



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía

**PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA:
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE SU FUNDAMENTACIÓN E
IMPLEMENTACIÓN EN RELACIÓN AL MARCO PARA LA BUENA
ENSEÑANZA Y LA TEORÍA BIOLÓGICO-CULTURAL DE HUMBERTO
MATURANA.**

Seminario para optar al grado de licenciado en educación y título de profesor
de educación media en filosofía.

Autores:

David Alcántara Miranda

Sergio Navarro Villalobos

Profesores guías:

Nelson Rodríguez

Felipe Kawada

Diciembre de 2016

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	11
1.1. PROBLEMA DE ESTUDIO	11
1.1.1. Planteamiento del Problema	11
1.1.2. Justificación del Problema	12
1.1.3. Delimitación del Problema	18
1.2. HIPÓTESIS	19
1.3. OBJETIVOS	19
1.3.1. Objetivo General	19
1.3.2. Objetivos Específicos	20
1.4. METODOLOGÍA	20
CAPÍTULO II	23
2.1. LA TEORÍA BIOLÓGICO-CULTURAL DE MATURANA COMO FUNDAMENTO CORPORAL DEL CONVIVIR DEMOCRÁTICO	25
2.1.1. Introducción a la Teoría de Maturana	25
2.1.2. Teoría Sistémica	27

2.1.3. Emoción y Corporalidad	38
2.1.4. Teoría Ética	40
2.2. MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA COMO FUNDAMENTO DE LA PERTINENCIA DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS EN LA EDUCACIÓN	55
2.2.1. Introducción al Marco para la Buena enseñanza	55
2.2.2. Definición de los Dominios	58
2.2.3. Fundamentación de los criterios y descriptores de los Dominios	67
2.2.4. Contexto del Marco para la Buena Enseñanza	89
2.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA	91
2.3.1. Presentación del Plan de Formación Ciudadana	91
2.3.2. Perspectiva Curricular	101
2.4. RE-INTERPRETACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS CONCEPTOS PRESENTADOS EN EL DECRETO N 220 DESDE LA TEORÍA BIOLÓGICO-CULTURAL DE MATURANA Y EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	108

2.4.1. Descripción de Objetivos y Contenidos presentes en el Decreto número 220 del Ministerio de Educación de Chile	108
2.4.2. Re-significación Conceptual del concepto de Democracia	111
2.5. LAS ACTITUDES COMO EL PRINCIPAL CONTENIDO CURRICULAR QUE PERMITE IMPLEMENTAR EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y FILOSOFÍA	115
2.5.1. Definición de Grupos de Objetivos del Plan y Unidades de los Programas	115
2.5.2. Análisis del Programa de Educación Física	117
2.5.3. Análisis del Programa de Filosofía	123
CAPÍTULO III	123
3.1. CONCLUSIONES	131
3.2. PROYECCIONES	132
3.3. DISCUSIÓN	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

RESUMEN

La educación en nuestro país presenta problemáticas que hasta el día de hoy dificultan su desarrollo. Las prácticas educativas, es decir, las prácticas pedagógicas y sus métodos se ven interrumpidos por desconocimientos y desfases que se han perfilado desde los fundamentos de la educación en Chile.

Documentos educacionales tales como el Marco para la Buena Enseñanza, procuran establecer los parámetros desde los cuales guiar a los docentes en sus prácticas, y calificarlas de correctas mediante los criterios que establece.

La dificultad se presenta en el choque que se produce entre tres aspectos fundamentales en la educación nacional: conocimientos, habilidades y actitudes. La discusión sobre la importancia de cada uno de estos aspectos es constante, y reformulada continuamente.

Sin embargo, los profesores carecen de una preparación adecuada para hacerle frente a esta situación, deficiencia que se presenta desde sus formaciones iniciales como docentes.

El plan de formación ciudadana procura proponer una educación sustentada en los pilares de la democracia. Se fomentan los valores democráticos en los espacios escolares, con el objetivo de hacer de la educación una instancia que permita el conocimiento de materias, el conocimiento personal y el

desarrollo de los diferentes actores educativos en sus roles como ciudadanos.

En consideración de éste contexto de discusión es en la cual desarrollaremos el siguiente trabajo que tiene como objetivo una relación entre los pilares educacionales con la teoría biológico-cultural de Humberto Maturana mediante la conexión de los conceptos de emoción, corporalidad y democracia, a través de una metodología de corte hermenéutica, sustentada en la interpretación de textos.

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile está pasando por un momento muy difícil. La escuela se ve enfrentada a problemáticas que comprometen no sólo las prácticas educativas, sino que también, los fundamentos en los cuales se sustenta el sistema educacional.

Las escuelas están lejos de convertirse en comunidades educativas, si se tiene presente que esos espacios son muy pobres: la comunicación entre sus miembros, las relaciones, los lazos humanos, las organizaciones, entre otros, se ven empobrecidas, porque no se ha desarrollado una visión de educación que logre contemplarlas en su conjunto.

Se presenta un desfase entre el colegio y la sociedad. Lo que acontece en las instituciones educacionales pareciera ser diferente y/o aislado de los sucesos que se presentan en la contingencia social de nuestro país. Asimismo, lo que sucede en la sociedad pareciera que es ajeno a las realidades en los colegios de Chile.

Ese desfase es un problema central y debe ser enfrentado.

Se dispone de varios documentos educacionales que presentan una educación y sus fundamentos. Tal es el caso del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2004), cuyo objetivo es dar a conocer los parámetros

de las prácticas educativas. Proporciona el camino para la calificación de las prácticas pedagógicas calificadas como correctas o incorrectas.

Sin embargo, las ideas rectoras son complejas de aplicar en los espacios escolares si no se tiene una buena preparación en el profesorado.

Asimismo, la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005b) es una instancia fundamental a la hora de enfrentar la situación de la educación en nuestro país. Los profesores que hoy en día se están formando carecen de una buena preparación para su profesión. Se les enseña principalmente los conocimientos relacionados a contenidos de su especialidad por sobre las prácticas y métodos que pueden emplear para el cumplimiento de los objetivos relacionados con dichos contenidos.

Esta situación se da porque nuestro país posee una clasificación de los contenidos de la educación con énfasis inestable, es decir, se da más prioridad a un aspecto por sobre los demás.

La educación en nuestro país posee una clasificación de los contenidos en conocimientos, habilidades y actitudes. La primera se refiere a los conceptos y las estructuras conceptuales que se desprenden de estos. Así, las habilidades tienen relación con las acciones que han de llevarse a cabo para la resolución de problemas como también para la interacción con los contenidos mediante la aplicación de estos. Las actitudes son las disposiciones que se tiene en relación a algo, sea persona, idea u objeto.

El problema radica en que nuestro país le da más importancia a los conocimientos que respecto a las habilidades y actitudes.

Se puede entender esta situación si se contempla que Chile tiene una visión de la realidad muy tecnificada. El conocimiento y los avances que se desarrollan en esta área le son muy importantes.

Pero no debemos despreocuparnos de las habilidades y las actitudes. Son indispensables a la hora de formar a un estudiante íntegro.

Esa falta de integridad, esa fragmentación que hoy en día está teniendo el estudiante en su formación debe ser trabajada.

El Plan de Formación ciudadana (MINEDUC, 2016b), es un documento que procura enfrentar esta situación. Presenta las orientaciones que promuevan al estudiante como un ser humano que debe ser formado de manera integral, contemplando los conocimientos, las habilidades y las actitudes en sus relaciones, como también, la formación en valores democráticos, que son el sustento de nuestra sociedad. Procura una relación entre la sociedad y el colegio, mediante una interacción que sea más natural, enriquecedora y conforme a las nuevas exigencias y contingencias de nuestro país. Esa es la realidad que hay que enfrentar.

De esta manera, hemos de procurar enfatizar en un punto deficiente. Es evidentemente la falta de importancia en las actitudes un tema fundamental

para poder comprender la situación de Chile en el contexto educativo. Este concepto es el camino en el cual nos moveremos, utilizando los escritos pertinentes y necesarios con los cuales poder responder a esa dificultad. Las actitudes deben estar al mismo nivel que los conocimientos y las habilidades. De esta manera, el marco para la buena enseñanza proporcionará los parámetros de teorización y acción, criterios y fundamentos para las prácticas pedagógicas, en consideración de las actitudes. El Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b) se perfila como la propuesta para ese mejoramiento en términos ciudadanos. y, por otro lado, la formación inicial docente es la instancia fundamental para ello.

CAPÍTULO I

1.1. Problema de Estudio

1.1.1. Planteamiento del Problema

Durante éste año se presentó un documento del Ministerio de Educación titulado Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b). Es un documento que plantea las orientaciones que han de considerarse a la hora de implementar las medidas pedagógicas relacionadas con la ciudadanía en los espacios escolares. Poniendo atención a cada uno de estos puntos, nos surgen, desde la *intuición*, las siguientes preguntas:

¿Es pertinente éste documento en consideración de los planteamientos que formula y presenta a las instituciones educacionales con respecto a los modos y posibilidades factibles para llevarlas a cabo?

¿Están preparados los colegios para poder implementar el Plan de Formación Ciudadana?

¿Es el momento adecuado para llevar a cabo semejante propuesta educativa?

¿El profesor está preparado para aplicar estas orientaciones mediante sus prácticas pedagógicas?

¿Qué acciones fundamentales tendrían que realizar los colegios para poder implementar éste plan de formación ciudadana de manera correcta?

¿Éste plan de formación ciudadana justifica un real cambio en las prácticas que se puedan llevar a cabo en los diferentes colegios de nuestro país?

Estas preguntas se nos presentan a la hora de estudiar éste Plan y proyectar lo que podría suceder si se lleva a cabo en los colegios de Chile. Sin embargo, son demasiadas y es por ello que es necesario acotar sus alcances en términos investigativos.

EL camino que usaremos para poder re-direccionar las problemáticas recién planteadas, en términos de una posible acotación, se dará en base a la consideración de la relevancia Filosófica y Procedimental, epistemológica y metodológica, que poseen cada uno de los fundamentos del Plan de Formación Ciudadana.

Dicho en otros términos, lo central para nosotros será dar respuesta a las diferentes problemáticas recién presentadas, desde la consideración de la fundamentación que tienen cada una de sus principales nociones teóricas.

Finalmente, la pregunta de nuestra investigación e resume en los siguientes términos:

¿Cuáles son las consecuencias, en términos de fundamentación e implementación del Plan de Formación Ciudadana, desde una perspectiva de

la Subjetividad, considerando una re-significación de sus términos desde los planteamientos del Marco para la Buena Enseñanza y la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana?

1.1.2. Justificación del Problema

1.1.2.1. Educación y Democracia

La educación en nuestro país se sustenta en relación con la democracia, es decir, se plantea como democrática. Las orientaciones, las teorías, las prácticas y las discusiones se perfilan en base a una visión del ser humano en calidad de los valores democráticos (Maturana & Dávila, 2008).

Los documentos educacionales, tienen como presupuesto estas ideas. Uno de estos es el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2004). ¿Cómo entender la educación? ¿Cómo concebir las prácticas educacionales?, como también, ¿cómo desempeñar una buena práctica pedagógica?

Éstas son preguntas a las cuales éste marco responde con planteamientos que buscan abordar estas prácticas de manera integral y dar, al mismo tiempo, una ayuda y apoyo en el ejercicio educativo.

La línea central que guía nuestra investigación, por tanto, será el fenómeno de la democracia: esto nos orienta desde una perspectiva que apoya la visión integral del ser humano.

1.1.2.2. Un enfoque Democrático desde la Subjetividad

La democracia, entendida como fenómeno amplio o general, es vinculables desde variadas perspectivas, sin embargo, sólo una es la que será vinculada a continuación.

La democracia, por ejemplo, puede entenderse desde una perspectiva cuantitativa: podemos afirmar que un país democrático es aquel donde hay mayor eficiencia, eficacia y efectividad en relación a los procesos de elección de cargos públicos nacionales. En embargo, analizar la democracia desde ésta perspectiva deja de lado algo que, para nosotros, es central: la *subjetividad*; la experiencia inmediata como tal.

Entonces, todo el trabajo que se presenta a continuación tiene como foco central un análisis acotado pero riguroso de la idea de la democracia en la educación tal y como se da en el Plan de Formación Ciudadana, desde, por un lado, una teoría que fundamenta de modo amplio y detallado el rol de la “subjetividad” dentro de todo proceso humano en el lenguaje.

1.1.2.3. EL Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2004), más allá de las ayudas que pueda proporcionar en relación a las prácticas y cómo éstas puedan ser adecuadas, proyecta una visión de la educación notablemente democrática. Sus dominios que enfatizan en la preparación de la enseñanza,

un buen ambiente para éstas, que esta se presente en todos los estudiantes y las responsabilidades de quién la desempeña (el profesor), se conciben y se comprenden su se tiene presente la democracia como fundamento de la educación. Nos surge la preocupación de cómo llevar a cabo estas orientaciones. Es la conocida problemática entre la teoría y la práctica. Una cosa es saber algo y otra cosa es saber aplicarlo. En consideración de lo antes mencionado, el marco nos ofrece planteamientos, que son fundamentos teóricos de como desempeñar la labor educativa. Pero, ¿podemos aplicar estos fundamentos, éstas orientaciones?

1.1.2.4. La Emoción según Maturana como la Actitud según el Ministerio

Para comprender mejor esta situación, se debe saber que la educación en nuestro país está sustentada bajo tres aspectos importantes (MINEDUC, 2005a, p.7): los conocimientos, las habilidades y las actitudes. La presentación de estos tres aspectos nos da a entender que son las tres importantes y fundamentales, pero nos surge la pregunta de cuál es concebida como la más importante. Para responder a ello, se requiere que se definan estos tres aspectos.

El decreto 220 (MINEDUC, 2005a) plantea que los contenidos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Adicionalmente, tanto en objetivos

como en contenidos se distinguen entre: el conocimiento como información, es decir, como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos; y, el conocimiento como entendimiento, es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios.

Por otro lado, las habilidades se refieren a capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje: estos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Las actitudes, por su parte, son *disposiciones* hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción.

Si ponemos atención en la distribución horaria entregada por los diferentes organismos del Ministerio de Educación de Chile, a través de las leyes que ellos mismos han generado, no será difícil consensuar, al menos *intuitivamente*, la afirmación de que se le da mayor importancia a los conocimientos, por sobre las habilidades y actitudes; suelen poseer mayor carga horaria asignaturas como Matemática y Lenguaje, a lado de la Educación Física y las Artes. Y esto se ve reflejado, además, en base a la carente habilidad de los mismos profesores para presentar sus clases en

términos de aplicación y convención de los conocimientos adquiridos (MINEDUC, 2005b).

Los conocimientos han sido el centro de interés de la educación en nuestro país. Se enfatiza en las teorías, en los autores, es decir, en que el estudiante sepa algo sobre algo más que en cómo pueda aplicar ese conocimiento y en las disposiciones que puede poseer para ello. Frente a esta situación, es complejo darle cabida a la práctica en el sistema educativo. Nos surge la pregunta de que si aquellos que han de enseñar – los profesores – están preparados para enfrentar esta realidad.

La Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005b) es un punto a considerar. El profesor no está siendo formado con las herramientas necesarias para revertir esta situación. Se le enseñan los conocimientos, pero no los modos en cómo aplicar lo que se le enseña.

La situación es crítica. Los estudiantes no son seres humanos a quienes solos hay que ofrecerles conocimientos (Maturana, 2009), que son importantes para aprendizajes en la sociedad. Es poco criterioso dejar de lado las habilidades y las actitudes; en general, desvaloradas. El mismo Maturana (2009) define las emociones como “*disposiciones a la acción*”, similar a como el Decreto 220 (2005a) define las actitudes. Esto nos insta a considerar la opción de una posible re-significación de ciertos términos

estructurales de los procedimientos, tal y como están planteados, con el fin de lograr una mayor efectividad “dentro de sus propios términos”.

1.1.2.5. El Plan de Formación Ciudadana

En éste contexto, se construyó (MINEDUC, 2016b), a un tiempo un documento titulado Plan de Formación Ciudadana, cuya estructura es una orientación para la implementación de una educación que fortalezca los valores democráticos como también los aspectos de las habilidades ya actitudes en el desarrollo de la educación en nuestra nación.

Se plantea, en consideración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que es un “proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática” (MINEDUC, 2005, p.11), lo que nos da como anuncio que se contemplan los tres aspectos tradicionales de la educación en nuestro país. Cabe ahora, apreciar cómo entender las habilidades y las actitudes. El plan de formación ciudadana:

“Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niñas, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus

responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas” (MINEDUC, 2016b, p.11);

por lo que, en consideración de lo mencionado en el documento, se concibe a un estudiante que es integral, por lo que se debe complementar con las habilidades y las actitudes. Los tres aspectos constituyen a un estudiante en calidad de integral, con valores democráticos, que es el fundamento propiamente tal del plan de formación ciudadana.

1.1.3. Delimitación del Problema

Como se señaló, se re-significarán los términos y Objetivos del Plan de Formación Ciudadana, sólo desde dos perspectivas: la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana y el documento ministerial del Marco para la Buena Enseñanza.

Por otro lado, el análisis de las *implicancias* educativas se centrará tanto en los Planes y Programas de Psicología y Filosofía, de Tercero Medio y Cuarto Medio, como además en los Planes y Programas de Educación Física a nivel general; dejando de lado, al menos directamente, el análisis de implicancias posibles en otras áreas.

1.2. Hipótesis

1.2.1. El concepto de Emoción en la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana se relaciona a los conceptos de Democracia y Corporalidad.

1.2.2. El Marco para la Buena Enseñanza justifica la pertinencia de Valores Democráticos Contextualizados en la Práctica Educativa.

1.2.3. El concepto de Democracia propuesto por Humberto Maturana y los Valores Democráticos propuestos por el Marco para la Buena Enseñanza son compatibles desde una perspectiva Educativa mediante la re-interpretación del concepto Curricular de Objetivo Transversal.

1.2.4. Las Actitudes son el Contenido central para la aplicación del Plan de Formación Ciudadana en los Programas Curriculares de Educación Física y Filosofía.

1.3. Objetivos

1.3.2. Objetivo General

“Analizar, describir y valorar el rol que cumplen las Actitudes y los Objetivos Fundamentales Transversales dentro del Plan de Formación Ciudadana desde la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana y el documento del Marco para la Buena Enseñanza.”

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar la relación posible dada entre el la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana y los conceptos de Emoción, Democracia y Corporalidad.
- Analizar la posible pertinencia dada entre lo expuesto en el documento del Marco para la Buena Enseñanza, y la conservación de Valores democráticos *contextualizados* en la Práctica Educativa.
- El concepto de Democracia propuesto por Humberto Maturana y los Valores Democráticos propuestos por el Marco para la Buena Enseñanza son compatibles desde una perspectiva Educativa
- Analizar la posibilidad de que una re-interpretación del concepto Curricular de Objetivo Transversal, permita generar una vinculación entre el documento del Marco para la Buena Enseñanza y la teoría Biológico Cultural de Humberto Maturana.
- Analizar cuál es el contenido curricular que mayor relevancia presenta, en vistas del cumplimiento de objetivos propuestos por el Plan de Formación Ciudadana, dentro de los programas de Filosofía y Psicología, y Educación Física.

1.4. Metodología

El presente trabajo, tiene como desarrollo un enfoque metodológico de corte cualitativo.

El paradigma o enfoque se perfila en una interpretación de textos, es decir, hermenéutica.

Por otro lado, el universo y muestra al cual estamos aludiendo es a estudiantes de enseñanza media, principalmente estudiantes de tercero y cuarto medio debido al trabajo de los Planes y Programas de Psicología y Filosofía, respectivamente.

Como nuestro trabajo es cualitativo y hermenéutico, perfilando, principalmente a la interpretación de escritos (libros, documentos y artículos), es que no elaboramos un instrumento para producir resultados y datos cuantificables, sino que nos remitimos a la construcción de conclusiones a partir de las lecturas y los contrastes a adquirir en estas.

El plan de trabajo será el siguiente:

En el primer título, se desarrollará de manera explicativa la teoría biológico-cultural de Humberto Maturana, con el objetivo de mostrar la conexión entre los conceptos de emoción, corporalidad y democracia.

En el segundo título, se expondrá y describirá el Marco para la Buena Enseñanza, con el objetivo de identificar los pilares democráticos presentes en la visión que se desarrolla en la redacción del documento.

En el tercer título, se expondrá y describirá el plan de formación ciudadana. Se enfatizará en los antecedentes, orientaciones y planteamientos del documento, así como una síntesis de sus secciones y puntos centrales.

En el cuarto título, se reinterpretarán los conceptos de conocimiento, habilidades y actitudes planteados en el decreto 220 (MINEDUC, 2005a), con el objetivo de comprender las dimensiones que cada uno de estos posee. Se discutirá sobre la importancia de cada uno en el plan de formación ciudadana.

En el quinto título, se desarrollará un análisis que procurará una clasificación de los objetivos del plan de formación ciudadana en dos grupos: el primer grupo contempla los objetivos que consideramos directos (o, inmediatos) y fáciles de cumplir en relación de los objetivos fundamentales transversales y los contenidos mínimos obligatorios. El segundo grupo, contempla los objetivos que son indirectos (o, mediatos) y difíciles de cumplir bajo ese aspecto. Éste es el caso del estudio de los planes y programas de Psicología y Filosofía de tercero medio (MINEDUC, 2004a) y cuarto medio (MINEDUC, 2004a), respectivamente. En cuanto a Educación Física (MINEDUC, 2016a),

la relación se dará entre las actitudes y los objetivos del plan de formación ciudadana.

Después, vienen los resultados en donde presentaremos si se cumplen o no las hipótesis planteadas previamente.

Posteriormente, se presentarán las discusiones en las cuales mencionaremos las nuevas visiones que se anuncian después de los resultados. Se darán a conocer las apreciaciones, situaciones, reflexiones, entre otros. Como se establecía en el planteamiento del problema, esta investigación es de corte hermenéutico, por lo cual no decidimos realizar estudios cuantitativos. Una razón de ello es que queremos darle una gran importancia al concepto de subjetividad, entendida en términos de la experiencia de la subjetiva.

CAPÍTULO II

2.1. La Teoría Biológico-Cultural de Maturana como fundamento Corporal del convivir Democrático

2.1.1. Introducción a la Teoría de Humberto Maturana

Humberto Maturana tiene una trayectoria muy amplia y larga en relación al pensamiento sistémico y todas las implicancias que aquello conlleva. Tanto es así que, en un sentido riguroso y detallado, podemos afirmar inclusive que la *autopoiesis* es sólo una de todas sus creaciones conceptuales; la más popular, por cierto. Y es mirando toda ésta trayectoria de modo general y panorámico que podemos distinguir dos nodos centrales de su discusión: los principios sistémicos relacionados a la biología del conocer y su propuesta ética relacionado a la biología del amor.

La mirada sistémica de Maturana contempla, según se afirma recientemente, un perfeccionamiento y profundización de los principios básicos de la cibernética de segundo orden. El objetivo dentro de ésta línea de investigación es fácil de identificar: sentar las bases de una fundamentación de la relación inextricable que hay entre el observador y lo observado. Y el modo en que él lo aborda es generando una batería categorial dentro de la cual contempla desde la definición de una unidad simple hasta el fenómeno

del lenguaje humano: pasando por nociones de identidad, diferenciación y desarrollo.

Sustentado epistémicamente en todas las distinciones dadas por el marco sistémico definido desde el conocer, Maturana extiende sus implicancias hasta proponer una visión no estrictamente normativa pero sí ordenada y concluyente: la comunidad neo-matrística. Él considera que la Democracia es el foco de atención: fue la característica que posibilitó el origen de lenguaje y es, al mismo tiempo, la propuesta que él expone como meta de conformación de convivencia.

Para comprender la transición dada entre ambas etapas de pensamiento del autor es conveniente tener presente tres nociones: acoplamiento estructural, emoción y democracia. Dichos conceptos condensan, en nuestra opinión, ideas claras y precisas que permiten dibujar una línea continua que va desde sus primeros escritos científicos de la década de los sesenta, hasta sus últimos escritos del siglo XX.

Para presentar ésta línea se dividirá el estudio en dos partes: el primero dedicado a la definición de todas las nociones básicas que conforman el pensamiento sistémico de Maturana, y la segunda como un resumen y presentación de su más contemporánea propuesta relacionada a las “eras psíquicas”. Cabe reiterar que su propuesta ética, las eras psíquicas, cobran

sentido y fundamento sólo se si se comprende primero, ante todo, su teoría sistémica: en esto se justifica el ordenamiento que hemos escogido.

2.1.2. Teoría Sistémica

2.1.2.1. Observador y observación

La observación es lo que hace un observador cuando distingue en el lenguaje las diferentes entidades que usamos como objetos de nuestras explicaciones y reflexiones en la vida diaria, en la participación en las diferentes conversaciones en las cuales nos desenvolvemos (espontáneamente) como seres humanos. Los científicos hacen ciencia como observadores que explican lo que observan. Pero como observadores somos seres humanos, y como seres humanos es que ya nos encontramos observando desde antes que deseemos explicar cómo es que hacemos lo que hacemos. Es más, “estamos dentro del lenguaje, y sin poder salir de él” (Maturana, 2007, p.48), desde antes que nos preguntemos y reflexionemos a través del mismo lenguaje sobre el lenguaje y nuestro modo de convivir en el *lenguajear*, así como nos encontramos siendo sistemas vivientes que observan desde antes que observemos nuestro observar como sistemas vivientes, o que ya estamos explicando nuestro vivir desde antes de explicar el explicar de nuestro vivir.

Esto es lo podemos denominar en la teoría del autor como el fenómeno de *circularidad epistémica*, no hermenéutica, a saber, característico del hacernos cargo de que “todo lo dicho es dicho por un observador a otro observador que puede ser él o ella misma” (Maturana & Dávila, 2008, p.136).

Entonces, teniendo en cuenta que no hay observación sin observador, y viceversa, sólo tenemos dos caminos posibles para la explicación de las capacidades cognitivas: a) como algo dado desde afuera, o b) como resultado de nuestro operar biológico. Respecto de ésta última leemos lo siguiente:

(...) En el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis el observador explícitamente acepta a), que él o ella es, como ser humano, un sistema viviente; b), que sus habilidades cognitivas como observador son fenómenos biológicos ya que son alterados cuando su biología es alterada, y desaparece con él o ella en el momento de la muerte; y c), que si él o ella quiere explicar sus habilidades cognitivas como un observador, él o ella debe hacerlo mostrando cómo ellos surgen como fenómenos biológicos, en su realización como sistema viviente. (Maturana, 2007, pp.20-22).

2.1.2.2. *Cognición*

Los sistemas vivientes son sistemas *determinados en su estructura*, esto es, que “no permiten interacciones instructivas ya que todo cambio que ocurre en ellos ocurre definido por sí mismo y no por agentes externos, pese a que estos últimos sí pueden gatillarlos” (Maturana, 2000, p.168). Esto nos incluye a nosotros como seres humanos: los observadores, constitutivamente, no

podemos realizar explicaciones o afirmaciones que estén sustentadas en una alusión a una realidad independiente de las operaciones mediante las cuales explicamos y afirmamos lo que decimos. Es por éste motivo es que al referirnos a la *cognición*, como dominio del conocimiento, debemos revelar lo que hacemos los seres humanos en él y/o cómo se generan las operaciones en coordinaciones de acciones que lo generan y no observar, desde un dominio fenoménico diferente, las consecuencias de dicho acto. Esto es crucial: si queremos observar cómo surge un fenómeno en un sistema en tanto éste está determinado estructuralmente, no debemos, como por ejemplo ejecutó Darwin⁴, observar las consecuencias de los actos del sistema sino, al contrario, hemos de dirigirnos a las configuraciones relacionales que componen el sistema mismo y desde donde surge el operar de él como totalidad. Y en éste punto considero que la clave para la comprensión de éste fenómeno, a saber, la diferenciación sistémica de los dominios fenoménicos, y que es abordada por el autor en varias ocasiones, queda expresada y explicada sucintamente en la distinción de “interacciones *agonales* y *ortogonales*” (Maturana, 2013a, pp.46-53).

2.1.2.3. Observemos causas y no consecuencias

Así el *conocimiento*, en definitiva, es una acción (operaciones, distinciones, pensamientos, reflexiones o comportamientos) considerada adecuada en un dominio, al cual llamamos cognitivo, según apruebe, o no, ciertos criterios de

validez (aceptabilidad) establecidos, desde la *emoción*, por sus integrantes; por lo tanto, la cognición es capacidad operacional que un sistema viviente lenguajeante otorga a otro según sus criterios en tal o cual dominio de acciones.

Existe una repercusión importante acerca de ésta concepción del conocimiento entendido como acción efectiva, adecuada o consensuada, y que queda expresada como reconocimiento global, salvo excepciones patológicas particulares, de que ‘todos somos igualmente inteligentes’. Ésta afirmación de Maturana (2013a, pp.46-53), muy polémica, encuentra su sustento dentro del mismo marco categorial desde el cual aborda los temas evolutivos.

Por esto mismo, existen tantos dominios cognitivos como dominios en los cuales ciertos criterios consideren que ciertas acciones, y no otras, son adecuadas o deseables; y dentro de los que la ciencia es uno (muy) particular, y que tiene su propio criterio de aceptabilidad. Veré esto en detalle más adelante.

2.1.2.4. Actos

Desde la mirada de Maturana, *acto* es “todo lo que hacemos en cualquier dominio operacional” (Maturana, 2009, p.67), sin importar cuán abstracto sea: así, caminar es un acto en el dominio del caminar, pensar es un acto en

el dominio de pensamiento, y así sucesivamente. Siguiendo con ésta idea, una explicación científica es un acto en el dominio de las explicaciones científicas. Pero además debemos reconocer que todo acto brota de una dinámica de estados donde se incluye el sistema nervioso por parte del sistema viviente, y la principal consecuencia de esto es que en diferentes dominios lo que pueden parecer diferentes actos pueden brotar de las mismas dinámicas internas del organismo. Así, en el caso de los seres humanos todo acto, fenoménicamente, ya sea hablar, caminar o tener una experiencia espiritual, se ve internamente como generado relacionamente por dinámicas sistémicamente idénticas (como una red cerrada de cambios de relaciones de actividad del sistema nervioso que genera co-relaciones senso-efectoras a nivel sistémico en todo el organismo) pero que externamente se reflejan en cada dominio como un acto diferente.

Teniendo en cuenta la categoría de 'determinismo estructural', y a modo de acercar una noción que permita comprender en éste punto los cambios de estado del sistema nervioso, leemos la siguiente cita:

“Para muchos, el pensar en el operar del sistema nervioso sin recurrir a la noción de representación o de captación de información, será una dificultad. Esta dificultad es meramente aparente. Ningún mecánico requiere para comprender el operar de un automóvil describir su motor en función del mundo de relaciones ambientales en que éste se usa. Lo que sí él sabe es que existen dos dominios disjuntos que él relaciona: el dominio de los estados del motor, expresado como relaciones entre sus componentes, y el dominio de las interacciones, y el dominio de las interacciones del automóvil en el medio en que se usa. Si el carburador anda mal, el auto no

camina bien, pero esto no es porque al carburador le falle su representación del camino. Lo mismo pasa con el sistema nervioso". (Maturana, 2013a, p.51)

2.1.2.5. Emociones y lenguaje

Por un lado, distinguimos emociones observado los distintos dominios de acciones y explicamos las acciones de tal o cual dominio según las emociones que las generaron. En definitiva, las *emociones* son "configuraciones estructurales que generan disposiciones corporales dinámicas que, a su vez, especifican nuestros dominios de acciones (sean abstractos o concretos), y el de los animales en general, a cada instante" (Maturana & Verden-Zoller, 2003, p.31). Por esto a cada cambio de emociones en el flujo de nuestro emocionar tenemos un cambio en los diferentes dominios de acciones en los cuales convivimos. Cabe aquí señalar algo importante. Cuando queremos distinguir la emoción hemos de observar la acción, y viceversa. Por ejemplo:

"El amor es el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales el otro, la otra o lo otro surgen como legítimos otros en convivencia con uno, el de la agresión a través del cual el otro, la otra o lo otro surge negado y el de la indiferencia donde, sin más, simplemente no surge o no es visto como otro u otra" (Maturana, 2011, p.45).

Pero, por otro lado, si miramos a dos o más personas de lejos en sus interacciones recurrentes y queremos saber si están o no hablando entre ellas, entonces tenemos que distinguir dos cosas: a) primero un curso de

coordinación consensual de acciones en interacciones recurrentes entre ellos y luego *b*) una dinámica recursiva que da sentido a cada acción como una conducta asociada a promesas, pedidos, preguntas o inquietudes. O lo que es lo mismo, para hablar de lenguaje no basta con interacciones recurrentes en coordinaciones consensuales, sino que además se debe distinguir un dominio de coordinaciones de acciones sobre el cual las coordinaciones de acciones presentes se fundan, que es aprendido y no instintivo, y que da sentido operacional a las dinámicas de coordinaciones. Pero veamos un poco en qué consiste esto.

Cuando dos o más sistemas vivos conviven en una 'deriva estructural co-ontogénica' en expansión de dominios tal que coordinan consensualmente su coordinación (ya) consensual de acciones, decimos que se crea un *meta*-dominio fenoménico en donde todos los sucesos del 'lenguaje' ocurren como *recursión* (de primer orden) de la coordinación consensual de sus conductas. Pero esto no es todo. Las dinámicas recursivas de coordinaciones tienen tres niveles más, y en cada uno de ellos se especifica el aparecer de un fenómeno particular: a) *recursión* de 2do orden: aparece el *observar* (con el operar en distinciones); b) *recursión* de 3cer orden: aparece el *observador* (con el operar en distinciones sobre la propia realización operacional del observar en lo corporal); c) *recursión* de 4to orden: aparece

la *autoconsciencia* (como distinción reflexiva que permite la distinción de la corporalidad como nodo de toda red de distinciones *recursivas*).

Todo el vivir humano (entonces) es un operar dentro de una red entrelaza de diferentes y disjuntas dinámicas de coordinaciones consensuales de coordinaciones consensuales de, en una primera instancia, acciones (como haceres).

Algunas afirmaciones sobre las consecuencias de éste pensamiento fenoménico categorialmente (bio)sistémico son las siguientes: *i)* el lenguajear no es operar con símbolos abstractos de comunicación, ya que los símbolos no pre-existen al lenguaje sino todo lo contrario: son distinciones de relaciones consensuales entre distinciones (coordinaciones de acciones) que, en efecto, son posteriores a él; *ii)* si bien todo lenguajear se lleva a cabo a través de los cambios en las corporalidades de sus participantes, su operar en coordinaciones consensuales de coordinaciones consensuales de acciones se realiza en un dominio fenoménico, no fenomenológico, diferente y disjunto al anatómico y fisiológico; *iii)* el curso de los cambios corporales (como emociones) de cada participante se entrelaza con sus operaciones en el lenguaje, afectándose ambas de modo indirecto/recíproco; *iv)* y lo que un observador distingue como contenido de una interacción en el lenguaje son las relaciones del proceso del lenguajear en su red de lenguajear y no re-

presentaciones de un medio en el cual encontramos un patio lleno de objetos.

Es importante tener presente lo antes mencionado, ya que las emociones son importantes al momento de discutir sobre la problemática entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes, tal y como las define el MINEDUC (2005^a), en relación con la pre-eminencia de las actitudes en la educación de nuestro país.

2.1.2.6. Conversaciones

Los seres humanos somos mamíferos y como tales vivimos juntos en la coordinación de conductas y acciones. Pero no sólo coordinamos las acciones (en el *lenguajear*), sino además las emociones (en el *emocionar*). Cuando estamos dentro de cada dominio cognitivo pensamos que operamos sólo en coordinación recursiva consensual de acciones en el lenguaje, pero el hecho es cuando vivimos y convivimos en la vida cotidiana nos movemos por más de un dominio, y ello sólo es posible, en tanto aceptación de premisas diversas, porque también coordinamos consensualmente y recursivamente nuestras emociones. Maturana llama a éste fluir en el entrelazamiento de la coordinación consensual recursiva del lenguaje y las emociones el *conversar*, tiene categoría ontológica, y se presenta como un fluir que se da siempre dentro de una red cerrada que especifica los límites

del sentido recursivo de las coordinaciones consensuales, a lo cual él llama *conversaciones*.

Y, además, hacernos cargo de ésta mirada de lo humano, desde una ontología fenoménicamente radical en su fundamento biológico, nos permite diferenciar discrepancias de relación que a veces se tornan como aporéticas u oscuras. Leemos:

De ahí que cuando nos encontramos en una conversación supuestamente racional, se produzcan dos tipos de discrepancias que se diferencian por las clases de emociones que surgen en ellas, per que usualmente no distinguimos porque nos parecen distintos modos de reaccionar ante un error lógico. Estas son: a) discrepancias lógicas, que efectivamente surgen cuando uno de los participantes de la conversación comete un error en la aplicación de las coherencias operacionales que definen al dominio racional en que ésta se da; y b) discrepancias ideológicas que surgen cuando los participantes en la conversación arguyen desde distintos dominios racionales como si estuviesen en el mismo. (Maturana, 1990, p.57)

Si cambia el lenguaje cambia el emocionar, y si cambia el emocionar cambia el lenguaje: “todo lo que generamos en las actividades del vivir humano surge de una compleja danza entre emociones y lenguaje” (Maturana, 2007, p.74). Probablemente todos hemos dicho y/o escuchado alguna vez que las emociones entorpecen, quitan objetividad al argumento o generan arbitrariedad en el pensamiento. Lo interesante es que desde ésta mirada la emoción cobra una posición categorial fundante: la razón se funda siempre en premisas aceptadas a priori. La aceptación a priori de las

premisas que constituyen un dominio racional pertenece al dominio de la emoción y no al dominio de la razón (Maturana, 2007, p.72).

Entonces, cada red de conversaciones es un dominio en el que los participantes, implícita o explícitamente, exponen criterios de validez que aceptan ciertas conductas como deseable y/o legítimas (desde la emoción) y que demarcan el tipo de acción que caracteriza a tal dominio, como conocimiento que forma parte de un dominio cognitivo (social); y la ciencia no es una excepción en esto. Una vez más, es el observador, el convivir en conversaciones, las emociones, y no la captación de una realidad objetiva lo que especifica operacionalmente un dominio cognitivo, sea científico, artístico, ingenieril, o cualquier otro.

Existen variados tipos de conversaciones dependiendo de las coordinaciones de acciones y emociones que están involucradas en el dominio relacional de sus interacciones tal que se da un cierto tipo de flujo emocional que especifica sus disposiciones. Es más, nuestra corporalidad es el nodo de intersección de la realización de múltiples tipos de conversaciones entrecruzadas, pero no interseccionadas como forma de constituir comunidades compuestas por redes cerradas de conversaciones.

Todo lo humano se realiza y conserva en un flujo de coordinaciones consensuales de acciones y emociones *simultáneas* y *sucesivas* como una red cerrada de conversaciones que se entrecruzan en la corporalidad de

cada participante como coordinaciones de acciones que descansan sobre flujos emocionales que pueden, o no, ser contradictorios.

2.1.3. Emoción y Corporalidad

Vimos que una noción sistémica de la realidad nos lleva a considerar la distinción de elementos y relaciones como la base de todo posible conocimiento de la misma. Luego se mostró que llevar esto hasta sus últimas consecuencias nos lleva a hacernos cargo de la noción de “determinismo” y “acoplamiento” *estructural*, y éstas aplicadas al devenir de los sistemas vivos, constituye una analítica de los seres humanos entendidos como un entrelazamiento de lenguaje con emoción que se expresa en las *conversaciones*. Finalmente, vimos que la noción de conversación usada como distinción fundamental del operar estrictamente humano nos permite re-leer la historia en términos de “emociones fundamentales”, lo cual, a su vez, permite comprender la noción de Democracia como un intento “neo-Matríztico” de *convivencia*.

Y lo interesante de todo esto, es que jamás hicimos, para tales efectos teóricos presentados, una distinción fundamental entre cuerpo y mente que permitiera entender a ambos como algo independiente uno d ello otro: es más, ambas nociones sólo tienen cabida dentro del principio general del “acoplamiento estructural”. Por esto es que ahora, conclusivamente, en una primera instancia, podemos afirmar que el “cuerpo” es clave para la

comprensión de la “mente”: ambos se relacionan plásticamente en base a transformaciones conjuntas dentro del devenir de la deriva de todos los sistemas vivos. Todo en cuanto pasa al cuerpo pasa a la mente, y viceversa.

Dicho al revés: consideramos justificada la afirmación de que, desde el pensamiento de Maturana, el cuerpo toma un rol central en términos filosóficos ya que, en efecto, el cuerpo no es algo estrictamente independiente de la mente, sino la condición de toda posibilidad de conocimiento y además clave en relación a la noción del “acoplamiento estructural”. Dado esto, y como consecuencia, consideraremos en adelante, para todo lo que resta de nuestra investigación, la noción de corporalidad que aquí se plasma, y no otra.

Hacer esto tiene una ventaja importante. En efecto, ya que la relación que permite el cuerpo como intersección de dominios fenoménicos abre la posibilidad de que éste pueda ser considerado como algo importante dentro de materias respecto de las cuales antes era ignorado. Por ejemplo, y como veremos más adelante, el cuerpo es clave en la comprensión de las actitudes y valores de una persona: cada valor es corporal, cada actitud surge de una corporalidad, por esto es que la comprensión del cuerpo como emoción y lenguaje, consideramos, es importante.

Por lo cual, se vuelve a reiterar la importancia que tienen las emociones en las actitudes (MINEDUC, 2005b), en términos de disposición. Las actitudes

se apreciaron aquí en términos de corporalidad, al desarrollarse la relación mente-cuerpo, que presenta una perspectiva panorámica en términos filosóficos (Maturana & Varela, 2013), y que sustentarán la visión educativa que desglosaremos más adelante.

2.1.4. Teoría Ética

2.1.4.1. ¿Qué es y qué involucra lo Ético?

Solemos señalar que una acción es ética cuando la acción ‘es ejecutada conscientemente respecto de las consecuencias que ésta puede provocar’. Al mismo tiempo, nos damos cuenta también que no nos hacemos la pregunta por lo ético a menos que sintamos que el respeto humano ha sido quebrantado en una comunidad, y un ejemplo de esto es cuando vemos relaciones de esclavitud en la cual tanto el amo acepta su condición de señor y el esclavo de ciervo a tal punto que no existe un problema ético en su relación: ya que entran por elección propia en un acuerdo laboral. Por esto Maturana sostiene que la ética tiene que ver con las emociones y no con la racionalidad, es decir, lo que nos lleva a considerar una conducta como ética y otra como *no-ética* no es la razón sino la empatía, el deseo de respetar y ser respetado o el amor.

Hagamos un pequeño recuento y articulación respecto de las nociones ya señaladas en el título anterior, con el fin de comprender mejor ésta idea:

1. Las emociones son fenómenos biológicos, es decir, surgen de configuraciones dinámicas en nuestras corporalidades, y si bien no es la cultura la que constituye nuestras emociones, producto del *fluir epigenético* en el que el conversar entrelaza las dinámicas del *lenguajear* y el *emocionar*, decimos que nuestras emociones sí son mayormente culturales. Por lo tanto, si bien el fundamento explicativo de la ética es biológico su aplicabilidad es cultural.

2. Nuestra especie *Homo Sapiens* es particularmente co-operativa, sensual y co-inspirativa en su convivir en el lenguaje, de modo que para que el sistema nervioso llegara a acoplarse en el apoyo en su dinámica interna a esos patrones debe de haber ocurrido algo, una conservación específica de un fenotipo ontogénico particular. El autor comenta que debe de haber ocurrido desde hace cuatro millones de años una forma de vivir progresivamente involucrada en la recursividad de su consensualidad, permitiendo que se formaran como seres vivos domésticos que viven en grupos de interés común y en los cuales el amor y lo ético se forjó como un operar biológico y no cultural, pese a que esto puede ser aceptado o negado.

3. Pero si bien somos biológicamente amorosos y éticos, esto es, que nos preocupamos por los otros, la extensión de ésta emoción queda marcada por el trenzado que forma con el *lenguajear* en la formación de

diversos dominios de existencia que especifican 'intencionalmente' quién es el *otro*; solemos sentirnos responsables, es decir nos hacemos la pregunta ética, sólo por quienes forman parte de nuestro núcleo social particular de cual somos parte en la vida diaria. Y es por esto que cuando tenemos conflictos de opiniones no nos damos cuenta que el problema no es la razón sino la emoción, ya que lo que está chocando son dos dominios sociales particulares en los cuales cada argumento es válido y que han sido constituidos como tales desde la emoción y no desde la racionalidad.

4. Como producto de nuestra ontogenia *epigenética*, los seres humanos cambiamos nuestra preocupación por los *otros* contingentemente según el fluir espontáneo o reflexivo de nuestros cambios en las redes de conversaciones que se intersectan en nuestra corporalidad en la vida diaria.

Desde el camino de la objetividad *con* paréntesis vemos que la ética no es algo que hacemos, es algo que sólo nos ocurre. Distinto es desde el camino explicativo de la objetividad *sin* paréntesis, en donde todo imperativo universal es independiente y trascendental y por tanto racionalmente justificado, y por tanto urge que sea obedecido. Finalmente, debe entenderse que un conflicto ético es, siempre, un conflicto que involucra un choque entre la emoción y la razón: sea producto de que la racionalidad niega el amor y la

empatía propia de nuestra biología o porque se nos obliga a amar y a respetarnos en un dominio emocional en el cual operamos desde la negación.

Es importante que se tenga presente las emociones en términos de su aplicabilidad, la cual es cultura, y siempre tendiendo presenta la relación entre actitud y emoción, la cual más adelante se presentará como clave para una comprensión más detallada del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b). Esto ha de tenerse presente en la discusión sobre la educación en nuestro país, pues las actitudes en el contexto de la cultura son indispensables a la hora de comprenderlas.

2.1.4.2. Ética, Biología y Sistémica: una transición conceptual hacia las Eras Psíquicas

Es inextricable hablar de cultura cada vez que se desee aludir a la política o la historia. Por ello es que hemos de entender, como labor aclaratoria previa en pos de una diferenciación que sirva para dar sentido a éste contenido, la cultura no como algo efímero e inexplicable sino como un tipo particular de sistema, uno elementalmente conservador (en el aspecto de que si no es trascendido generacionalmente se extingue) y que se caracteriza por constituirse como una red cerrada de conversaciones que delimita el vivir y convivir humano como un entrelazamiento de coordinaciones recursivas de

haceres y emociones (Maturana & Verden-Zoller, 2003, pp.32-33), de modo que una sola acción no es cultural, pero sí lo es la coordinación de coordinaciones de éstas en el tiempo como participación activa y que es generada por los integrantes que la construyen. Por ello es que señalamos que la única forma de cambiar una cultura es cambiando no sólo las conductas como una coordinación de haceres (esto es, el *lenguajear*) sino además su flujo emocional base, a saber, la disposición corporal dinámica (y por tanto biológica) que establece y delimita el marco de interacciones a través del establecimiento de un dominio sintetizador de posibles acciones en una situación puntual (Maturana & Verden-Zoller, 2003, p.31).

En éste punto Maturana nos presenta nuevamente la importancia de las emociones en relación con el cuerpo, ahora en términos dinámicos. Para poder comprender la situación de la educación y la discusión que se construye en términos de interacción, que será discutido en el marco para la buena enseñanza (MINEDUC, 2004), es importante tener presente la fundamentación filosófica de éste autor.

Recordemos que es imprescindible que asumamos, para efectos de una correcta comprensión de la biología del conocer, que para Maturana el lenguaje no es una relación semántica (de transmisión de información) sino un modo de convivir en acoplamiento estructural entre sistemas vivos o entre sistemas vivos y su medio.

“Todo ser humano forma parte de una *antropósfera*, esto es, el ámbito de coherencias ecológicas en las que se realiza y conserva lo humano y que surge en el vivir humano (desde su hacer y no como algo dado *a priori*) como forma de integrarse e incluirse en un ámbito de coherencias mayor que es el de la *biósfera*” (Maturana & Dávila, 2008, p.23). Por esto, aunque parezca que a lo humano hay cosas que le son dadas, desde ésta óptica son por él observadas y por tanto hechas. Y agregamos también que en conjunto con todo fenómeno (que ha de tenerse en cuenta que cada vez que aparece un fenómeno) (necesariamente como parte de nuestra experiencia) podemos distinguir en él siempre tanto una trama operacional como una relacional que nos guían en la generación del entendimiento sobre el mismo; entonces, podemos decir que lo que decimos saber siempre lo sabemos en un ámbito mayor que las coherencias operacionales particulares que se nos presentan, ya que para su comprensión podemos evocar a un conjunto de coherencias sistémicas mayores, esto es, que van más allá de la situación particular, y que son (elementalmente) las que dan el sentido a lo distinguido como aquello que hemos distinguido (Maturana & Dávila, 2008, pp.111-114).

En resumen: nada ha de ser fundamentado en base a un supuesto-referente trascendente e independiente del hacer del observador, ya que todas las coherencias de su vivir son explicadas desde las coherencias de su propio vivir; labor circular que denota el fuerte énfasis sistémico que busca aludir a

la finitud humana como un ámbito no de limitaciones, sino como una oportunidad de ampliar el entendimiento en pos de la explicación de lo (ya) explicado desde las coherencias del dominio en donde el explicador explica lo explicado; y no desde (la pretensión) de otro lugar (tal vez, muchas veces privilegiado) donde no hayamos dominio operacional justificatorio a la explicación.

2.1.4.3. Eras Psíquicas

Todo vivir se desliza en una tangente relacional que evoca el flujo emocional sobre el cual se sustentan lo dominios de acciones en los cuales las coordinaciones recursivas de haceres operan y tienen lugar como tales. De éste modo, desde ésta mirada, no es la razón la que fundamenta e impulsa el actuar de las culturas, sino su *emocionar*.^[1] Y esto es así, porque son las preferencias y deseos las que nos llevan por un camino u otro en nuestras conductas; siendo la razón, a saber, ámbito simbólico que compone el *lenguajear*, sólo una forma de convivir que se presta como modo de entrelazarnos con el *emocionar* como en una danza sólo una vez que ésta ya definió el dominio posible de acciones dentro de los cuales las interacciones podrán tener lugar.

Lo que se describirá a continuación es la secuencia de eras psíquicas a través de la cuales la biología-cultural evoca lo que se piensa son las

diversas fases por las cuales el pensamiento humano, desde los primeros primitivos mamíferos bípedos, ha concurrido hasta llegar a nuestra época de actual: el siglo XXI.

2.1.4.3.1. Era psíquica Arcaica

Su dinámica emocional fundamental es el “amar como un suceder espontáneo” (Maturana & Dávila, 2008, p.39). (Hemos de recalcar ‘espontaneo’ ya que es un punto central en la explicación, como oposición a lo forzado, intencionado o, en fin de cuentas, razonado) Allí fue donde la intimidad en el convivir de forma amorosa, esto es, reconociendo al otro bajo un flujo emocional que permite verlo como un legítimo otro en convivencia, permitió dar sentido recursivo a las dinámicas de haceres en el tiempo: logrando la coordinación de coordinación de conductas que originó el *lenguajear* como modo de vivir en un dominio relacional humano. Recordemos que las conversaciones son un entrelazamiento de las coordinaciones recursivas de haceres y emociones que establecen un modo particular de convivir humano, y no transmisión de información entre un emisor y un receptor. Entonces, las conversaciones fueron transmitidas trasgeneracionalmente y esto permitió creación de cultura como un conjunto de *Homo sapiens-amans amans* (Maturana & Dávila, 2008, p.40).

2.1.4.3.2. Era psíquica Matrística

Su dinámica emocional fundamental es el “amar como un convivir deseado” (Maturana & Dávila, 2008, p.42). (Destacamos el deseado ya que éste es un interés que nace con el uso de la razón como medio de explicar en el *lenguajear* un fundamento sobre las acciones que se ejecutan, primeramente, siempre, desde la emoción) En la era que le precede el amar era espontáneo, pero a la vez jamás justificado: la diferencia aquí es que sigue siendo espontáneo, pero ya se es justificado y explicado en cuestión. Comienza la creación de las culturas Matrísticas como forma de adorar una diosa que evoca la unidad del ‘todo’ mediante un *acoger* fundado en el respeto y la colaboración. El conversar ya no sólo se contenta con describir las ocurrencias pasadas, sino que comienza con cuestionamientos como el “¿por qué?": sobre las coherencias mismas del vivir. Y junto con las explicaciones nacen diferentes dominios relaciones, sobre diferentes *emocionales*, que se presentan como diversos modos de convivir en una búsqueda común de *bien-estar* que apunta a la colaboración y el respeto.

2.1.4.3.3. Era psíquica del Apoderamiento

Su dinámica emocional fundamental es la “*apropiación de la verdad y veneración de la autoridad*” (Maturana & Dávila, 2008, p.46). Despierta la consciencia sobre las capacidades de manipulación en el placer de las habilidades explicativas del convivir. Se pierde la confianza en la unidad, y producto de ello se busca el control mediante la autoridad. Nace la noción de

apropiación, y con ello la de un dueño y un extranjero; lo que es mío y lo que es tuyo, y no lo que es de todos. Pero aún hay una época, la infancia, que se manifiesta como el dominio relacional adecuado para que la transmisión del amar y la ternura se efectúen como fundamento del correcto (regular) desarrollo *epigenético* de los niños. Los haceres ya no son espontáneos en el amor sino en la indiferencia jerárquica: el mundo (y el otro) ya no es aceptado, sí negado. El antiguo *Homo sapiens-amans* se convierte en *Homo sapiens-amans agressans* o en *Homo sapiens-amans arrogans*. El primero posee como emoción fundamental el control y dominación mediante la agresión y discriminación, esperando lograr servilismo y sometimiento que permita la apropiación del otro y de lo otro, mientras que el segundo Su emoción fundamental es el control y dominación mediante la agresión y discriminación, esperando lograr servilismo y sometimiento que permita la apropiación del otro y de lo otro. Pero “pensamos que es sólo desde la conservación del bien-estar psíquico-corporal que se conserva en el amar, que los seres humanos conservamos y de hecho podremos conservar el vivir” (Maturana & Dávila, 2008, p.48).

2.1.4.3.4. Era psíquica Moderna

Su dinámica emocional fundamental es el *dominio de la autoridad y la enajenación en el poder*” (Maturana & Dávila, 2008, p.49). Las coherencias

operacionales y relacionales de ésta época quedan descritas de la siguiente forma:

Expansión del saber de la ciencia, de la tecnología, y del sentir que se conoce la “realidad”; apropiación del mundo natural en que se vive porque se cree y se siente que se lo puede dominar y que se lo domina. (Maturana & Dávila, 2008, p.50).

Aquí nace la característica tan particular de la tradición metafísica Occidental en la que se tiene fe en que se puede conocer el *en sí* de las cosas, esto es, supuestas realidades ontológicamente independientes del hacer de los observadores que afirman su existencia. Y junto con ello, algo igualmente cancerígeno, la idea de que el progreso (si ha de existir) se relaciona con la profundización de todo constructo teórico/científico y práctico/tecnológico. En resumen: se elaboran decenas de excusas teóricas que justifiquen la discriminación de la mano del *Homo sapiens arrogans* y *agressans*; de modo que la verdad es única y posible de alcanzar únicamente con la razón. Invasión del eficientismo, el utilitarismo y toda red conceptual que permita, más que comprensión, sólo poder. (Recordemos que para efectos de la comprensión *biológico-cultural* la razón queda relegada a un mero acto simbólico que se desliza sobre la tangente de coordinaciones de coordinaciones de haceres, esto es, la capacidad de iniciar una actividad sobre donde terminó la anterior y darle un sentido, que son la explicación adecuada sobre las coherencias operacionales y relaciones que se distinguen en las conversaciones.)

2.1.4.3.5. Era psíquica Pos-moderna

Su dinámica emocional fundamental es el “dominio de la confianza en el saber que se sabe lo que se cree que se sabe. Tentación de la omnipotencia, cegueras en el saber que se sabe lo que se dice que se sabe” (Maturana & Dávila, 2008, p.51). En ésta época el saber no es más que sentir que se sabe lo que se cree que se sabe sin dudas, y el conocer es lo que otro dice que uno hace bien o mal: el entender se manifiesta, en fin, de cuentas, como el conjunto de saber/conocer que se dice que es siempre válido porque uno dice que es siempre válido (sobre criterios de valides trascendental inventados por nosotros mismos). El científico, empresario y político es como un Dios: ellos conocen la verdad, ellos disponen de que *es* y que *no-es* ella. Se quiere hacer todo lo que se pueda hacer (y que sea posible de hacer): por ello nace el liderazgo como única forma de poder manipular y ejercer poder sobre el otro en pos del progreso y la *irresponsabilidad*.

Para Maturana y Ximena la irresponsabilidad es la ausencia de un estado de consciencia de las consecuencias de los actos. Paradójicamente, las ciencias que nacen como consecuencialistas son aquellas que están, según ellos, menos conscientes ¿por qué pasa esto? La respuesta tiene que ver con la apelación, por parte del habitante post-moderno, a una realidad independiente de sí para fundamentar su hacer; dejando de lado las coherencias de su propia experiencia como ámbito relacional donde ha de

buscarse la base de las conversaciones. Lo causado desde afuera, para la *biología-cultural*, jamás fue causado: sino inventado.

Se pierde el respeto por sí mismo y por otros, se aniquilan las sintonías relacionales entre las coherencias ecológicas que unen al hombre, en tanto sistema vivo autoconsciente que vive en el lenguaje, como parte de una *antropósfera* que él mismo crea, y de una *biósfera* de la que él mismo es parte (a un nivel sistémico mayor). La continua negación de todo produce dolor, y su conservación en el tiempo sufrimiento; ya no hay *co-inspiración*; ya que nadie cree en nadie.

2.1.4.3.6. Era psíquica Post-postmoderna

Su dinámica emocional fundamental es el “surgimiento de la reflexión y la acción ética consciente: la gran oportunidad” (Maturana & Dávila, 2008, p.54). Se cambian las preguntas de ¿cómo podemos hacer algo? A ¿cómo podemos hacer lo que hacemos sobre algo cuando hacemos lo que hacemos sobre algo? Se abre un espacio para la circularidad reflexiva que permite volver a vincularnos con aquello que nosotros mismos hacemos (conocemos y distinguimos). Y veremos además que justamente es la apelación a una realidad trascendentes lo que originaba el sufrimiento en el devenir social, enajenando a las personas de sus propias coherencias existenciales.

Nace la responsabilidad social por la *antropósfera* y la *biósfera*, al sentirnos parte de sus coherencias ecológicas como único modo en que lo humano se

desarrolle y viva. Se abre la posibilidad de reflexionar sobre el entendimiento de sentires íntimos nuevos tales como que:

La consciencia de lo que llamamos consciencia no es un en sí, sino que ocurre como la dinámica relacional que surge y se hace presente en el vivir cotidiano cuando uno se da cuenta que se encuentra viviendo en coherencias sistémicas-sistémicas con los distintos mundos que trae al existir con su vivir (Maturana & Dávila, 2008, p.58).

Cabe destacar que cuando Maturana habla sobre relaciones de éste tipo hace alusión a la mirada evocadora del entendimiento, a saber, forma en la cual saltamos desde un dominio inmediato de coherencias operacionales particulares a un dominio sistémico mayor donde las coherencias totales involucran a lo particular y le dan sentido a ello en su distinción como lo distinguido, esto es, que el nodo operacional sobre el cual se desliza todo objeto es lo que lo hace ser lo distinguido y no otra cosa no diferenciada.

2.1.4.4. Transición del Patriarcado a la Democracia

El Patriarcado, esto es, la cultura Patriarcal-Matriarcal, hace alusión a las eras psíquicas de Apoderamiento, Moderna y Post-moderna. Allí, destacamos ya, se da una dinámica relacional que diviniza la verdad, otorgándola como instrumento esencial para la implantación violenta y arrogante del poder sobre aquello que se prestan como serviles. El patriarcado se funda sobre el control, apropiación e indiferencia, de modo que se visiona, desde una perspectiva *biológico-cultural*, como la antítesis de

la era Matrística; era psíquica que les precedió y que se caracterizó como una manera espontánea de convivir en el respeto propio y mutuo a través de un fluir emocional de sentirse conectado en la unidad del todo.

Maturana define la Democracia como una forma de volver a la época Matrística, de modo que la enuncia como una era Neo-Matrística (Maturana & Dávila, 2008, §3). Él ve en éste sistema político una manera de terminar con la tiranía de las eras psíquicas que le preceden, ve un escape al despotismo de la verdad y de la coerción de la libertad. A saber, Ximena Dávila y Humberto Maturana entiende la libertad como un estado de consciencia en el cual uno se desapega de todo valor fundamentado *a priori* por supuestos ontológicos transcendentales y salta hasta el entendimiento de las coherencias operacionales y relacionales que se presentan en la trama relacional y operacional de toda experiencia en tanto está regida por su propio determinismo estructural.

Abriendo espacios de reflexión donde nadie, por principio biológico, puede tener una razón superior a otra en la cual se jacte con accesos privilegiados a la verdad (histórica); es el único lugar en donde el respeto por el otro, e incluso por sí mismo, puede volver a nacer en un ámbito de relaciones ecológicas que permitan salir del antropocentrismo Histórico que le precede, colonizador y jactancioso; que busca elucubrar mediante la razón de turno excusas de turno para las agresiones de turno.

La única manera, finalmente, de saltar desde el Patriarcado la Democracia es mediante una restructuración psíquica que evoque crear nuevamente espacios de reflexión fundados en la colaboración, el respeto mutuo, la unidad las coherencias ecológicas, operacionales y relacionales que conectan el cosmos que creamos con nuestro hacer.

La apreciación de la Democracia como sistema político central en la discusión filosófica de Maturana ha de ser comprendida para poder relacionarse con la educación, que se sustenta en una proyección democrática de las interacciones de los seres humanos. Esto se desarrollará más adelante en relación al Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b).

2.2. Marco para la Buena Enseñanza como fundamento de la Pertinencia de los Valores Democráticos en la Educación

2.2.1. Introducción al Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento creado en el año 2004, por el MINEDUC, con el trabajo del ministro de turno, Sergio Bitar, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades.

Es un documento que plantea las *responsabilidades* del profesor. Es importante tener presente que el cimiento desde el cual se proyecta este documento es la *enseñanza-aprendizaje*.

En el Marco para la Buena Enseñanza se establece lo que los profesores de Chile deben “conocer”, “saber hacer” y “ponderar” con el objetivo de tener conocimiento de que tan bien se realiza su actividad. Como su nombre lo dice, es un *marco*, que establece los parámetros para identificar si el ejercicio docente es correcto o incorrecto.

Se promueve que los profesores, en consideración de éste, desarrollen un examen de sus prácticas pedagógicas para que puedan fortalecer y potenciar su quehacer docente.

Nosotros sabemos que en actualmente se nos presentan un conjunto de desafíos educacionales. Estos desafíos se proyectan bajo el camino de la calidad y la equidad, que tanto se apelan y exigen. En esta idea se presenta la imagen del profesor...del buen profesor(a) como el profesional que posee diversas capacidades que le permiten poder desenvolverse de mejor manera en el entorno en el cual se desempeña como profesional de la educación. Asimismo, ejerce un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, con los cuales enfrenta en la cotidianidad su quehacer pedagógico, contribuyendo de manera destacable en la institución educativa en la cual

realiza su labor docente. Estas consideraciones se deben tener presente a lo largo del examen de éste primer documento.

Asimismo, se debe considerar que éste documento presenta una visión de la educación bastante ideal. Los parámetros son un tanto rígidos, pero no ignoran la posibilidad de adaptación de éste en las distintas instituciones educativas de nuestro país.

Nuestro propósito es desglosar éste documento en sus distintos apartados con el objetivo de identificar los aspectos y elementos que nos den luces del planteamiento educativo en su proyección democrática.

El Marco para la Buena Enseñanza plantea cuatro dominios fundamentales para el desarrollo de la enseñanza. Son el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Dominio A es la Preparación de la Enseñanza; el Dominio B es la Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje; el Dominio C es la Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes; y el Dominio D son las Responsabilidades Profesionales.

Cabe precisar cada dominio, criterio y fundamento para ir identificando aquello que permita saber si están los pilares propios de la Democracia. No realizaremos un estudio riguroso de cada uno de los puntos de éste documento educacional, sino que nos remitiremos exclusivamente a la identificación de estos pilares democráticos que nos permitirán proyectar el desarrollo respecto a la educación de nuestro país.

2.2.2. Definición de los Dominios

2.2.2.1. Dominio A: Preparación de la Enseñanza

Éste dominio trata sobre la disciplina que enseña el profesor, como también las estrategias que éste utiliza para la organización de la enseñanza. Sin embargo, hay otro aspecto importante de éste dominio y que nos da un anuncio sobre la forma de organización social que se aprecia en la enseñanza en la sala de clases. Estamos hablando del *contexto* al cual hay que responder como profesores. Ese contexto es evidentemente de *aprendizaje*, y el docente debe enfrentarlo. Las situaciones, condiciones y particularidades son los elementos a considerar al momento de diseñar las actividades pedagógicas. Éste dominio plantea que:

“...ni el dominio de las disciplinas ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza” (MINEDUC, 2004, pp.8-9).

Éste planteamiento nos dice que hay un punto al cual proyectarnos. Debemos, como profesores, construir nuestras actividades a partir de las necesidades y contexto en el cual se está inmerso.

2.2.2.2. Dominio B: Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje

El dominio A propone el conjunto de estrategias docentes anteriores al ejercicio educativo. Pero como segundo punto se requiere de un *buen ambiente* para que esas estrategias se puedan ejercer de buena manera. ¿Qué componentes están en éste dominio? Pues son los componentes *sociales, afectivos y materiales* del aprendizaje.

Evidentemente, estos componentes enfatizan sobre un suelo en que se aprecian a los estudiantes en una situación de igualdad. Los intereses que tienen los estudiantes se refieren a un modo de convivencia en el cual éstos se desenvuelven. Las interacciones se fundamentan efectivamente a través de esos intereses. Los aprendizajes pueden favorecerse cuando se presenta “...*un clima de confianza, aceptación y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento*” (MINEDUC, 2004, p.9). Evidentemente, estos tres conceptos corresponden a la Democracia como el escenario desde el cual proyectarse:

2.2.2.2.1. El *respeto*: Ésta noción se presenta en la medida en que las personas conciben una identificación con los demás.

Desde una perspectiva Biológico-Cultural, dado lo señalado en el título anterior, el respeto se puede interpretar como la base de un compromiso o *acuerdo*, teniendo en cuenta que es una coordinación de emoción y lenguaje que no necesariamente involucra aceptación, es decir, el respeto es la base actitudinal de cualquier tipo de acuerdo común con independencia casi

absoluta, en principio, de la naturaleza de aceptación que podamos generar hacia los otros.

Si bien la democracia, entendida como intento neo-matríztico de convivencia en conversaciones, requiere del respeto, no es suficiente con éste, ya que debemos señalar dos noveles más de *profundidad* emocional en relación a las conversaciones sociales.

2.2.2.2.2. La *Aceptación*: A diferencia del respeto, la aceptación implica un reconocer al otro, no sólo generar acuerdos con él, para de ese modo generar un reconocimiento integral de su persona. Es un saber relacionarse con los demás, considerando sus pensamientos, emociones, sentimientos y acciones, y no sólo un fin común, diríamos, utilitario entre ambos.

Desde las ideas Biológico-Culturales, la aceptación es un paso más allá, porque involucra no sólo el acuerdo, sino además la emoción. Dicho en otros términos, la aceptación es un reconocimiento del otro no sólo por contrato o conveniencia, sino sobre una plena unión de emoción-acción: aceptamos al otro porque lo reconocemos, y sobre ellos lo integramos.

La democracia requiere fundamentalmente no sólo respeto sino además aceptación, pero aún hay un nivel más profundo en la secuencia de emociones: un nivel en donde no basta sólo ni con el acuerdo ni con la aceptación.

2.2.2.2.3. La *Confianza*: Ésta idea se basa en la espontaneidad experiencial de las relaciones de aceptación: genero acuerdo y aceptación no racionalmente, o discursivamente, sino, más fundamentalmente, por registro emocional de reconocimiento pleno del otro.

Desde la perspectiva de Maturana, la confianza la podemos entender como el paso final, o cúlmene, dentro de un despliegue de conversaciones asociados a la búsqueda del máximo reconocimiento posible de los otros.

2.2.2.3. *Dominio C: Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes*

En éste dominio se plantea el generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes. Si hacemos un examen podemos apreciar dos puntos: “*oportunidades*” de aprendizaje, y para “*todos*” los estudiantes.

2.2.2.3.1. Por un lado, las “*oportunidades*” de aprendizaje plantean que se busca que los estudiantes puedan lograr adquirir aprendizajes. La posibilidad de aprender se debería llevar a cabo. Pero, esa posibilidad se debe potenciar en el ejercicio de que las facultades mentales de los estudiantes sean trabajadas como corresponde. Las acciones pedagógicas deben enfatizar en ello.

Considerando lo antes mencionado, se ha de contemplar la conveniencia. Las oportunidades se llevan a cabo en la medida que la situación sea de conveniencia. No obstante, esta debe ser horizontal para todos.

Por otro lado, para “*todos*” los estudiantes, quiere decir que se plantea que los aprendizajes tendrían que llevarse a cabo en todo el estudiantado. Se apela a una cobertura no parcial, sino que integral, en términos de total. Por lo cual, la cobertura del ejercicio pedagógico debería ser igualitario. Como se puede notar, tomamos la idea que remite al aspecto de horizontalidad para todos, para proyectar el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes de manera, evidentemente, total.

En ambos aspectos se presenta una igualdad en los estudiantes. Las acciones pedagógicas, sus estrategias y actividades deben encaminarse para que los estudiantes puedan tener oportunidades de aprendizaje, como también que en esas oportunidades estén presentes todos los estudiantes. Por lo que discutimos anteriormente, queda claro lo recién planteado.

Por otra parte, hay un punto fundamental que apoya lo antes mencionado.

Éste punto se refiere a que éste dominio plantea que:

“Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego” (MINEDUC, 2004, p.10).

Por consiguiente, se puede identificar los elementos de: “*participación activa*” y “*poner en juego*”.

Pues bien, ¿en qué medida estos elementos se complementan con lo planteado anteriormente? Pues, en la siguiente medida:

2.2.2.3.2. La *participación activa*: se refiere claramente a que los estudiantes no sean solo receptores de información. El rol del estudiantado, su papel, debería de ser *dinámico*. Se presenta a un estudiante que pueda desde sí mismo proyectar sus ideas. Eso se perfila en el ejercicio activo, y si se es activo como modo de ser del estudiante, se permite ese dinamismo en el estudiantado. De esta manera, éste dinamismo, que se entiende como *energía activa y propulsora*, es el fundamento desde el cual entender al estudiante en su ejercicio, dentro del espacio de la enseñanza y el aprendizaje.

2.2.2.3.3. El *poner en juego*: implica un “*experimentar*”. El experimentar se construye en la relación con los demás. Por lo tanto, poner en juego, es un constante ejercicio de experimentar en donde a partir de lo que se obtiene se identifica el juego.

Nos queremos enfocar en éste concepto de experimentar. Se desprende a partir de la situación de poner en juego, al que ya nos hemos referido. El experimentar implica un probar. El probar nos remite, naturalmente, a una

posibilidad. No hay determinismo, solo hay potencia. Eso nos da un cimiento desde el cual poder comprender el experimentar como examinar. El examen nos presenta, efectivamente, ese gesto en el cual tanto el profesor como también los estudiantes se encuentran en la base de la interacción, de la convivencia, a la cual nos hemos referido en ocasiones anteriores. De esta manera, nos detuvimos porque el experimentar se despliega por el hecho de que tanto el profesor como también los estudiantes construyen interacciones mediante organizaciones que no se reducen solo a teorías, que son un estimativo, sino que también es práctico, lo que fundamenta el experimentar, debido a que es en las instancias de la práctica en donde se aprecia la relación, la comunicación, el construir lazos, el socializar. Por lo cual, la teoría se vincula con la práctica, y el experimentar es, de alguna u otra manera, un reflejo de esa relación.

2.2.2.4. Dominio D: Responsabilidades Profesionales

Éste dominio se refiere a que se debe proyectar que los estudiantes aprendan. Por lo cual, si el profesor encuentra carencias en sus procesos pedagógicos ha de esforzarse en ellos. Sin embargo, debemos profundizar un poco sobre el aspecto de la *profesión*. Cuando hablamos del profesor, estamos hablando de un profesional. ¿Qué es lo que hace éste profesional de la educación? Pues, éste profesional de la educación realiza su ejercicio profesional en referencia a dos ámbitos: por un lado, *“la enseñanza dentro de*

la sala de clases”, y, por otro lado, “el trabajo dentro de la escuela en términos de gestión educativa”. ¿A qué remite ambos ámbitos?

2.2.2.4.1. El profesor en la sala de clases (aula): el profesor, en éste ámbito desarrolla su labor como profesional de la educación en referencia a su práctica docente, predominando el ejercicio pedagógico. En éste ámbito, entra en juego la relación con los estudiantes dentro de los tiempos del proceso educativo. La enseñanza y el aprendizaje son los parámetros; son los que nos permiten comprender mejor éste punto en éste profesional. Asimismo, en esta instancia, el profesor pone en práctica sus capacidades tanto de su disciplina como también de la pedagogía.

2.2.2.4.2. El profesor en el espacio institucional educacional (colegio): el profesor no solo se relaciona con las necesidades de aprendizaje para proyectar su ejercicio pedagógico – enseñar en aula - sino que también debe responder con el centro educativo. Ese ejercicio de relacionarse con el centro educacional implica un interactuar con las demás personas del espacio escolar. Éste segundo dominio del marco de la buena enseñanza lo expresa como:

“Aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo del aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo” (MINEDUC, 2004, p.10).

Se puede apreciar, claramente, ese interactuar con los demás actores educativos. El profesor como profesional se le aprecia principalmente en la primera instancia; es decir, en la del aula. Se suele ver al profesor dentro de las cuatro paredes de la sala de clases.

Pero, queremos enfatizar en éste segundo ámbito. ¿Cómo comprenderlo? Bueno, ese interactuar es un construir y construirse con los demás. ¿Qué se puede lograr con esto? Pues proponer las estrategias que busquen no solo la solución a problemas educativos, sino que también aprender a partir de ese relacionarse con los demás. ¿Qué se aprende? pues se aprende el ejercicio propiamente tal. Siguiendo esta idea, el ejercicio se aprende a partir, en primer lugar, de las dificultades. Las instituciones educacionales se mueven a partir de dificultades. Éste es su motor. Si bien, no es necesaria esta situación para el quehacer educacional, si es el más frecuente.

Por otro lado, las ayudas como también los apoyos son relevantes. Cada actor educativo se construye en un ambiente educacional. Esa construcción es constante, y perfila lo que es la comunidad educativa. Por tanto, hay un aprender cotidiano a partir de las acciones profesionales referentes a la educación, como también las acciones propiamente humanas.

Por lo tanto, el carácter constante del quehacer pedagógico en la comunidad educativa construye lo “común” del establecimiento educacional. Allí está el gesto democrático.

Se puede apreciar que ya hemos desarrollado las cuatro dimensiones del marco en cuestión. A continuación, examinaremos los fundamentos de los criterios y descriptores de los Dominios.

2.2.3. Fundamentación de los criterios y descriptores de los Dominios

En éste apartado examinaremos las fundamentaciones de los criterios en los que se presentan cada uno de los dominios. De esta manera, identificaremos los aspectos y elementos que consideramos que dan noticia de una postura democrática en el ejercicio de la enseñanza.

2.2.3.1. Dominio A: Preparación para la Enseñanza

2.2.3.1.1. Criterio A1: “Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional”

La fundamentación se sustenta en la importancia del conocimiento de los contenidos que el profesor debe enseñar. Sin embargo, hay un punto importante y tiene que ver con la manera en que el conocimiento se difunde en las personas. El conocimiento se despliega en la población y al mismo tiempo se construye en la discusión de los seres humanos. Hay, en ese aspecto un relacionarse entre las personas. La información no se da desde el vacío, sino que implica un interactuar entre los seres humanos para darle un sentido a la misma.

De esta manera, se apela a la importancia del estudiante no solo como receptor de información en los momentos que se estime conveniente, sino que también hay un indicio de apelar a su calidad de persona, a su naturaleza.

2.2.3.1.2. *Criterio A2:* “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes”

La fundamentación en éste criterio es también del estudiante, pero enfocado en su comprensión social. No se identifica al estudiante como individuo aislado, sino que en relación con los demás seres humanos. Toman relevancia aspectos tales como las localidades concretas en que viven los estudiantes y las características culturales y sociales particulares. Está presente, claramente, la importancia de los chicos en su calidad de agentes sociales. La importancia de las características culturales y sociales particulares de ellos no presenta solo el hecho de conocer las realidades de cada uno de estos en su cotidianidad, sino que también el construir los lazos en los cuales el estudiante pueda convivir con el resto de una manera adecuada y en conformidad con los objetivos de la institución educativa.

2.2.3.1.3. *Criterio A3:* “Domina la didáctica de las disciplinas enseñadas”

Éste criterio hace referencia a las maneras en que se enseñan los contenidos. Pero en éste aspecto es donde hay que enfatizar en el carácter relacional de la enseñanza. Los profesores buscan que los estudiantes

puedan aprender. Para lograr éste objetivo desarrollan didácticas y metodologías como caminos para llevar a cabo éste. Estas son maneras desde las cuales el profesor se relaciona con los estudiantes y también entre los estudiantes propiamente tal. Ese modo de relacionarse ha de ser recíproco. Por tanto, los espacios de discusión de los temas a trabajar en el aula son maneras de relación entre los estudiantes, semejantes a los desarrollados en el ejercicio de la Democracia.

Por lo cual, la enseñanza no se agota solamente en un trabajo de contenidos, sino que la contemplación de los modos en que se aborden dichos contenidos es igualmente importante.

2.2.3.1.4. *Criterio A4:* “Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particulares de sus alumnos”

Esta fundamentación enfatiza en el aspecto de que el profesor ha de construir sus clases en relación a los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC). Sin embargo, hay un elemento a considerar que hace referencia a las actividades que el profesor puede planificar para sus clases. La importancia está en el proceso que se involucra en las actividades. Los trabajos individuales como grupales presentan una manera de ser de los estudiantes. Las actividades se realizan de diferentes maneras, y es esa realización en donde se da un modo de interactuar de los chicos. Por tanto, ésta fundamentación no se perfila solo en la estrategia de la

construcción de distintas maneras de desarrollar actividades, sino que también en enfatizar en los modos de interactuar de los docentes en cada actividad como posibilidades y caminos de relación en la sala de clases.

Evidentemente, los profesores no proyectan sus clases – considerando las orientaciones y sugerencias del Ministerio de Educación – solo desde los intereses de éste mismo, sino que influye e importa de manera fundamental las personas con las que se va a trabajar.

2.2.3.1.5. *Criterio A5*: “Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido”

Esta fundamentación se enfoca sobre las evaluaciones a los estudiantes en relación a los contenidos tratados en clases. El aspecto a considerar es el ejercicio de seleccionar la evaluación más adecuada a los contenidos enseñados y los objetivos de aprendizaje a evaluar. Además, se debe tener presente el hecho de que esa elección no solo se da de una manera individual, es decir, pensada por el profesor y para los objetivos que tiene éste en su ejercicio, a partir de los resultados, sino que elige, con el objetivo de generar una situación de aula en la cual se puedan llevar a cabo presentándose los elementos que constituyen los contenidos enseñados por el profesor.

Por lo tanto, se aprecia el interés por responder al estudiante en su calidad social. La naturaleza humana vuelve a ser un punto central en la educación y se entiende en éste criterio como el contextualizar los contenidos y modos de evaluar a partir de los elementos que potencialmente permitirían llevar a cabo una evidencia de lo trabajado en el aula.

2.2.3.2. Dominio B: Creación de un Ambiente propio para el Aprendizaje

2.2.3.2.1. Criterio B1: “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto”

Esta fundamentación plantea el ambiente de aula adecuado para una buena enseñanza. ¿Qué elementos deberían entrar en juego? Pues los de *aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto*. Son elementos importantes que posibilitarían la construcción de ese ambiente propicio.

Cabe destacar que el ambiente a concretizar no se busca con el objetivo de que simplemente se plasmen los contenidos de la clase, sino que, el punto fundamental, es el trabajo de los estudiantes en calidad de seres sociales.

Presentaremos estos elementos que se pretenden concretizar:

2.2.3.2.1.1. La Aceptación: ya habíamos desarrollado éste punto. Sin embargo, en esta ocasión se reitera con el objetivo de comprender al estudiante en sus dimensiones más amplias.

Tomando en cuenta lo antes mencionado, la aceptación aquí se refiere a que las opiniones, emociones y sentimientos – en síntesis, sus aportes – sean recogidos en el grupo curso.

2.2.3.2.1.2. La *Equidad*: se refiere a que todos los estudiantes serán recepcionados con el mismo nivel humanitario. Se concibe como una suerte de disposición en la cual se busca darle a cada persona lo que le corresponde. ¿qué le corresponde a cada persona? Ese “qué” es claramente lo que se busca para todo el estudiantado. Lo que le corresponde a cada estudiante es un “proceso” que sea apreciado de igual manera en sus pares en la institución educacional.

2.2.3.2.1.3. La *Confianza*: al igual que en el concepto de aceptación, ya trabajamos éste. ¿cómo debemos entenderlo en consideración del estudiante en calidad de ser social? pues, se refiere a que los estudiantes puedan sentirse cómodos, y que al momento de aportar algo, puedan esperar del curso una buena respuesta. Toma relevancia el otro en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

2.2.3.2.1.4. La *Solidaridad*: se refiere al hecho de que hay una reciprocidad entre los estudiantes participes en la sala de clases. Esta reciprocidad es un punto importante en la comprensión del ser humano como ser social. La reciprocidad implica un intercambio. Hay, por tanto, una respuesta. Como hay respuesta, no se contempla al estudiante como una persona aislada (sin

embargo, el no ser apreciado como aislado no le quita la calidad de ser único).

En consideración de esto, y en un sentido más profundo, podemos apreciar que la persona que responde a los demás, se enfoca en ellos. Por tanto, se pasa a un estar interesados en los otros. Ese grado de relación social es lo que se entiende como solidaridad. Por lo tanto, la solidaridad se construye en los lazos, interacciones y relaciones de las distintas personas dentro del ambiente de la sala de clases, como también en la institución educacional.

2.2.3.2.1.5. El *Respeto*: al igual que los otros conceptos que fueron mencionados anteriormente, el respeto presenta esta situación. Se refiere a que a los estudiantes se les escuche de la misma manera que a los demás, sin hacer diferencias. De esta manera, el respeto implica una atención en el otro. Es un gesto, que se construye en la formación misma de las personas dentro del proceso de la educación.

Si se logra que se lleven a cabo estos aspectos y elementos en el curso, el ambiente de la sala de clases estaría siendo el adecuado para que se plasmen los objetivos de trabajo entre el profesor y el estudiantado.

La importancia de estos aspectos y elementos es que son fundamentales para que se presente el ambiente que el docente busca.

Sin embargo, es importante mencionar que el profesor no trabaja con el objetivo de que el ambiente de aula sea el medio para el desarrollo de los contenidos a enseñar, sino que, más bien, lo que el profesor proyecta es que el ambiente mismo de la sala de clase sea parte constitutiva del aprendizaje. Si se entiende el ambiente en este segundo sentido, entonces se identifica al estudiante en calidad de ser social.

La Democracia tiene esos aspectos y elementos como constitutivos de su ejercicio. Esto nos hace apreciar que es en un marco democrático en el cual debemos comprender el ejercicio educacional como también la idea de estudiante.

2.2.3.2.2. *Criterio B2: “Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos”*

Esta fundamentación plantea que en la sala de clases el docente debe generar un interés en los estudiantes. Para que se pueda generar ese interés, los estudiantes deben sentirse en un ambiente activo. Elementos que nos darían a entender que hay un ambiente activo son, por ejemplo, la posibilidad de que los estudiantes puedan formular y aportar preguntas sobre los temas de discusión. El profesor debe motivar a los chicos a que sean activos. El ser activos es tener la capacidad – entre otras cosas – de “indagar” y además “comunicar”. Por consiguiente, el estudiante debe ser autónomo. Esta autonomía se lleva a cabo cuando preguntan, cuestionan,

proponen ideas, e incluso, temas de interés y discusión al curso. ¿Qué ha de hacer el profesor? Pues orientar ese ambiente con el objetivo de que los mismos estudiantes vayan encaminándose en sus discusiones. El profesor ayuda, pero no debería imponer. Así se llevaría a cabo un ambiente que cumple con los elementos propios de un espacio participativo.

2.2.3.2.3. *Criterio B3*: “Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula”

Esta fundamentación expone que el ambiente de la sala de clases tiene que ser el más adecuado para su óptimo desarrollo. Las normas que se implementen deben ser las más adecuadas para el estudiantado. ¿Para qué son estas normas? Pues, para que puedan permitir la convivencia en la sala de clases. El marco para la buena enseñanza plantea que “...*estas normas deben tener la flexibilidad para adecuarse a las necesidades de las situaciones de aprendizaje*” (MINEDUC, 2004, p.25). En las clases se deben respetar unos criterios básicos. Las normas deben ser “claras”, “explicitas” y “comunes” para todos. El estudiantado debe saber qué quiere plantear cada norma. Esas normas, además de ser claras deben ser comunes al estudiantado. Cuando se plantean como iguales para todos, como un pozo común, los chicos se sentirán iguales, por lo que tenderán a respetar las normas.

De esta manera, el concepto de “común” nos remite a que los estudiantes se sientan identificados. La identificación es una concreción del estudiante en su dimensión social.

2.2.3.2.4. *Criterio B4:* “Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes”

Esta fundamentación se refiere a la importancia que tiene una buena estructuración de la clase. Cuando hay un orden, las actividades se desarrollan de manera clara y respetando los tiempos que corresponden. Se fomenta, de esta manera, los momentos para relajarse, conversar e interactuar, que fortalecen la clase y la convivencia entre el profesor y los estudiantes.

Es, evidentemente, importante que se tenga presente la idea de la estructuración de la clase. Un ambiente organizado promueve una buena convivencia entre los miembros en el aula. Esto se genera por el hecho de que el ambiente motiva a la relación. Se promueve la acción, la actividad.

2.2.3.3. *Dominio C: Enseñanza para el Aprendizaje de todos los estudiantes*

2.2.3.3.1. *Criterio C1:* “Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje”

Esta fundamentación menciona la importancia que tiene la claridad en el planteamiento de los objetivos de la clase. Más allá del planteamiento de un

objetivo claro para la clase, en lo que nos centramos es en la relevancia que tiene la discusión de los criterios con los cuales se puede evaluar una clase. Por tanto, esa discusión implica, de alguna u otra manera, un interactuar con los demás.

La evaluación puede llevarse a consenso. Evidentemente, el consenso se entiende como un acuerdo. La capacidad de plasmar los acuerdos implica una organización. Por lo tanto, los estudiantes tendrían una participación más activa, lo que generaría un ambiente de aprendizaje.

2.2.3.3.2. *Criterio C2: “Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes”*

Esta fundamentación presenta la importancia de las actividades. Se busca que los profesores construyan material didáctico que sean significativos para los estudiantes. Que sean un cierto obstáculo, entre la frustración y el desinterés. Ambos son extremos, y se debe buscar justo el medio entre estos. Al mismo tiempo, los recursos pedagógicos de los profesores deben apelar a los intereses de los estudiantes. Por tanto, se debe enfatizar en darle un sentido a estos materiales del profesor. ¿Cómo? Pues, construyendo recursos didácticos que tengan presente, más allá del contenido de la clase, la diversidad de sus estudiantes.

Evidentemente, se vuelve a tomar en consideración a los estudiantes en calidad de seres sociales.

2.2.3.3.3. *Criterio C3*: “El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes”

Esta fundamentación se centra en el desarrollo de los contenidos de manera clara y ordenada. Sin embargo, nos importante recalcar el hecho de conocer más a los estudiantes para que los contenidos puedan enfocarse en los chicos. El marco para la buena enseñanza plantea que:

“En la medida en que el profesor posea un nivel de conocimiento de sus estudiantes o disponga de información acerca de ellos, podrá comunicar los contenidos en forma clara, precisa y desarrollarlos de acuerdo con sus niveles de comprensión” (MINEDUC, 2004, p.28).

De esta manera, se enfatiza en la importancia que tiene el conocimiento de los estudiantes, debido a que, si sabemos y tenemos un conocimiento sobre ellos, nuestros contenidos podrán plasmarse de mejor manera, adecuándolos a las necesidades de ellos y según los intereses docentes y objetivos de la clase.

Para poder tener un conocimiento de ello, se requiere una relación social. De esta manera, se podrá construir el conocimiento necesario y oportuno sobre el estudiante, lo que permitiría que el profesor pueda tener una mejor interacción con ellos.

2.2.3.3.4. *Criterio C4*: “Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza”

Esta fundamentación se refiere a la importancia que tiene el tiempo en el desarrollo de las clases. Nos importa el tiempo, pero enfocado en la

organización del desarrollo mismo de ésta. Más allá de la planificación que el profesor pueda llevar a cabo para una clase, en el desarrollo mismo de esta hay una cierta adaptación a cómo los chicos responden a las actividades. Por lo tanto, importa tener un conocimiento de cómo los estudiantes van interactúan en el desarrollo del aula. Nuevamente volvemos a la importancia del conocimiento de los estudiantes.

El tiempo es un referente de cómo entender los momentos que se van dando. Los ritmos que se construyen en el ambiente de la sala de clases nos dicen algo sobre los chicos, y el profesor debe saber identificarlos con el objetivo de que pueda responder al desarrollo de estos.

2.2.3.3.5. *Criterio C5: “Promueve el desarrollo del pensamiento”*

Esta fundamentación plantea la importancia de que los estudiantes piensen. Es fomentar este ejercicio en cada uno de los chicos.

El profesor debe estimular a los estudiantes a que piensen. Que discutan sus ideas y que compartan sus posturas frente a lo discutido en la sala de clases. Los estudiantes deben tomar conciencia de cómo van aprendiendo. El docente debe contribuir a que los chicos desarrollen su pensar. El marco para la buena enseñanza plantea sobre el profesor que *“Abre espacios sistemáticos que permiten a los estudiantes comunicar a otros sus hallazgos y socializar sus productos”* (MINEDUC, 2004, p.30). Por lo cual, la enseñanza no solo radica en que los estudiantes aprendan los contenidos que se

presentan en la sala de clases, sino que también, deben ser conscientes de sus procesos. Además de ser conscientes de sus procesos de aprendizajes, deben saber comunicarlos a los demás. La importancia del interactuar con el otro vuelve a tomar relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se debe considerar la situación de que los chicos tomen consciencia de sus procesos. Pero esa consciencia se logra no mediante el estudiante en calidad de pasivo, sino que, por el contrario, activo. Si el estudiante es un ser protagonista de sus aprendizajes, le dará más sentido a lo que va conociendo.

2.2.3.3.6. *Criterio C6:* “Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes”

Esta fundamentación plantea la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo. La retroalimentación es muy importante para llevar a cabo éste propósito. La retroalimentación debe ser constructiva y eso implica el proceso como factor de aprendizaje en los estudiantes. La importancia de los pares y del profesor en el proceso como tal es relevante. Uno aprende no solo desde uno mismo en la clase, sino que también en las discusiones con los demás. La clase es un ambiente y un espacio en el que se aprende, como un proceso.

Se vuelve a reiterar la importancia de la comunicación en la sala de clases. La construcción de los discursos es fundamental. Lo que los estudiantes se

comuniquen nos dice algo de sus intereses, de sus inquietudes, de sus problemas, de sus aprendizajes.

2.2.3.4. Dominio D: Responsabilidades Profesionales

2.2.3.4.1. Criterio D1: “El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica”

Esta fundamentación tiene como importancia la formación profesional del profesor. Su formación va más allá de lo que aprende en sus clases. El profesor, que debería ser un profesional comprometido, desarrollará sus capacidades para satisfacer sus necesidades profesionales, mediante la interacción con las demás personas de la institución escolar. Esto apela nuevamente a la importancia que tiene la convivencia. El centro educativo se construye no solo como institución organizada, sino que también en la misma cooperación entre sus miembros. Uno de los aprendizajes más importantes que tienen cada uno de las personas que son parte de una institución escolar radica en las interacciones que se llevan a cabo en la cotidianidad. Algunos aprendizajes se dan en las relaciones que se construyen.

2.2.3.4.2. Criterio D2: “Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas”

Esta fundamentación se relaciona mucho con la anterior. El profesor no solo se desarrolla en la sala de clases. Los demás espacios dentro de la

institución educativa son importantes. El colegio es una comunidad. Hay un Proyecto Educativo que es común a todos. Por lo tanto, la participación, la colaboración y las prácticas que desarrolle el profesor son fundamentales para la construcción de la comunidad educativa. Se plantean responsabilidades. Hay un compromiso. Todas las personas del colegio son partícipes de ésta comunidad y todos constituyen la institución escolar en su conjunto. El marco para la buena enseñanza plantea que:

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permita mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos, así como sus propios conocimientos” (MINEDUC, 2004, p.33).

Por lo tanto, hay una importancia en el conocimiento que desarrolle cada una de las personas de la institución escolar, pero también es importante la capacidad de trabajar en equipo con los demás, para que el colegio se constituya en una verdadera comunidad educativa.

2.2.3.4.3. *Criterio D3*: “Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos”

Esta fundamentación plantea la importancia de que cada uno de los estudiantes esté a un nivel igual, y pueda con ello, poder responder de manera correcta a lo que se trabaje en la sala de clases. El estudiante no solo es identificado en su dimensión de “conocimiento” sino que también importa sus dimensiones “socioafectivas”. Por lo tanto, se debe trabajar en

ello, buscando estrategias que permitan potenciar estas dimensiones y buscar un equilibrio en el estudiantado.

Ya mencionamos la dimensión social como una dimensión fundamental en la comprensión del estudiante. Ahora, esta dimensión socio-afectiva, es la manifestación de la dimensión social. Como su nombre lo indica, es una dimensión que identifica lo social y lo afectivo.

A continuación, desarrollaremos ambos conceptos que entran en juego:

2.2.3.4.3.1. *Aspecto social:* se refiere al ser humano en su relación con los demás. No se concibe únicamente al estudiante como individuo. El estudiante tiene una capacidad de interactuar, de relacionarse con sus pares. Este aspecto es indispensable en la formación del estudiantado. Las actividades deben tener presente éste punto.

De esta manera, la formación del estudiante en sus aprendizajes requiere, en gran medida, de su relación con los demás.

2.2.3.4.3.2. *Aspecto afectivo:* se refiere a la afección, que incluye a las emociones y los sentimientos. Éste aspecto es importante ya que tiene relación con otras maneras de expresarse de los estudiantes. Las emociones y los sentimientos nos tienen que decir algo sobre los dicentes. Es importante comprender estos dos conceptos, para tener una idea más clara de este aspecto de la dimensión socio-afectiva.

2.2.3.4.3.3. *Emociones*: las emociones son uno de los dos aspectos de la afectividad. Recordemos que para Maturana (2009) “la emoción es fundamentalmente una disposición, aquella que genera y posibilita el margen de todo dominio operacional y relacional humano en la convivencia”. Se apela a la motivación, a un querer por parte de la persona. De esta manera, si lo que buscamos es señalar sujetos activos en términos de expansión de los dominios relacionales, entonces se está haciendo referencia al estudiante en calidad de activo y miembro de un ambiente social.

No obstante, se puede identificar el concepto de “somático”, que se refiere al cuerpo. Este es un punto muy importante, pues, más adelante expresaremos la importancia que tiene el cuerpo en el ser humano.

2.2.3.4.3.4. *Sentimientos*: los sentimientos es el otro de los aspectos de la afectividad. Para Maturana (2008) es central diferenciar las emociones de los sentimientos. Las emociones son disposiciones previas a todo tipo de conversación, en cambio los sentimientos son juntamente un producto del trizado entre emociones y lenguaje que surge en el convivir social humano.

Un sentimiento posee razón, una emoción no: una emoción se trenza con la razón, pero no se compone de ésta. Así, es importante destacar que para Maturana la afectividad se compone por un lado más espontáneo, que es la emoción, y otro más elaborado, o racional, que son los sentimientos.

Evidentemente, la afección genera en las personas una respuesta la cual estas han de comunicar. Por lo tanto, podemos entender lo fundamental de los sentimientos, debido a que se expresa lo que uno está sintiendo.

Las emociones y los sentimientos son los puntos de la dimensión socio-afectiva. Por ende, son muy importantes, ya que son constitutivos de la forma de ser de las personas, y, por tanto, una manera de comprenderlos; como también, son unos elementos que se encuentran presentes en la interacción entre los seres humanos.

Los estudiantes, como también el resto de la comunidad educativa, interactúan expresando sus emociones y sentimientos. No se deben descuidar, sino que complementar con la dimensión del conocimiento.

2.2.3.4.4. *Criterio D4: "Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados"*

Esta fundamentación plantea que es importante el desarrollo de los estudiantes en relación con sus familias. Se potencian las actitudes del estudiantado. Hay un apoyo para ellos. La comunidad educativa también se ve favorecida debido a que las familias pueden aportar sus experiencias y posturas sobre los aprendizajes de sus hijos y los temas a discutir en el colegio.

De esta manera, se debe tener en consideración dos puntos importantes: “*la familia*” y “*la comunidad educativa*”. Se debe desarrollar ambos puntos para comprender sus importancias:

2.2.3.4.4.1. La Familia: es la base fundamental de la sociedad. Es comprendida como el núcleo social básico. Por lo tanto, es indispensable.

Desde la Biología-Cultural, la familia sería el espacio de aceptación absoluta, o amar, dentro del cual se desenvuelve el devenir co-ontogénico del nicho de cada uno de los integrantes. Una familia es, siguiendo ésta idea, el espacio de mayor aceptación, el espacio del amar, aquel en el cual el respeto, aceptación y confianza se conjugan de manera espontánea.

Teniendo presente ese punto, es que se puede comprender también el ambiente en el cual los estudiantes viven y conviven. La familia perfila las normas y tradiciones que están presentes en el estudiante.

De esta manera, el hecho de que se inserten a las familias en la comunidad educativa es muy importante. Los beneficios que proporcionaría serían bastantes, entre los cuales se pueden apreciar: las familias tendrían conocimiento de lo que acontece en la institución educativa; las familias se sentirían parte de la comunidad educativa; las familias proporcionarían la contingencia que ocurre en los espacios fuera de la institución escolar; las familias tendrían conocimiento de los procesos de aprendizaje de sus pupilos.

Por lo tanto, las familias son un pilar fundamental si queremos enfocarnos en una educación que entienda a los estudiantes en sus dimensiones de conocimiento (cognitivas) y sociales (socioafectivas).

El Marco para la buena enseñanza es claro en esto y en su fundamentación en éste criterio plantea que:

“El profesor reconoce la importancia de involucrar a los padres y apoderados en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. Los padres son un apoyo fundamental en el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes hacia el aprendizaje y la escuela o liceo” (MINEDUC, 2004, p.35).

De esta manera, se puede apreciar que la familia es fundamental. Es crucial para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Proporcionan ayuda y además son una fuente de comunicación para una mejor comprensión del estudiantado.

2.2.3.4.4.2. La comunidad educativa: éste punto se desarrolló anteriormente. Ahora cabe precisar, respecto a la comunidad educativa, que es un espacio no solo de aprendizaje entre los miembros de la institución escolar, sino que también es un espacio de integración. Esto debe tenerse presente en referencia a las familias como núcleo fundamental de la sociedad, y con ello, de los estudiantes, si se busca que estos puedan no solo aprender, sino que también fortalecer sus procesos y que podamos conocerlos y comprenderlos en sus diversas dimensiones. De esta manera, los estudiantes como también

los profesores y las familias podrán construir ideas en común sobre lo que es el proceso de aprendizaje.

Debemos considerar que en las familias como en la institución educativa - como comunidad educativa -, se desarrollan “*actitudes*”. Este concepto es muy importante y lo trabajaremos más rigurosamente después.

2.2.3.4.5. *Criterio D5*: “Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes”

Esta fundamentación plantea la complementación de tres aspectos importantes en la educación nacional: “*comunidad educativa*”, “*sistema educativo*” y “*contexto nacional*”.

Debemos desarrollar los tres conceptos para comprender de mejor manera esta fundamentación.

2.2.3.4.5.1. *Comunidad Educativa*: el profesor debe conocer la comunidad educativa en la cual trabaja. Como comunidad, es un ambiente en el cual debería ser una persona que participe, y con ello se construya una convivencia cotidiana. Se desarrollan lazos y se presentan interacciones entre cada uno de las personas que son miembros de la comunidad. El profesor desarrolla su profesión de manera cotidiana.

El profesor se siente un profesional que contribuye de manera positiva, activa y novedosa al establecimiento educacional.

2.2.3.4.5.2. *Sistema Educativo*: el profesor debe conocer las políticas educativas tanto nacionales como también de la localidad. Esto involucra también las obligaciones y derechos que el profesor tiene en tanto profesional de la educación. Si conoce las políticas educativas, podrá desempeñar su labor profesional de mejor manera, y poder desarrollar su quehacer pedagógico como también las didácticas con un conocimiento más explícito respecto a la docencia.

2.2.3.4.5.3. *Contexto Nacional*: el profesor debe conocer la situación en la cual desarrolla su profesión. El lugar en el cual se encuentra la institución escolar es diferente en relación a las otras instituciones. Por lo cual, debe identificar las necesidades de los estudiantes y desarrollar su profesión en relación a éstas. Por lo tanto, el conocimiento que tenga respecto a los estudiantes le permitirá desarrollar mejor su profesión, como también, tener una relación más acorde con los estudiantes.

2.2.4. Contexto del Marco para la Buena Enseñanza

En éste momento desarrollaremos el contexto en el cual se plantea el Marco para la Buena Enseñanza. Asimismo, se deben considerar dos puntos del contexto: “*fundamentación social y cultural del Marco para la Buena Enseñanza*”; y, “*Contexto práctico del Marco para la Buena Enseñanza*”.

2.2.4.1. *Fundamentación social y cultural del Marco para la Buena Enseñanza*

La construcción de un “Marco” en el cual perfilar la enseñanza de los docentes es un camino que proyecta una manera de construir la educación. La construcción de los dominios, criterios y fundamentos constituyen una manera de ver a la sociedad. De hecho, la educación se perfila a partir de lo que se propone en la sociedad. Por ello, es importante la formulación de lo que ha de seguir el docente en éste documento. De esta manera:

“...La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en una forma mensurable o al menos observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión” (p.39).

La profesión se encamina en esos criterios que se dan a conocer y el objetivo es llevar a cabo lo planteado a través de la docencia.

2.2.4.2. Contexto práctico del Marco para la Buena Enseñanza

El contexto práctico del marco para la buena enseñanza es la “buena enseñanza”. Esa buena enseñanza se perfila a partir de un conjunto de elementos que han de llevarse a cabo. La buena enseñanza no solo enfatiza en los aspectos académicos, sino que también humanos. El marco para la buena enseñanza lo plantea en la manera de que:

“...Siempre desde el ángulo del óptimo quehacer docente, el Marco enfatiza que “buena enseñanza” es aquella que logra que todos y cada uno de los alumnos de todos los docentes, puedan aprender, que se reconozcan sus diferencias para que ningún niño, niña o joven se quede atrás, fracase o sea excluido” (p.41).

De esta manera, las diferencias en cada uno de los estudiantes es un aspecto importante de la buena enseñanza. Las diferencias nos permiten entender a la sociedad en su composición complementaria. Las diferencias de cada persona las hacen ser únicas.

Éste marco tiene como norte la equidad. Por lo cual, se enfatiza en las personas en sus posibilidades de interactuar, siendo todos considerados de la misma manera.

2.3 Análisis Descriptivo del Plan de Formación Ciudadana

2.3.1. Presentación del Plan de Formación Ciudadana

2.3.1.1. Presentación

El Plan de Formación Ciudadana es un plan cuyo objetivo radica en un énfasis en el ser humano en su rol como ciudadano. Esto no solo se concibe dentro de los marcos de la política, sino que también se ha orientado en los espacios educacionales. De esta manera, se busca implementar el concepto de ciudadanía en los establecimientos educacionales de nuestro país con el objetivo de implantar una conciencia social en los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, el sistema educacional constituye uno de los espacios de socialización más fundamentales para el ser humano. Habíamos visto anteriormente como la familia era el núcleo social fundamental. La escuela es el segundo espacio que promueve ello. Dentro de la teoría de la Socialización, la familia constituye el valor primario y primer lugar de la socialización de los seres humanos, y el colegio es el segundo.

El colegio, en sus distintos momentos fomenta en los estudiantes no solo un conocimiento de sí mismo, sino que también un conocimiento del otro. Ese conocimiento se construye en relación, de alguna u otra manera, con un reconocimiento del otro. Los puntos como son la aceptación, la equidad y el respeto son importantes para que ello sea posible. Pero cuando hablamos de un reconocimiento, debe tenerse presente que en la base está operando una idea reguladora la cual busca encaminar las prácticas y procesos educacionales.

El reconocimiento del otro implica, una toma de conciencia del otro. Este reconocimiento está relacionado con la comunidad. Es necesario la base de una comunidad para que podamos hablar de una conciencia, y más todavía, de una conciencia del otro. De esta manera, nos preguntamos ¿qué objetivo se busca concretizar? Pues el de una convivencia. Pero debemos tener presente, que esta convivencia está enmarcada en los parámetros de una

convivencia democrática. Es a ese tipo de convivencia a la cual estamos apelando.

Por ello, el plan de formación ciudadana se perfila en ese sentido, y las orientaciones que presenta están fundamentadas en éste punto.

En consideración de lo antes mencionado, se debe explicitar que éste tipo de convivencia debe sustentarse en una idea importante: que la interacción que se construye en las instituciones educacionales es mediante una experiencia constante, en la cual se aprende de manera continua.

Por lo tanto, la formación ciudadana debe concebirse como una formación que por un lado es constante, pues no termina ni se agota. Siempre vamos aprendiendo a ser ciudadanos. En la ciudadanía se aprende tanto de los aciertos como también de los errores. Esta es parte de la consistencia de la convivencia democrática, y las diferentes instituciones educacionales deben tener presente esta situación de nuestro país.

Y, por otro lado, se promueven las dimensiones tales como las actitudes, las emociones, los valores, las creencias, los conocimientos y también las capacidades. Estas dimensiones, presentan a las personas en una constitución más compleja.

Debe tenerse presente que estas dimensiones han de ser comprendidas tanto en su sentido individual como también colectivo. La pregunta es ¿por qué en estos dos sentidos? Pues, evidentemente, porque estos sentidos posibilitan las identidades como también las practicas ciudadanas.

La formación ciudadana se construye desde una individualidad-colectividad. Está presente, por una parte, el “yo” y por otra parte el “otro”. En ese marco se perfila el reconocimiento.

2.3.1.2. Desarrollo Teórico

En consideración del ámbito educativo, en su sentido más radical, debemos enfatizar por la educación propiamente tal. En el plan de formación ciudadana (MINEDUC, 2016b) se comienza con un pequeño texto que plantea que la escuela es una de las instituciones sociales con mandato explícito de incorporar a niños y jóvenes al espacio público y propiciar que ellos se formen una idea de quienes son como parte del cuerpo político. Más allá de la familia, las escuelas son contextos en los cuales los jóvenes aprenden a interactuar como intérpretes de una comunidad y a negociar sus diferencias con los otros.

Esta es la idea de cómo entender la escuela. Por tanto, está presente la institución educativa en su rol social. Se puede decir que se concibe al colegio como una suerte de sociedad en miniatura, una especie de micro

sociedad, en la cual se buscan plasmar las ideas y prácticas propias de la sociedad dentro de la comunidad educacional. Asimismo, la escuela y la sociedad no son ajenas, hay una interacción, y ese es uno de los fundamentos del plan de formación ciudadana.

No obstante, quisiéramos enfatizar en otro aspecto muy importante. Nos referimos al sistema educativo. La pregunta es ¿Cómo entender el sistema educativo? Pues:

“debe entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes (...) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadano en diversos ámbitos; para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad (...)” (MINEDUC, 2016b, p.7)

lo que nos permite apreciar esta definición de sistema educativo e identificar algunos conceptos fundamentales como es el respeto. Considerando lo antes planteado, el sistema educativo concibe a los diversos estudiantes como personas que merecen ser contemplados igualmente.

En consideración de lo antes mencionado, debemos tener presente qué entendemos por educación.

Asimismo, esta educación debe ser contemplada dentro de los parámetros de la formación ciudadana. La Ley General de Educación define a la educación como:

“El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (MINEDUC, 2010, pp.9-10).

Esto nos permite identificar algunos conceptos que suelen reiterarse como lo son el respeto y la solidaridad, en los que enfatizamos, y que fueron tratados anteriormente.

Sin embargo, esta definición contempla un conjunto de ideas que merecen ser desglosadas para una mejor comprensión. Estas ideas son: *espiritual, ético, moral, intelectual, artístico y físico*, y, por otro lado, se presentan los *valores, conocimientos y destrezas*. Estos merecen ser desarrollados para poder comprender qué idea de ser humano se está concibiendo y además a qué idea de ser humano se busca concretizar. Dicho desarrollo debe efectuarse desde las concepciones que nuestra sociedad comprende en su sentido:

2.3.1.2.1. El *desarrollo espiritual*: éste desarrollo nos permite apreciar al ser humano en su sentido relacionado a lo sensible. En éste desarrollo se contemplan tanto la razón como también los sentimientos. Por tanto, se remite a una parte más bien inmaterial del ser humano, y, por consiguiente,

personal. Se toma en cuenta lo interior de la naturaleza humana. Se puede identificar con el modo de ser de los seres humanos. Es la perspectiva que la persona tiene sobre la realidad, cómo la integra, cómo la concibe.

De esta manera, cuando hablamos de un desarrollo espiritual, estamos haciendo una referencia a la perspectiva desde la cual el ser humano ve la realidad.

2.3.1.2.2. El *desarrollo ético*: la ética enfatiza sobre los comportamientos y las acciones humanas. Éste desarrollo tendría que contemplar respecto a la situación del ser humano frente al conjunto de normas, reglas y patrones que se presentes en el lugar en el cual se desenvuelve y que presenta el marco en el cual hay que vivir y convivir, los cuales son constitutivos de la moral.

Un buen desarrollo ético equivale a formar a los estudiantes con la capacidad de tomar decisiones, de hacer uso de su libertad y razón, considerando el bien y el mal, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto en sus actos y ser, al mismo tiempo, responsables.

Debe contemplarse la voluntad, la decisión y la acción del ser humano.

2.3.1.2.3. El *desarrollo moral*: la moral se refiere al conjunto reglas, normas y patrones que son los condicionantes para la convivencia social. Estos permiten la construcción de una sociedad con ideas comunes y con un sentido de vida colectivo. La moral perfila lo que la sociedad busca que se

desarrolle en el ser humano. Asimismo, lo que se presenta a la base es la conciencia desde la cual el hombre desarrolla su acción. De esta manera, se debe tener presente a la sociedad. Lo demás constituyen el fundamento de la moral. Las personas construyen los patrones de acción.

2.3.1.2.4. El *desarrollo intelectual*: pertenece al razonamiento. Se presentan los juicios y la comprensión de la realidad a partir del razonar. Es estructurar la realidad mediante categorías y conceptos que permiten identificar y comprender el mundo y el entorno. Éste desarrollo corresponde a la esencia del ser humano. Por ello, el desarrollo intelectual es un conocimiento sobre el proceder del pensar los seres humanos, pues, la estructuración de nuestros pensamientos es una manera de estructurar la realidad desde nuestra perspectiva.

2.3.1.2.5. El *desarrollo artístico*: se refiere a las manifestaciones de la actividad humana. Es un modo de expresión de lo que se siente. Es una forma de conectarse con la realidad. El arte es un reflejo del ser humano en relación con el mundo. Es un interactuar con la naturaleza como también con las demás personas. El arte implica una proyección de la humanidad, y la expresión del espíritu de las personas en el tiempo.

2.3.1.2.6. El *desarrollo físico*: enfatiza sobre la constitución y la naturaleza corpórea. Es una de las dimensiones del ser humano. Esta permite la comunicación entre las personas. Es en cierta medida un medio entre el ser

humano y un otro. El cuerpo no solo se debe comprender como el componente físico, y en gran medida apariencia, sino que también, es fundamental para comprender los modos de interacción de las personas. El cuerpo es una de las dimensiones de la unidad del ser humano. En la dimensión biopsicosocial, podemos apreciar como “bio” es la primera dimensión del concepto.

Por otro lado, están presentes otros puntos importantes a la hora de comprender al ser humano en un sentido más íntegro. Desarrollaremos estos para conocer en qué consisten.

Sin embargo, hay otra manera de entender los valores, y que es otra definición de la Real Academia Española, la cual plantea el valor como *“fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos”*, por lo que, se está entendiendo como la capacidad que tiene alguien o algo para llevar a cabo la actividad que le es propia. Si cumplo con la naturaleza o la acción que es propia de mi naturaleza, se estaría presentando el valor, en este segundo sentido.

2.3.1.2.7. Los *conocimientos*: se relaciona con el entendimiento. De esta manera, se enfatiza con el conjunto de conceptos que el ser humano tiene sobre diversos temas de la realidad.

Para Maturana (2009) el conocimiento es, fundamentalmente, “conducta considerada adecuada en algún dominio relacional específico de la realidad compartida”.

2.3.1.2.8. Las *destrezas*: se refiere a la acción de los seres humanos, su ámbito es la práctica. Desde la Biología-Cultural podemos interpretar una destreza, simplemente, como una “acción efectiva en un cierto dominio” (Maturana & Dávila, 2008).

Visto desde ésta perspectiva, conocimiento y destreza son muy similares, en el sentido de que ambos son, culturalmente, relativos a la aceptación de los observadores que conversan en la construcción de un cierto dominio específico de su realidad.

Estas ideas nos remiten a que debemos repensar el concepto de ciudadano que queremos construir. Por ello, el plan de formación ciudadana es como lo plantea el mismo documento “...una oportunidad de construir, junto a otros, el país soñado, considerando que a su base están los actores educativos, cada uno de ellos sujeto de derechos inalienables, especialmente a niños, niñas y adolescentes” (MINEDUC, 2004, p.10), que tiene como objetivo proporcionar las orientaciones para encaminar a la educación dentro de los parámetros de la ciudadanía que se ha de conseguir. Esta ciudadanía está proyectada en el marco democrático.

2.3.2. Perspectiva Curricular

A modo general podemos decir que desde todos estos antecedentes el plan de formación ciudadana se enmarca como último eslabón de un ímpetu general que considera la reforma de la escuela algo vital para reformar la educación en Chile. Se ha visto como la escuela es el segundo pilar fundamental para nuestra sociedad y como este lugar se caracteriza por ser un polo privilegiado de socialización que encamina a los jóvenes hacia una sociedad democrática. Es por ello que el mejoramiento de estas instituciones escolares (las escuelas y liceos) con respecto a la formación de ciudadanos para una sociedad democrática, juega un papel importante en formar ciudadanos. Entonces, es desde esta urgencia de donde surge este primer documento de indicaciones. Ahora analizaremos el documento en sus aspectos estructurales.

2.3.2.1. Estructura Curricular General

El concepto de *formación* como tal no es nuevo dentro de la nomenclatura educacional del currículum chileno. En efecto, el Ministerio de Educación (2009) definió ya desde hace varios años dos tipos de formación (MINEDUC, 2005^a, p.11): una *general* y una *diferenciada*. A esto podemos agregar el ámbito denominado de *'libre disposición'* (Ibíd.). Entre estas tres dimensiones

curriculares se esperaba englobar toda la profundidad asociada a los contenidos propios de la educación formal escolar.

Dada la importancia que ha ganado la formación social en la educación en torno al valor de la democracia es que se generó la adición de una nueva dimensión de formación que complementa a las tres anteriormente mencionadas: la *ciudadana*. El documento de las orientaciones para dicha formación define éste nuevo tipo de formación de la siguiente manera:

“En base a lo anterior, concebiremos la formación ciudadana de la siguiente manera: Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas” (MINEDUC, 2016b, pag.11)

Desde esta definición nos podemos percatar que así es como se continúa usando la misma nomenclatura de *‘Formación’* con respecto a las otras tres tipos de formaciones mencionadas. El documento también mantiene la distinción básica del currículum nacional con respecto a los Objetos de Aprendizaje (OA) que pone énfasis en una visión tripartita de los contenidos, los cuales se compone de conocimientos, habilidades y

actitudes. Por lo que debemos adentrarnos un poco en ellos para entender como estos tres se dan en la formación ciudadana.

De manera un tanto generalizada y no muy precisa se entiende 'conocimiento' como aquel conocimiento de tipo teórico que incluyen los: *“conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones”* (MINEDUC, 2016b, p.22) que desde la filosofía se denomina 'conocimiento proposicional'. Dentro de la formación ciudadana se dice que, por ejemplo, el conocimiento de los derechos y responsabilidades con respecto a los otros, se enseñan como conocimiento.

Las habilidades se definen desde las bases curriculares como la capacidad de solucionar un problema y realizar tareas, abarcando: *“intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”* (MINEDUC, 2016b, p.8). De forma directamente relacionada con el desarrollo de habilidades ciudadanas la formación ciudadana plantea que la cooperación y el dialogo son habilidades propias para una sociedad democrática participativa.

Las actitudes se entienden como disposiciones para responder favorable o no favorable ante el ambiente, destacando que *“incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos que inclinan a las personas a determinados tipos de acciones”* (MINEDUC, 2016b, p.22) lo que nos indica específicamente con respecto al componente valorativo que los valores que

se buscan educar en la formación ciudadana se dan en el contenido de tipo actitudinal, y que estos valores si se enseñan como actitud entonces deben darse en la experiencia o vivencia de los valores democráticos: “vivenciar el respeto, la tolerancia, la transparencia, la cooperación y la libertad; la consciencia respecto de sus derechos y responsabilidades en tanto ciudadanos” (MINEDUC, 2016b, p.22).

Cada uno de estos ámbitos en donde se orienta a desarrollar la formación ciudadana confluyen en lo que el documento llama ‘competencia ciudadana’, de modo que, si se lleva a cabo un desarrollo en la formación ciudadana por medio del conocimiento, habilidad y actitud se dice que se formó la competencia ciudadana.

2.3.2.2. Objetivos del Plan de Formación Ciudadana

Ahora bien, el objetivo general de la formación ciudadana es precisamente ese, el formar ciudadanos activos y fomentar los valores que constituyen una sociedad democrática moderna. Teniendo por tanto en cuenta que gran parte de lo que implica una sociedad democrática se relaciona con distintos valores el documento ofrece una serie de objetivos específicos (MINEDUC, 2016b, p.17) que siguen el esquema general antes mostrado con respecto a las actitudes como en el caso de los objetivos específicos (b), (c), (e) y (f):

Con el fin de alcanzar el objetivo anterior, insta a las escuelas y liceos a formular una propuesta, representada en acciones concretas, que dé cumplimiento a los siguientes objetivos:

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Siguiente así el esquema básico que el Ministerio ofrece en las planificaciones de otras asignaturas, se ofrecen también las orientaciones de una serie de actividades por las cuales se buscan alcanzar estos objetivos específicos, estas actividades se definen como una serie de acciones visibles.

Si por ejemplo queremos lograr el objetivo (b) sobre “*Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa*”, podemos seguir la serie de acciones tipo “*charla, seminarios o cursos sobre contingencia*” o realizar “*torneos de debate*” siguiéndose en este caso un tipo de contenido, entre otros, de tipo actitudinal en los valores propios de la ciudadanía por medio de la convivencia con los otros en estas actividades.

2.3.2.3. Ciudadanía, Derechos Humanos y Democracia

Si entendemos que el fin de la formación ciudadana es lograr una adecuada convivencia democrática debemos también considerar cómo se entiende una sociedad democrática en estas orientaciones para la formación ciudadana. Una sociedad democrática según este plan se caracteriza principalmente por: (1) ser una sociedad con la capacidad de convivir según ciertos valores definidos que legitiman a tal sociedad para ser democrática, y (2) ser una sociedad participativa en los asuntos del país. A modo comparativo, en (1) tenemos una condición de principio para la democracia, y en (2) tenemos una condición de realización de (1). En este sentido la formación ciudadana reconoce en la sociedad ciertos valores, pero pretende profundizarlos a través de la participación y concientización de los ciudadanos.

Ahora bien, enfocándonos en (1) recordemos que en los objetivos específicos de la formación ciudadana pudimos notar que existen una serie de valores que son necesarios para que podamos hablar de una sociedad democrática, estos incluyen tantos valores de tipo cognitivo: autonomía, pensamiento crítico, creatividad, etc. Como valores de tipo ético: respeto, transparencia, cooperación y libertad.

Con respecto a (2) se plantea el ejercicio activo que debe haber de parte de aquellos que son formados como ciudadanos teniendo como base los valores antes mencionados. Los valores para la democracia no se proyectan en la formación ciudadana solo para ser enseñados de manera abstracta o teórica, sino que también se plantea su enseñanza a través de diferentes actividades de dialogo y debate en que estos valores emerjan de las experiencias con las otras personas. Es en la realización de estas actividades donde los estudiantes construyen estos valores y que luego les permite empoderarse para ser ciudadanos activos en la comunidad política.

Desde esta visión de la democracia que otorga el documento se destaca la importancia del derecho como parte inseparable de ser ciudadano. Se es ciudadano de una comunidad a la que se pertenece, y se entiende tal comunidad como un 'espacio de socialización' donde uno legitima a los otros en base a la conciencia del otro y en base a los valores de inclusión que se fomenta en la educación; lo que a su vez también legitima el propio derecho,

generando así la relación entre el derecho y la responsabilidad desde los valores democráticos y desde la convivencia que uno debe construir con los otros.

2.4. Re-Interpretación de la importancia de los Conceptos presentados en el Decreto número 220 desde la Teoría Biológico-Cultural de Maturana y el Marco para la Buena Enseñanza

2.4.1. Descripción de Objetivos y Contenidos presentes en el Decreto número 220 del Ministerio de Educación de Chile

Según el decreto 220 entregado por el Ministerio de Educación de Chile, la organización curricular de la educación media se articulan desde una noción básica que es central para la construcción de los programas de todas las asignaturas, estos son los Objetivos Fundamentales, definidos como “las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 2005a, p.7).

Pero a su vez, estos objetivos Fundamentales se dividen en dos tipos diferentes: los Objetivos Fundamentales Verticales y los Objetivos

Fundamentales Transversales. Los primeros se definen como “aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media” (Íbid), mientras que los segundos como “aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad” (Íbid)

El siguiente paso que se da en el documento es la entrega de las herramientas a través de las cuales se pueden alcanzar las diferentes formas de Objetivos Fundamentales recién señaladas, denominados como los Contenidos Mínimos Obligatorios. Más específicamente, estos se definen como “los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel” (MINEDUC, 2005^a, p.8)

Y a su vez, nuevamente, debemos hacer una diferenciación entre formas diferentes de especificación de estos Contenidos Mínimos Obligatorios, los cuales quedan definidos en el Decreto según tres tipos: los Conocimientos, las Habilidad y las Actitudes. Los primeros se definen, de modo más general, como “conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos,

procedimientos, procesos y operaciones” (Íbid), y de modo más específico según dos formas:

“El conocimiento como información, es decir como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos; y, el conocimiento como entendimiento, es decir la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios” (Íbid.)

Las Habilidades por su lado se definen como las:

“Capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje: éstos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación” (Íbid);

Mientras que las actitudes se explicitan como “disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción” (Íbid).

Y respecto de las actitudes el documento da una ejemplificación concreta, señalando que:

“Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnas y alumnos respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de Ministerio de Educación evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones. (MINEDUC, 2005a, pp.8-9)

2.4.2. Re-Significación Conceptual orientada al concepto de Democracia

Hemos presentado anteriormente dos formas de abordar la noción de la democracia: una desde la teoría de Maturana y otra desde el Marco para la Buena Enseñanza. Lo que haremos a continuación es usar el contenido de ambas visiones para ejecutar “*filtros curriculares*” que nos permitan orientarnos más específicamente a ciertas áreas de los conceptos recién definidos en el Decreto número 220.

Entenderemos por filtro la acción en la cual seleccionaremos los conceptos importantes para comprender cómo abordar el plan de formación ciudadana. De esta manera, el filtro procura encaminar la perspectiva que se plasmará en la valoración de dos aspectos importantes: de los objetivos transversales por sobre los verticales, como primer filtro, y las actitudes por sobre los conocimientos y habilidades, como segundo filtro.

2.4.2.1. Primer Filtro: los Valores Democráticos del Marco para la Buena Enseñanza

Vimos que hay dos formas generales de Objetivos Fundamentales, los Verticales y los Transversales. Entonces, la pregunta que proponemos ahora es la siguiente: a la luz del contenido expuesto dentro del Marco para la Buena Enseñanza, y pensando que lo central en la noción de

Democratización del fenómeno escolar, ¿existe algún objetivo más importante que el otro? Y de ser así ¿cuál de los dos es el más importante?

El marco para la buena enseñanza presenta una perspectiva en la cual la enseñanza mediante ciertos criterios puede prepararse de manera correcta para el cumplimiento de los objetivos que se pretendan conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que la educación se aprecia como un proceso de trabajo más en equipo que individual. Es cierto que cada estudiante ha de aprender, y tiene sus modos de aprendizaje, pero el trabajo en equipo fomenta bastante el cumplimiento de estos.

Se procura, más allá de los aprendizajes de momentos, el aprendizaje en proceso, es decir, un aprendizaje que se va formando en el transcurso de las clases.

Asimismo, el marco para la buena enseñanza promueve los aprendizajes que van más allá de las asignaturas, enfatizando en aquellos que son transversales. De esta manera, coinciden ambos en éste punto.

2.4.2.2. Segundo Filtro: la Emoción en la teoría Biológico-Cultural de Maturana

Ambas formas de Objetivos Fundamentales, sean Verticales o Transversales, se entienden más concretamente desde la noción de

contenidos curriculares, los cuales son, como ya señalamos, de tres tipos: conocimientos, habilidades y actitudes. Entonces, la pregunta que proponemos ahora es la siguiente: a la luz del contenido expuesto en la teoría Biológico-Cultural de Humberto Maturana, y nuevamente considerando que lo central es la noción de Democratización del fenómeno escolar, ¿existe alguna forma de contenido más importante que la otra? Y de ser así ¿cuál de los tres es el más importante?

Como vimos, lo central en la teoría de Maturana es la comprensión del ser vivo como un sistema cerrado de estructura plástica que convive en deriva estructural con otros sistemas, todos sometidos al determinismo estructural, como parte de una co-deriva común que “jamás puede ser instruida desde fuera”. Es decir, para Maturana no hay información como traspaso, sino como conducta, y una conducta que siempre surge de una disposición corporal dinámica que establece el ámbito de posibilidad de todas éstas. Por tanto, lo central para Maturana, en términos de convivencia o co-deriva, no es la idea de un controlador central o un mecanismo de instrucción, sino de la propia dinámica operacional interna de cada sistema. Y esto es importante porque nos lleva a establecer que lo central es la noción de la “emoción”: todo fenómeno social, dentro del cual está el educativo, se debe comprender en estos términos.

Dicho esto, podemos hacer la siguiente afirmación: si por Democracia entendemos un convivir en aceptación legítima de los otros, y no un sistema de votación, esto es, si lo vemos desde un plano ético-emocional más que racional, entonces de las tres nociones estampadas en el Decreto número 220 de Educación, sólo uno de ellos cobra protagonismo: las actitudes. En efecto, la actitud se define justamente como una “disposición”, a acciones de todo tipo, lo cual calza a la perfección con la noción de emoción en Maturana, quien también se refiere al origen de las conductas según disposición en forma de emoción.

Y debido a que Maturana que la emoción es la noción fundamental a considerar dentro del análisis de cualquier fenómeno social, entonces, válido para el caso de la educación, las actitudes deberían ser el foco central de cualquier consideración curricular en términos de contenidos. Dicho, en otros términos, las actitudes deberían ser, a la luz del pensamiento de Maturana, el centro de la constitución de cualquier re-forma curricular orientada a fines Democráticos.

2.5. Las Actitudes como el principal contenido curricular que permite implementar el Plan de Formación Ciudadana en los Programas de Educación Física y Filosofía

2.5.1. Definición de Grupos de Objetivos del Plan y Unidades de los Programas

2.5.2.1. Definición de Grupos de Objetivos del Plan de Formación Ciudadana

Como ya se mencionó anteriormente, el Plan de Formación Ciudadana se puede resumir “operacionalmente” en términos de los objetivos específicos que en él se proponen. Pues bien, lo que haremos a continuación corresponde a una categorización de tales objetivos para efectos de futuras clasificaciones de las diferentes unidades y subunidades del currículum de Filosofía y Educación Física.

Entonces, asignaremos a los objetivos A, C y D del Plan de Formación Ciudadana como los que conforman el Grupo 1, y a los objetivos restantes, que son el B, E, F, G, H e I, como los que conforman el Grupo 2.

Ahora, el fundamento de ésta diferenciación radica en las expectativas que notamos se pueden extraer de cada uno de ellos. Tomemos como ejemplo el objetivo A donde leemos que se debe:

“Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el

marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes” (MINEDUC, 2016b, p. 17);

Y también el objetivo E donde leemos que se debe “Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país” (Íbid).

Como podemos ver, el objetivo A se centra en cuestiones teóricas, conocimiento en términos curriculares, ya que se manifiesta mediante conceptos tales como “comprensión y análisis”, sin embargo, en el objetivo E la cosa es diferente, porque los conceptos usados son “fomentar y valorar” los cuales, ambos, se relacionan mucho más al ámbito de las actitudes, inclusive habilidades, respecto de lo teórico. Y ésta diferencia no sólo es dada entre estos dos objetivos citados, sin entre ambos Grupos recién definidos: en ello se fundamenta tal diferenciación.

Como mencionamos, el objetivo de ésta asignación de grupos es lograr describir una relación más sencilla dada entre el Plan de Formación Ciudadana y el Currículum de Filosofía y Educación Física.

2.5.2.2. Definición de Grupos de Unidades y Subunidades de los Programas

Procederemos entonces a analizar cada currículum por separado, en función y desde sus propias definiciones y conceptos, para desde allí volver a categorizar, ésta vez las Unidades y Subunidades de cada programa, en uno de los tres grupos siguientes:

- Grupo A: se incluyen aquellas Unidades y Subunidades que se relacionan Directamente con los Objetivos del Plan de Formación Ciudadana.
- Grupo B: se incluyen aquellas Unidades y Subunidades que se relacionan Indirectamente *pero Fácilmente*, a través de Objetivos Transversales o Aptitudes, con los Objetivos del Plan de Formación Ciudadana.
- Grupo C: se incluyen aquellas Unidades y Subunidades que se relacionan Indirectamente *y Difícilmente*, a través de Objetivos Transversales o Aptitudes, con los Objetivos del Plan de Formación Ciudadana.

Para comprender más específicamente el alcance que aborda la clasificación recién expuesta pasaremos, a continuación, a un análisis detallado de ambos Programas de estudio.

2.5.2. Análisis del Programa de Educación Física

2.5.2.1. Ejemplo de Relación entre una Actitud del Programa de Educación Física y un Objetivo del Plan de Formación Ciudadana

Los programas de Educación Física que han sido re-formulados por el gobierno los últimos años presentan una estructura curricular muy esquemática y que asimila, en muchas partes, a la que poseía anteriormente,

quedando definido principalmente en términos de contenido por Objetivos de Aprendizaje (OA), Conocimientos, Actitudes y Habilidades.

Cabe agregar que la educación Física tiene una fuerte inclinación por el desarrollo de las habilidades, pero sin descuidar el desarrollo de las actitudes y los conocimientos. Teniendo esto en cuenta, en los que viene daremos una respuesta posible a la siguiente pregunta: ¿cómo puede la asignatura de Educación Física aportar al desarrollo e implementación del nuevo Plan de Formación Ciudadana?

Inicialmente ésta pregunta parece complicada de responder para aquellas áreas que no se relacionan fácilmente con las humanidades, tales como matemática, las ciencias naturales en general, y la educación física. Sin embargo, esto quizás sea sólo una limitación arbitraria, ya que, en efecto, todos los programas se componen del desarrollo de las “aptitudes”, y todas éstas se consideran no sólo transversales en su desarrollo disciplinar a lo largo del año escolar, sino además herramientas que articular principios comunes, valores comunes, que fomentan el abordaje integral del ser humano.

Consideremos el programa de 7vo básico de Educación Física del año 2016. En él encontramos que dentro de todas las “actitudes” que se deben desarrollar dentro del ciclo, algunas de ellas no se relacionan directa o explícitamente con la disciplina misma. Por ejemplo, la actitud B del

programa recién señalado dice que se debe “Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel, origen, condición física, discapacidades, etc.” (MINEDUC, 2016a, p.39). Y lo interesante de ésta actitud es que se basa, podemos convenir, en el valor del “respeto”, y el respeto no es algo exclusivo de la Educación Física sino algo común a la integralidad misma de las relaciones humanas “vistas desde una óptica democrática”.

Por otro lado, el Plan de Formación Ciudadana expone, dentro de sus nueve objetivos (o, principios rectores) centrales, uno que es particularmente interesante, y que es el E: “Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.” (MINEDUC, 2016b, p.17). Éste principio no involucra directa o explícitamente el desarrollo de la reflexión en torno a la noción exclusiva de la “ciudadanía”, sino más bien, nuevamente, parece ser una herramienta al servicio de un valor ulterior que podemos considerar como más importante, y que, proponemos, es el “respeto”. Entonces, el giro es el siguiente: podemos proponer el *respeto* como el eje central de la construcción de objetivos, de ese modo será sencillo y pertinente juntar y coordinar dos objetivos aparentemente disímiles: el de la Formación Ciudadana y el de Educación Física. En efecto, podemos construir una clase que tenga como foco final el desarrollo y comprensión de la experiencia del respeto, cumpliendo para ello ambos objetivos recién presentados.

Pero hay una cuestión importante por señalar aún. La unificación que proponemos entre los objetivos del Plan de Formación Ciudadana y las actitudes del Programa de Educación Física permiten usar como medio cualquiera de los Objetivos de Aprendizajes específicos de la Educación Física como vehículo concreto de la ejecución de las clases. Dicho de otro modo, podemos cumplir con la conservación del desarrollo del “respeto”, basados en la unificación del objetivo y la actitud citadas, ya sea mediante el desarrollo específico de las Habilidades Motrices, o de la Vida Activa y Saludable, o de la Responsabilidad Personal y Social en la Actividad Física y el Deporte (MINEDUC, 2016a, pp.38-39).

Dicho al revés, ya sea, por ejemplo, una clase orientada al trabajo de la fuerza, al contacto con la naturaleza, a la organización de campeonatos inter-escolares o de juegos colaborativos, cualquiera de éstas opciones específicas de los OA de la Educación Física sirve como medio para el cumplimiento del objetivo de *“fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país”* puesto en Plan de Formación Ciudadana, y la actitud de *“demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas”* expuesto en el programa de Educación Física: esto permite comprender una relación indirecta pero posible dada entre los objetivos de la Educación Física y lo del Plan de Formación Ciudadana.

2.5.2.2. Definición de Grupo de Actitudes Vinculables a los Objetivos del Plan de Formación Ciudadana

La vinculación que hemos hecho entre actitudes y objetivos es posible de ser aplicada en un espectro mayor. Pero lo primero es tomar un sub-grupo de las actitudes puestas en el currículum de Educación física, en éste caso aquellas que se cumplen para todo el ciclo. Tal grupo quedará conformado por las siguientes actitudes (MINEDUC, 2016a, pp.39-40):

- Demostrar respeto por los demás al participar en actividades físicas y/o deportivas; por ejemplo: aplicar el principio de juego limpio, llegar a acuerdos, jugar en forma cooperativa, aceptar el resultado y manejar el triunfo, entre otros.
- Promover la participación de todos en las actividades físicas, valorando la diversidad de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel, origen, condición física, discapacidades, etc.
- Trabajar en equipo, asumiendo responsablemente roles y tareas, colaborando con otros y aceptando consejos y críticas.

Éstas tres actitudes señaladas tienen en común que poseen un trasfondo general de “búsqueda de aceptación y respeto por los otros”, lo cual es, en términos democráticos, un valor central que se relaciona con el *respeto*. Por tanto, cualquiera de éstas actitudes permite hacer la vinculación

anteriormente asignada, la cual ahora queda explícita como una conexión dada entre los objetivos del Grupo 2 del Plan de Formación Ciudadana y las actitudes de éste sub-grupo.

2.5.2.3. Implicancias

La principal consecuencia de lo recién expuesto es clave: todo el ciclo que cumple con esas actitudes es candidato a la vinculación dada junto a los objetivos del Grupo 2 del Plan de Formación Ciudadana. Por tanto, cualquiera sea el OA o eje específico con el cual se trabaja en el área, es posible de asignarle, de manera más o menos pertinente dependiendo el caso, una actitud que logre vinculación *indirecta* con los objetivos de Ciudadanía.

Ahora, ésta vinculación, como se señaló, no es directa sino indirecta: no abarcamos los objetivos teóricos del Plan de Formación Ciudadana, sino los actitudinales. Pero, por otro lado, es bastante fácil considerar una vinculación desde el respeto tanto en el sentido motriz como en el de ciudadanía. Por tanto, como primera conclusión, afirmamos que parte del Programa de Educación Física se puede incluir dentro del Grupo B.

2.5.3. Análisis del Programa de Filosofía y Psicología

2.5.3.1. Cuestiones Previas

Los Planes y Programas de Psicología y Filosofía se componen de los siguientes elementos educacionales:

- Los Objetivos Fundamentales Transversales, los cuales están estructurados en los ámbitos de “Crecimiento y Autoafirmación Personal”, “Desarrollo del Pensamiento”, “Formación Ética”, y “Persona y entorno”.
- Los Objetivos Fundamentales, en los cuales los estudiantes deben desarrollar ciertas capacidades.
- Los Contenidos Mínimos Obligatorios, que es el cuerpo conceptual que está dividido en unidades.
- Las Orientaciones Didácticas, en las que se le dan a conocer algunos puntos importantes a tener en consideración al momento de hacer sus clases.

A continuación, desglosaremos las unidades y subunidades de ambos planes y programas, planteando a qué categoría pertenecen. Las unidades y subunidades se relacionan con las actitudes que hemos de referirnos. Cabe

mencionar que estas actitudes son las Éticas de los mismos planes y programas de psicología y filosofía:

2.5.3.2. Formación Ética

Consideremos los Objetivos Fundamentales Transversales del Marco Ético que se exponen los Programas de Filosofía y Psicología de Tercero y Cuarto Medio:

“Valorar el carácter único de cada persona y la diversidad de modos de ser. Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”. (MINEDUC, 2005a, p.22)

Lo que haremos a continuación, como ya se señaló, es analizar cada unidad y Sub-Unidad con el fin de catalogarlas o identificarlas como parte, cada una, de uno de los tres grupos que hemos definido, siempre considerando que el criterio de diferenciación será la posible compatibilidad entre los Objetivos Fundamentales Transversales recién citados como posible vinculación Directa o Indirecta respecto de los Objetivos del Plan de Formación Ciudadana. Para proceder, analizaremos cada curso por separado.

2.5.3.3. Tercero Medio

2.5.3.3.1. Unidad 1: “El ser humano como sujeto de procesos psicológicos”.

En esta unidad, se trabajan el concepto del sujeto inmerso en una estructuración psicológica. Se desarrolla la composición de mente y cuerpo.

Subunidad 1: “Introducción al abordaje psicológico de ser humano: visión integradora de los procesos psicológicos”.

Esta subunidad se encarga de trabajar los conceptos de la configuración del mundo con sentido y la dualidad persona-mundo.

Pertenece al grupo C, es decir, al mediato, indirecto y difícil.

Subunidad 2: “Los Procesos Cognitivos”.

Esta subunidad se encarga de conceptos tales como percepción, memoria, lenguaje, pensamiento y aprendizaje, entre otros.

Pertenece al grupo C, mediado, indirecto y difícil.

Subunidad 3: “Los Procesos Afectivos”.

Esta subunidad enfatiza sobre los conceptos de emociones, vínculos afectivos y regulaciones de las emociones.

Pertenece al grupo B, es decir, mediado, indirecto y fácil. Por ejemplo, la construcción de debates en torno al desarrollo de emoción.

2.5.3.3.2. Unidad 2: “El individuo como sujeto de procesos psicosociales”.

Esta unidad contempla los conceptos de individuo, sociedad, socialización, identidad, los procesos de influencia social, como también, las relaciones interpersonales y la comunicación.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

2.5.3.3.3. Unidad 3: “Individuo y Sexualidad”:

Esta tercera unidad contiene los contenidos de la sexualidad como parte que constituye el desarrollo individual, la sexualidad y la cultura, el sexo y el género, como también, las discusiones de mitos sexuales.

Pertenece a grupo C, mediado, indirecto y difícil.

2.5.3.3.4. Unidad 4: “Bienestar Biopsicosocial”.

Esta unidad enfatiza en el concepto de bienestar biopsicosocial, la distinción entre lo normal y lo anormal, la relación entre la salud física y mental, el concepto de resiliencia, como también el diagnóstico y tratamiento de enfermedades y el autocuidado.

Pertenece al C, mediado, indirecto y difícil.

2.5.3.4. Cuarto Medio

2.5.3.4.1. Unidad 1: “La Filosofía: introducción”:

Esta unidad trata sobre la filosofía y el sentido de la vida humana, tipos de preguntas, problemas de la filosofía, los métodos filosóficos, y sus visiones globales sobre la realidad.

Pertenece al grupo C, mediado, indirecto y difícil.

Subunidad 1: “La filosofía y el sentido de la vida humana”:

Esta subunidad desarrolla la distinción entre las preguntas empíricas, formales y filosóficas y la filosofía como pluralidad de visiones globales sobre el mundo.

Pertenece a la subunidad C, mediado, indirecto y difícil.

Subunidad 2: “Problemas Metafísicos y Epistemológicos”:

Esta subunidad desarrolla los conceptos de la pregunta metafísica, las teorías de los filósofos Platón y Aristóteles referentes a la metafísica, la pregunta epistemológica y el empirismo y racionalismo de Locke y Descartes, respectivamente.

Pertenece al grupo C, mediado, indirecto y difícil.

Subunidad 3: “Los métodos de la filosofía”:

Esta subunidad trata sobre los métodos filosóficos, los cuales son el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos, el desarrollo y crítica de argumentos y las situaciones ficticias y de la vida real.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

2.5.3.4.2. Unidad 2: “El problema moral”:

Esta unidad desarrolla los dilemas morales en la vida cotidiana, las normas morales, sociales y culturales, la moral, la ética y los sentimientos en la moral.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

2.5.3.4.3. Unidad 3: “Fundamentos de la Moral”:

Esta unidad contempla los conceptos morales básicos como son el bien, la felicidad y la justicia, los valores, la libertad, las morales autónoma y heterónoma y la fundamentación de la moral en la naturaleza humana.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

Subunidad 1: “Conceptos morales básicos”:

Esta subunidad nos plantea los conceptos de bien, mal y virtud en las teorías de los filósofos Sócrates y Aristóteles, la relación que se dan entre estos conceptos filosóficos en ambos autores y los valores.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

Subunidad 2: “Diferentes fundamentos de la Moral”:

Esta subunidad enfatiza en las condiciones necesarias de la moral, en la autonomía y heteronomía en los sistemas morales, en los fundamentos de la moral, y la ética según el universalismo, el relativismo y el pluralismo.

Pertenece al grupo B, mediado, indirecto y fácil.

2.5.3.4.4. Unidad 4: “Ética social”:

Esta unidad desarrolla los conceptos de las instituciones sociales y la conciencia moral, el poder y la sociedad, la democracia y el estado de derecho, los derechos humanos, la participación ciudadana, problemas en ética social contemporánea, bioética y ética y economía.

Pertenece al grupo A, inmediato y directo.

Subunidad 1: “Instituciones, poder y sociedad”:

En esta subunidad se contempla las instituciones sociales, el estado ideal, los distintos tipos de estado, el estado participativo y representativo según el filósofo Mill y las relaciones entre el poder económico y el poder político en estado según Marx.

Pertenece al grupo A, inmediato y directo.

Subunidad 2: “Derecho, justicia e igualdad”:

Esta subunidad desarrolla los conceptos de las características de las normas jurídicas, la función normativa y la función expresiva del derecho,

los fundamentos y desarrollo de los derechos humanos, la justicia distributiva e igualdad.

Pertenece al grupo A, inmediato y directo.

Subunidad 3: “Ética social contemporánea”:

Esta subunidad desarrolla principios de la bioética, la ética y el medio ambiente y la ética y la técnica.

Pertenece al grupo A, inmediato y directo.

CAPÍTULO III

4.1. Conclusiones

- La teoría Biológico-Cultural de Maturana justifica la importancia dada en la noción de la Corporalidad desde el concepto de la Emoción. A su vez, emoción y corporalidad justifican una re-construcción histórica en base a Eras (Psíquicas) de la Emoción humana, las cuales son propuestas, por el autor, en pos de una culminación *Neo-Matríztica* que sustenta la noción de la Democracia.
- Desde las nociones claves presentadas en el documento público titulado “Marco para la Buena Enseñanza”, creado por el Ministerio de Educación de Chile, se justifica la afirmación de que más allá de las estructuras específicas que sostienen los supuestos fundamentales del documento, es posible hacer una lectura Contextualizada de la Práctica Educativa desde la consideración de Valores Democráticos tales como el *respeto, aceptación y confianza*.
- La teoría Biológico-Cultural de Maturana y el documento “Marco para la Buena Enseñanza”, usados como lectura analítica del documento “Decreto número 220”, justifican la idea de que, en base a un objetivo central de *Democratización* del fenómeno escolar, es pertinente

considerar como mayormente relevantes las nociones de Objetivos Fundamentales Transversales y Actitudes.

- Basándose en los Objetivos presentados por el Ministerio de Educación de Chile en el Plan de Formación Ciudadana, y tendiendo como foco de análisis los Programas Curriculares de Educación Física y Filosofía, se justifica considerar que los elementos más relevantes de los Programas curriculares son los Objetivos Fundamentales Transversales y las Actitudes.
- En vistas del cumplimiento de los Objetivos propuestos por el Plan de Formación Ciudadana, el contenido curricular general de mayor relevancia son las Actitudes; respecto de las habilidades y los conocimientos.

4.2 Proyecciones

Los resultados entregados por ésta investigación permiten comprender de modo renovado ciertos ámbitos centrales del desempeño docente que se relacionan a la formación ciudadana. La pregunta natural que puede surgir en éste instante es la siguiente: ¿Qué tipo de implicancias están asociadas en el modo específico en cómo se aborda una clase concreta en el aula? ¿Cuáles serían las proyecciones específicas que se podrían construir de

modo coherente y pertinente asumiendo estos resultados como supuestos fundamentales?

Dicho en términos más concretos, la pregunta que buscamos responder, a modo discusión y proyección, es la siguiente: ¿Cómo debería alterarse la praxis cotidiana del profesor de educación física y del profesor de filosofía, en vistas del cumplimiento del Plan de Formación Ciudadana, dado los resultados obtenidos por ésta investigación?

Por otro lado, lo central es comprender que ésta aproximación, el modo en que responderemos al cuestionamiento anterior, se justifica tanto en la perspectiva teórica de la teoría de Humberto Maturana, como además en las dimensiones claves que expone el Marco para la Buena Enseñanza.

3.2.1. Para la Educación Física

La educación física, en general, y en Chile, se comprende principalmente desde una perspectiva o de salud o de deporte. Y si bien esto puede considerarse procedimentalmente sencillo y poco conflictivo, sometido ya a un examen en base a las categorías que venimos trabajando en ésta investigación parece dejar de ser algo simple de comprender. En efecto, si decidimos considerar el rol del cuerpo y la emoción en la construcción biológico-cultural de la historia, junto a la multi-dimensionalidad dada por los criterios entregados por el ministerio, entonces de se hace fácil comprender

que no es la salud en sí misma, o el deporte en sí mismo, lo que hace a la educación física especial o, dicho en otros términos, aquello que ha de ser irreflexivamente considerado como el foco central de estudio. Usualmente, las clases escolares son enfocadas desde una perspectiva estrictamente curricular. Ahora, esto se suele interpretar de muchas maneras, ya que “el currículum mismo” como concepto es un término general al cual se hace una sola referencia, pero respecto del cual se asocian variadas intenciones semánticas. Según pensamos, la educación física aborda el currículum escolar de su disciplina, justamente, desde los ejes recién presentados y en vista de objetivos que tienen a ambas dimensiones como su fin: lo central son los diferentes deportes colectivos e individuales, las diferentes formas de expresiones motrices más comunes, las diversas formas de salidas al aire libre, etcétera. Lo que proponemos en éste punto es re-mirar la forma misma en la cual se suele abordar ésta disciplina, es decir no desechar o renegar de la salud y los deportes en sí mismo, sino dejar de instalarlo a ser el fin al cual apunta todo medio, sino todo lo contrario. La idea es la siguiente, parafraseando a Nietzsche, “no debemos confundir los fines con los medios”. Por ejemplo, en una clase de deportes colectivos es usual que se considere poner el acento o énfasis central en, por un lado, la idea técnica, táctica y estrategia, y, por el otro, las nociones básicas de las capacidades físicas asociadas a la fuerza, resistencia, flexibilidad y potencia. Dicho al revés: todo

lo que se da en la clase, todas las dinámicas asociadas a los diferentes conflictos que se den en aula, siempre estarán supeditados al cumplimiento de fines asociados a uno, o ambos, de los puntos recién señalados; esto incluye relaciones, emociones y experiencia, en general. Entonces, lo que proponemos nosotros en este punto tomar como centro a la experiencia, la emoción y las relaciones, en forma de actitud curricular, y desde allí proponer el ejercicio guiado específico que se extrae del cumplimiento de clases asociadas a deportes colectivos desde las capacidades y los fundamentos relacionales.

Es interesante considerar que las implicancias asociadas desde los resultados de ésta investigación no nos obligan, en vistas del cumplimiento del Plan de Formación Ciudadana, a renegar de la praxis actual de un profesor de educación física, sino todo lo contrario: se usa, se potencia, se aprovecha como un medio asociado al cumplimiento de objetivos actitudinales bien definidos, a la vez que transversales. El currículum general, en cualquiera de sus expresiones, se manifiesta como un medio que otorga identidad a la profesión, es decir que hace que el profesor de educación física no aborde lo que sí enseña el de lenguaje, pero que a su vez jamás agota la profundidad experiencial y emocional que dentro de la fenomenología de cada estudiante podemos encontrar.

Finalmente, ¿cómo es que se altera la praxis cotidiana del profesor de educación física en base a los resultados de ésta investigación, y en vistas

del cumplimiento de ciertos objetivos del plan de formación ciudadana? Pensamos que el cambio se da en términos de enfoque, de qué es aquello que ocupa el centro de la atención. Es decir, si nuestro foco es cumplido con objetivos asociados al Plan de Formación Ciudadana, entonces la clase de Educación Física deberá enfocarse no en los deportes y la salud en sí misma, sino, en base a las teorías de Humberto Maturana y el Marco para la Buena Enseñanza, es justificable afirmar que el propósito se debe abordar desde una perspectiva centrada en las actitudes: la emoción, la experiencia más subjetiva.

Toda especificación curricular, toda unidad y sub-unidad concreta, deberá orientarse como un medio que permita cumplir con ciertas actitudes específicas.

3.2.2. Para la Filosofía

Es importante tener presente que al momento de que se trabaje en Filosofía se tiene que contemplar los aspectos que hemos mencionado, que presentan esta asignatura desde otra perspectiva.

En el ámbito de la Filosofía, la reflexión que proponemos radica en ver a esta asignatura mediante un proceso más activo. Por esta razón es que hemos apelado a la actitud.

Las planificaciones no deben enfatizar tanto en los objetivos de la clase, sino que trabajar más los transversales. El Plan de Formación Ciudadana tiene como propósito una formación que tenga como objetivo principal la constitución de valores democráticos, en donde el estudiante no solo se forme como estudiante, sino que también como ciudadano. Asimismo, la asignatura de Filosofía tendría que enfrentar este plan de formación ciudadana mediante la construcción de objetivos que estén más preocupados de la formación más importante en el estudiante según éste plan. ¿Cual es ésta? pues los objetivos que han de cumplirse en un proceso más amplio. Por ello, se apela a cumplir con los objetivos de formación en donde se contemplan las actitudes. En el caso de Filosofía, cuando se desarrollen las clases, debemos tener en consideración la constitución de contenidos, metodologías y materiales didácticos que permitan que aquellos objetivos, que son los transversales, se puedan cumplir.

La asignatura de Filosofía se ha desarrollado hasta ahora de manera muy teórica. Las clases se han planificado de manera muy conceptual. Importa que los estudiantes aprendan los conceptos filosóficos, las doctrinas filosóficas de cada uno de los pensadores que se enseñan en el curricular de esta asignatura, entre otros. Por ello, es que los estudiantes suelen apreciar a la Filosofía como una asignatura muy compleja, muy teórica, muy

abstracta, y el hecho de no identificar a la Filosofía en sus vidas, es que hace que para ellos ésta carezca de sentido.

Por consiguiente, ésta asignatura debe ser desarrollada de una manera diferente. En consideración del Plan de Formación Ciudadana, se debe enseñar Filosofía como instancia para que el estudiante desarrolle capacidades en relación a las actitudes.

El Marco para la Buena Enseñanza plantea que para que se hagan clases denominadas buenas, el profesor debe enfatizar en la construcción de un ambiente que permita que los estudiantes se sientan cómodos. De esta manera, el proceso de la clase es importante, y no puede plasmarse éste proceso si el profesor se centra solo en el contenido mismo y no considera éste proceso, esta instancia. El profesor de Filosofía debe cambiar su mirada de la Filosofía como mera comunicación de contenidos, y comenzar a apreciar a las clases de Filosofía como momentos para que el estudiante pueda desarrollar las capacidades ciudadanas. La clase que desarrolle el profesor de Filosofía debe ser una clase en la que los estudiantes puedan identificar los valores democráticos plasmándolos en las diferentes tareas que se desarrollen dentro del aula, siendo los contenidos de Filosofía el instrumento que lo faculte.

4.3. Discusión Abierta: acerca de la Formación Inicial Docente

La Comisión sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005b) es un escrito en el cual se discutió sobre la situación de la educación en nuestro país. Se desarrollaron las ideas del profesorado, políticas públicas, educación, proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros puntos.

Nosotros nos remitiremos a presentar algunos puntos de éste informe en los cuales se puede identificar aspectos y elementos que anuncian la importancia de la formación ciudadana como también el pilar de la democracia en la educación de nuestro país.

La Comisión sobre Formación Inicial Docente comienza su informe con el compromiso por la calidad de la formación inicial docente en Chile. En este punto, plantean que “1° Consideramos la formación de profesores como un tema de alta importancia pública, pues es discusión en los momentos en que el país está dando gran salto adelante en desarrollo, en democracia, y en calidad de vida de sus habitantes” (MINEDUC, 2005b, p.9). De esta manera, éste informe comienza con decir que estas materias, donde destacamos la democrática, son un punto de proyección de nuestro país. Es parte de la contingencia, de las prioridades, y hay que atenderlas.

Comprendiendo lo antes mencionado, es importante discutir sobre el profesor, que es uno de los temas centrales de éste documento.

La figura del profesor tiene una relevancia muy importante. Sobre el profesor y su quehacer profesional, la comisión expresa que:

“La protección del quehacer docente no se limita a la escuela ya que su misión se enclava, también, en distintas instancias sociales que requieren ser atendidas pedagógicamente, como son las necesidades emergentes de niños, jóvenes y adultos, derivadas de múltiples factores que caracterizan nuestra época” (MINEDUC, 2005b, p.17).

Este planteamiento nos permite identificar que hay una preocupación por el impacto social en las personas que son miembros de la comunidad educativa. Asimismo, la imagen del profesor tiene una consideración mayor.

Evidentemente, podemos apreciar cómo la dimensión social, es decir, lo que sucede afuera de la escuela no es algo ajeno a las instituciones educacionales. En esta línea, se pretende que los sucesos, los fenómenos, sean integrados en los colegios, para hacer de la educación un tema con que apele a los diferentes miembros de las comunidades educacionales.

Por otro lado, la comisión se refirió también sobre la gestión institucional.

Habíamos discutido sobre el profesor en dos facetas: una en la cual enseña en el aula, y la otra como un agente que es miembro de la comunidad educativa. En esta segunda faceta la comisión plantea al respecto que:

“...los docentes en ejercicio deben estructurar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos de los distintos niveles del sistema educacional pueden aprender y desplegar las competencias personales necesarias para asegurar el desarrollo social, económico y cultural futuro de nuestra sociedad” (MINEDUC, 2005b, p.50).

El docente y su trabajo pedagógico deben ser esforzados con el objetivo de lograr que los estudiantes aprendan. Estos aprendizajes deben ser de contenidos de las asignaturas, como también de experiencias en la comunidad educativa y personales. Asimismo, las clases son instancias en las cuales se puede experimentar. El profesor puede construir, con los estudiantes, situaciones semejantes a las que suceden en los diferentes espacios de la sociedad. Eso les da sentido a las clases. El aula tendría más valor como espacio de aprendizaje de asignaturas, como también de valores y conocimientos humanos.

En comprensión de lo antes mencionado, el comité agrega que “...el aprendizaje de esas competencias, actitudes y valores que harán posible la sociedad futura a la que se aspira descansa, en medida importante, en las competencias que tenga el profesor o profesora para generar aprendizajes” (Íbid). Asimismo, se puede apreciar que el profesor es nuevamente uno de los puntos más importantes y fundamentales en la educación de nuestro país.

Una buena formación de los profesores, actuales como también potenciales, ha de contemplar las competencias, actitudes y valores que promuevan una buena convivencia en la sociedad. La institución educativa debe comprender esta situación.

Lo antes mencionado nos presenta el cimiento en el cual se está: el profesor y su quehacer pedagógico. Esto nos lleva también a un concepto fundamental y que merece ser discutido con cierto rigor: los saberes pedagógicos.

Los saberes pedagógicos, son un pilar del profesor como agente educativo. La comisión, referente a esta idea, plantea que “La relación entre la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido con los aportes de diversas disciplinas contributivas, pero tiene una entidad epistemológica propia a la que este informe se refiere como saber pedagógico” (MINEDUC, 2005b, p.57). De esta manera, las competencias como también las actitudes y valores presentes en los profesores son constitutivos de sus saberes como profesionales de la educación. Este saber, es un saber que va más allá de la dimensión didáctica, pues, éste saber pedagógico es un saber dinámico. Este saber posee bastantes puntos a considerar tales como (MINEDUC, 2005b, p.8):

A – el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo facilita y qué lo dificulta.

B – el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes de la escuela y su currículo

C – el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula; es decir, el modo de relación profesor-alumno y alumno-alumno que se propicie

D – el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica.

En consideración del quehacer pedagógico, podemos apreciar los puntos fundamentales del saber pedagógico.

Enfatizaremos en cada uno de estos puntos:

El punto “a” se refiere al cómo, por lo que está enfatizando en el “proceso” educacional. Y ese proceso se ve bajo los indicadores de lo fácil y lo difícil. Cuando el profesor identifica lo que hace que su enseñanza se vea fácil-difícil, estaría desarrollando en él un saber pedagógico. Se potencia más todavía, cuando el docente es capaz de adecuar su quehacer pedagógico, sus didácticas y recursos docentes en función de las necesidades y de las respuestas que se presentan en la clase.

El profesor aprende de ello, y lo practica a su favor. Si es capaz de ello, y saca beneficio de ello, entonces estaríamos frente a éste saber docente.

El punto “b” hace referencia sobre el contexto en el cual el profesor está inmerso. De esta manera, es el saber que el profesor construye a través del momento en que enseña como también el perfil general del curso en el cual desarrolla su enseñanza.

El profesor es capaz de plasmar sus capacidades y estrategias en función del grupo curso en el cual está desempeñándose.

El profesor posee la capacidad de aprender de las instancias en las cuales está inmerso. Adquiere aprendizajes de éstas y los comprende tanto en su ámbito de la pedagogía como también en su ámbito de la disciplina.

El profesor posee la capacidad de construir interacciones entre las situaciones de sus estudiantes y la comunidad educacional. Contribuiría en hacer de la institución educacional un verdadero espacio social, que respondería a los sucesos de los miembros de esta comunidad educacional.

El punto “c” se refiere a la capacidad que tiene el profesor para construir un ambiente adecuado para la educación. El ambiente en el cual el profesor trabaje es fundamental para la interacción entre el profesor con los estudiantes, como también, entre los mismos estudiantes. El profesor presenta un ambiente en el cual los estudiantes se ven tanto cómodos como también recepcionados en la clase. El profesor construye un ambiente que no solo sea potencial para la construcción de aprendizajes en las actividades, sino que también, contempla el ambiente mismo como un proceso valorado en la misma consideración que los contenidos de la disciplina a enseñar.

El punto “d” se refiere a los conocimientos del profesor en cuanto a su especialidad. Si el profesor tiene un buen conocimiento de los contenidos de su disciplina y también tiene un buen conocimiento de cómo aplicarlos, es un conocimiento pedagógico.

El conocimiento amplio respecto a la disciplina que se enseña, permite al profesor poder tener más flexibilidad. Esto se debe a que el profesor promueve los conocimientos que son más acordes a las necesidades de los estudiantes.

Evidentemente, el profesor que posee un conocimiento más riguroso al respecto puede tener más posibilidades de realizar éstas prácticas pedagógicas.

De esta manera, el profesor es fundamental en la educación de nuestro país. Planteamos los saberes pedagógicos para que se considere el impacto que tiene éste tipo de saber en la formación ciudadana, como uno de los puntos a contemplar.

La comisión plantea que “la formación ciudadana que es parte del sistema escolar depende, quizás más que de ningún otro factor, de la preparación de su profesorado” (MINEDUC, 2005b, p.62). Éste planteamiento nos reitera la importancia del profesor en el sistema educativo de nuestro país. De esta manera, nosotros apreciamos la pertinencia de estos saberes para comprender de mejor manera la formación ciudadana.

Por otro lado, el sistema educativo es otro punto a considerar. ¿Cómo se desarrolla en estos tiempos? El comité plantea que:

“El sistema educativo actual es muy dinámico y vive procesos de reforma e innovación permanente. La pedagogía, por su parte, se

encuentra con nuevas preguntas a nuevos aportes desde diversas disciplinas. Este dinamismo permanente requiere de instituciones y de políticas públicas audaces y en constante actualización. Lo que está sucediendo en el terreno de la Pedagogía y en el terreno del sistema educativo requiere de estudios e investigaciones. Las respuestas de ayer ya no son suficientes y las nuevas se demoran en aparecer” (MINEDUC, 2005b, p.68).

Ésta es la situación del sistema educativo en estos tiempos. La sociedad está cambiando y el sistema educativo busca amoldarse a esta situación. La intención está, el problema radica en que las respuestas que se ofrecen deben ser más acordes a las situaciones que están presentándose.

Sin embargo, hay una identificación de la consistencia del sistema educacional en estos tiempos.

De esta manera, la comisión presenta tres dimensiones que se deben tener en consideración no solo tanto en la formación inicial de los profesores, sino que también en los estudiantes en las instituciones educacionales. Estas dimensiones son: *“las capacidades personales”*; *“las capacidades relacionadas con el conocimiento”*; y, *“el saber procedimental”*. Expondremos estas dimensiones para una mejor comprensión de la formación inicial docente. Cada dimensión será contemplada a partir de los docentes en ejercicio, los docentes en formación y los estudiantes en las instituciones educacionales:

Las *capacidades personales*: las capacidades personales se refieren al desarrollo de sus creencias y su reflexión. El profesor reflexiona de manera constante sobre su profesión. Hay un reflexionar sobre sus procesos, sobre las formas en que enseña y construye aprendizajes.

Asimismo, el profesor debe promover los pilares sociales dentro del aula, como también, vivenciarlos él mismo en los diferentes espacios de la institución educacional.

Desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, es identificar y potenciar aquellas facultades que puedan hacer de ellos mejores estudiantes. Es tener conocimiento de cómo aprenden.

Respecto a los estudiantes de colegios, es potenciar sus capacidades, tanto las que ya son evidenciadas por el profesor como también por sus compañeros, y las capacidades que pueden poseer el estudiante.

Las *capacidades relacionadas con el conocimiento*: las capacidades referentes al conocimiento que contemplan tanto el conocimiento de la especialidad del profesor como también el conocimiento pedagógico para proyectar su enseñanza.

Desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, el profesor formador debe fortalecer los conocimientos del estudiantado. El profesor debe promover en los potenciales docentes que conozcan lo que ocurre en la

sociedad. El aula debe ser un espacio que plasme la contingencia nacional, desde maneras de pensar, hasta situaciones y construcciones sociales (políticas, culturales, técnicas, etc.).

Desde la perspectiva de los estudiantes de colegio, se debe promover una proyección de la enseñanza en la cual los conocimientos que se enseñan estén vinculados de manera evidente con las instancias del aula.

El *saber procedimental*: el saber procedimental se refiere a proyectar en el aula como también en la institución educacional lo que el profesor considera adecuado como quehacer de su profesión. Asimismo, el profesor ha de plasmar de manera creativa su quehacer pedagógico, y liderar las clases y su convivencia en la comunidad educacional.

Desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía, el profesor formador debe potenciar en los profesores del futuro el proceso de su aprendizaje. El profesor debe hacerlos conscientes de cómo ellos aprenden e interactúan.

Desde la perspectiva de los estudiantes de colegio, deben poseer la posibilidad de construir de manera creativa sus aprendizajes. Al estudiantado se le debe presentar instancias más activas, para que puedan interactuar de manera más significativa.

De esta manera, se puede identificar la importancia que tiene la formación inicial docente para la formación ciudadana. Los profesores serán quienes se

encargan, principalmente, de aplicar las orientaciones del plan de formación ciudadana. Para ello, deben ser profesionales capaces de poder desempeñar esta labor.

si se quiere lograr ese objetivo, los profesores deben formarse con una visión de la educación más integral de la que hoy tienen. las instancias de formación inicial docente deben contemplar a los estudiantes no solo como seres humanos que han de ser formados, que han de aprender, sino que también, son ciudadanos, y ese rol debe ser apreciado de igual manera que su calidad como estudiantes.

La instancia de formación profesional de los profesores es fundamental, y debe desde allí fomentarse la formación ciudadana. na para que la educación en valores democráticos de nuestra sociedad se desarrolle en los diferentes actores educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACERCA DE HUMBERTO MATURANA

Maturana, H., (2013), *Desde la biología a la psicología*, Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Maturana, H., (2000), *El sentido de lo humano*, Santiago, Chile: Dolmen ediciones.

Maturana, H., (1990), *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.

Maturana, H., (2007), *La objetividad. Un argumento para obligar*, Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.

Maturana, H., (2011), *Transformación en la convivencia*, Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.

Maturana, H & Dávila, X., (2008), *Habitar humano en seis ensayos de biología cultural*, Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.

Maturana, H & Porsken, B., (2009), *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*, Buenos Aires: J. C. Sáez Editor y Granica (traducción de Luisa Ludwing).

Maturana, H & Varela, F., (2013), *El árbol del conocimiento*, Universitaria, Santiago, Chile.

Maturana, H & Verden-Zoller, G., (2003), *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, desde el patriarcado a la democracia*, Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor (traducción de Augusto Zagmutt y Alfredo Ruiz).

ACERCA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

MINEDUC, (2004), *Marco para la buena enseñanza*, Santiago, Chile: Ed. CPEIP. Web:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> (02/12/2016)

MINEDUC, (2016a), *Educación Física y Salud, Programa de estudio, Octavo Básico*, Santiago, Chile. Web:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20745_programa.pdf (02/12/2016)

MINEDUC, (2016b), *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*, Santiago, Chile: Ed. DEG. Web:

http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/DEG-OrientacionesPFC-intervenible-AReader_FINAL.pdf (02/12/2016)

MINEDUC, (2005a), *Decreto Supremo de Educación N 220*, Santiago, Chile. Web:

<http://www.docentemas.cl/docs/2014/Educacion%20Media/Marco%20Curricular%20-%20Decreto%20N220.pdf> (02/12/2016)

MINEDUC, (2005b), *Comité Formación Inicial Docente*, Santiago, Chile. Web:

<http://www.docentemas.cl/docs/2014/Educacion%20Media/Marco%20Curricular%20-%20Decreto%20N220.pdf> (02/12/2016)

MINEDUC, (2004a), *Filosofía y Psicología, Programa de Estudio, Cuarto año*

Medio, Formación General, Santiago, Chile. Web:

http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_28_1.pdf (02/12/2016)

MINEDUC, (2004b), *Filosofía y Psicología, Programa de Estudio, Tercer año*

Medio, Formación General, Santiago, Chile. Web:

http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_28.pdf

(02/12/2016)

MINEDUC, (2010), *Ley General de Educación*, Santiago, Chile. Web:

http://www.umag.cl/vcm/wp-content/uploads/2015/06/04_Ley_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf (02, 12, 2016)