

Sophia Austral

ARTÍCULO CIENTÍFICO

SOPHIA AUSTRAL 2023. Vol. 29: 10
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>

DOSSIER: **DEMOCRACIA, CONFLICTO Y CURRÍCULO:
DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DEMOCRACIA
DESDE LA ESCUELA A 50 AÑOS DE LA INSTALACIÓN DEL
DICTADURA CÍVICO-MILITAR EN CHILE**

Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza

Curricularizing Conflict for the Construction of Democracy in Schools. The conflict as an axis of teaching

GABRIEL VILLALÓN-GÁLVEZ^a, ALICIA ZAMORANO-VARGAS^b

OPEN ACCES


Recibido: 07/07/2023


Aceptado: 06/12/2023

Versión Final: 08/01/2024

Para citar:

Villalón, G. y Zamorano, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>

^a  Universidad de Chile, Santiago, Chile
[✉ gabriel.villalon@uchile.cl](mailto:gabriel.villalon@uchile.cl)

^b  Universidad de Chile, Santiago, Chile.
[✉ alicia.zamorano@uchile.cl](mailto:alicia.zamorano@uchile.cl)

RESUMEN

En el mundo y en Chile la democracia está en peligro. En este escenario es necesario que la escuela se convierta en un espacio en el que se desarrolle una educación que fortalezca la democracia y que enseñe a niños, niñas y jóvenes que un sistema de gobierno no es una cuestión natural, sino que es un proyecto político en constante construcción y reconstrucción. En este artículo presentamos los fundamentos de una propuesta para fortalecer la educación de la democracia en la escuela a través de la curricularización del conflicto. En primer lugar, presentamos un análisis sobre cuáles son las características y demandas de una educación que tenga como eje el conflicto. A continuación, describimos las características y procesos que debe considerar la construcción de un diseño para curricularizar el conflicto para la enseñanza de la democracia.

Palabras clave: Conflicto, educación democrática, currículo, enseñanza.

ABSTRACT

In the world and in Chile, democracy is in danger. In this scenario, it is necessary that the school becomes a space where political education is developed in order to strengthen democracy and to teach children and young people that this system of government is not a given, but a political project in constant construction and reconstruction. In this article, we present the foundations of a proposal to strengthen democracy education in schools through the curricularization of conflict. First, we present an analysis of the characteristics and requirements of conflict education. Then, we describe the characteristics and processes that should be considered in the construction of a design for the curricularization of conflict for the teaching of democracy.

Keywords: Conflict, Democratic Education, Curriculum, Teaching.



Declaración de autoría:

Gabriel Villalón-Gálvez:

Conceptualización; Adquisición de fondos; Investigación; Metodología; Administración del proyecto; Visualización; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

Alicia Zamorano-Vargas:

Investigación; Metodología; Visualización; Redacción – borrador original. Redacción – revisión y edición.

INTRODUCCIÓN

La democracia como forma de organización política y de vida se encuentra amenazada. La crisis de la democracia representativa desde la década de los sesenta en el siglo XX no logró ser superada totalmente por las alternativas de la democracia participativa (Pateman, 2014; Sant, 2021a) y deliberativa (Mouffe, 2021). La ilusión de la universalización de la democracia como régimen político y social dominante en el mundo después de la caída del muro de Berlín (Hobsbawm, 2021), fue descartada con el surgimiento de discursos fundamentalistas y populistas en particular luego de septiembre del 2001 cuando se produjo el atentado a las Torres Gemelas en Estados Unidos (Castells, 2002; Sant, 2021b). Este acontecimiento hizo explícita la crisis de la democracia liberal sostenida en la política de los acuerdos y en la negación del conflicto (Mouffe, 2021).

En el contexto chileno, la crisis democrática tiene sus antecedentes en el conflicto político que enfrentó el país entre las décadas de los 60 y 70 que fue solucionado a través de la vía no democrática y violenta que fue la realización del Golpe de Estado de 1973 y la instalación de la dictadura cívico-militar a cargo de Augusto Pinochet. La dictadura instaló un gobierno de facto que estableció un régimen de violencia que se manifestó de manera explícita con la sistemática violación a los derechos humanos y de manera implícita con la instalación de un nuevo régimen político, económico y social a través de las reformas neoliberales, que tuvieron entre sus consecuencias el convertir a Chile en uno de los países con mayor desigualdad en el mundo (Moulian, 2006; Salazar y Pinto, 2014).

El esfuerzo de los gobiernos democráticos por reformar las estructuras del régimen neoliberal impuesto por la dictadura ha sido insuficiente, lo que comenzó a generar desde la segunda parte de la década de los 90 un desgaste en el régimen democrático chileno, que se manifestó, por ejemplo, en la disminución de la participación política, en particular de los jóvenes (Morales, 2020). Luego, durante la primera década del nuevo siglo se comenzaron a evidenciar síntomas de una crisis mayor del régimen político, con el ciclo de movilizaciones iniciado el año 2006 con la revolución pingüina (Hernández, 2018), continuado por los movimientos por la gratuidad de la educación, los movimientos feministas, ambientales y a favor de una reforma previsional (movimiento no más AFP). La crisis del modelo democrático chileno alcanzó su máxima expresión con la revuelta social iniciada el 18 de octubre del 2019. Este proceso dio cuenta del malestar transversal de la población con el sistema dominante y puso en jaque la manera de entender la democracia desde los años 90 en Chile (Garcés, 2020). Como consecuencia de esta crisis se instaló en el país un proceso constituyente que luego del rechazo de un primer proyecto constitucional, en este momento se encuentra en redacción una nueva propuesta constitucional que será sometida a referéndum en diciembre del año 2023.

En el contexto de la conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado que dio inicio a la dictadura cívico-militar en Chile, la crisis de la democracia que vive el país ha quedado en evidencia. Esto lo han demostrado encuestas que han dado cuenta de la alta valoración que tiene aún el dictador Augusto Pinochet entre la población o las cifras de chilenos y chilenas que estarían dispuestos a renunciar a la democracia para contar con mayor seguridad o bienestar económico (Sanhueza, 2023). También han sido comunes los discursos de grupos políticos radicales que han cuestionado la veracidad de las violaciones a derechos humanos sucedidas durante la dictadura y el fracaso que ha tenido la propuesta del Presidente Gabriel Boric para que los partidos políticos participen en la firma de un acuerdo en favor de la democracia, esto por la negación de los partidos políticos de derecha.

La escuela no se ha visto alejada de esta crisis de la democracia. Los resultados de evaluaciones sobre ciudadanía y las encuestas realizadas dan cuenta de un porcentaje importante de jóvenes que no valora la democracia (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). La vida cotidiana en los establecimientos escolares también se ha encontrado afectada por la violencia. Ejemplos de esta situación son los enfrentamientos entre estudiantes en las escuelas, la manifestación de la crisis migratoria que ha tenido en las escuelas uno de sus principales espacios de expresión, o la

violencia que los docentes manifiestan que deben enfrentar en las comunidades educativas en las que se desempeñan. La escuela chilena también se ha visto afectada por la violencia indirecta o estructural, consecuencia del modelo económico social dominante en Chile, que generó una segregación social y académica en la educación chilena derivada del proceso de privatización impuesto por la dictadura (Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018; Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández, 2015).

Ante la situación descrita el Estado chileno ha buscado actuar con una serie de políticas educativas, desde el término de la dictadura, que han intentado reforzar la democracia en la escuela. En Chile todos los gobiernos posteriores a la dictadura cívico-militar han buscado relevar la educación ciudadana en las políticas curriculares y evaluativas. En las reformas curriculares de 1996-98, la ciudadanía se definió como un objetivo transversal para la educación de los niños y jóvenes en Chile. Por su parte, en las reformas del 2009 y de 2012-13, la formación de la ciudadanía se indicó como un objetivo y un eje fundamental de la enseñanza, en particular la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por último, el año 2016 se promulgó la Ley N°20.911 que creó la asignatura de Educación Ciudadana a impartirse en los dos últimos cursos de educación secundaria. Esta ley también indicó que los establecimientos educacionales debían implementar un Plan de Formación Ciudadana que contemple actividades que complementen lo establecido en el currículum nacional. Todo esto en coherencia con la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009), que indicó que los establecimientos debían impulsar la formación ciudadana con el propósito de promover la participación democrática en la sociedad (Gazmuri y Toledo, 2020).

Teniendo en cuenta los antecedentes descritos anteriormente, en el presente artículo desarrollamos los fundamentos de una propuesta para fortalecer la educación de la democracia en la escuela a través de la curricularización del conflicto. En primer lugar, presentamos un análisis sobre cuáles son las características y demandas de una educación que tenga como eje el estudio del conflicto. A partir de esas características se describe la propuesta donde se expone cada una de las etapas que se deben considerar durante la construcción de un diseño para curricularizar el conflicto para la enseñanza de la democracia.

El conflicto como eje de la educación de la democracia en la escuela

Los discursos de odio y la desinformación que circula en las redes sociales debilitan el valor que tiene para la población, en particular los jóvenes, la democracia. Ante este escenario de debilitación de la democracia se hace necesario que la escuela se convierta en un espacio en el que se desarrolle una educación política (Sant, 2021a) que tenga como principio fortalecer la democracia y que enseñe a niños, niñas y jóvenes que un sistema de gobierno no es una cuestión natural, sino que es un proyecto político en constante construcción y reconstrucción (Biesta, 2016).

Para desarrollar una educación que logre lo anteriormente señalado es necesario promover en la escuela prácticas de enseñanza que incorporen el conflicto como eje. Esta enseñanza debe promover que los estudiantes puedan a través de experiencias de aprendizaje reconocer el conflicto y actuar sobre éste para así fortalecer la democracia. Para esto es necesario que los niños, niñas y jóvenes en la escuela reconozcan que los conflictos sociales tienen causas que se asocian a la violencia directa y/o sistémica (Bickmore y Parker, 2014).

Un conflicto social se define como la existencia de intereses en competencia y desacuerdo entre distintos grupos. Se entiende que los conflictos pueden ser resueltos a través de dos vías: constructiva o destructiva. Esta última se refiere a la resolución de los conflictos sociales a través del uso de la violencia, lo que es característico de un acto antidemocrático. Por su parte, la vía constructiva se refiere a la resolución o acción sobre los conflictos sociales con métodos democráticos que permiten su resolución o la transformación de la situación conflictiva (Bickmore y Fathallah, 2022).

Una educación para la democracia que tenga como eje el conflicto requiere que los docentes desarrollen propuestas de enseñanza en que los estudiantes deban tomar posición y decisiones frente a los conflictos. Bickmore y Parker (2014) indican que estas propuestas no son sólo para aprender sobre el conflicto, sino que son propuestas que promueven la construcción de la paz y la democracia. Por lo tanto, los docentes deben a través de esas propuestas considerar la implementación de metodologías que incorporen la discusión y el diálogo sobre los conflictos (Bickmore y Parker, 2014; Hess, 2009). Para esto es necesario que los docentes planeen contenidos que den cuenta de las consecuencias de la violencia, de las injusticias y de las desigualdades en la sociedad. Además, deben considerar estrategias que favorezcan la deliberación, la participación y la toma de decisiones sobre la realidad en que viven los estudiantes. Mediante esto, se posibilita que los estudiantes reconozcan las múltiples perspectivas frente a un conflicto y puedan

participar de las discusiones democráticamente y así desarrollen herramientas para actuar activamente sobre la comunidad en la que viven (Bickmore y Barrero, 2023; Bickmore y Parker, 2014).

La investigación ha dado cuenta de las barreras que encuentran los docentes para desarrollar una pedagogía que se posicione desde el conflicto como eje (Bickmore y Parker, 2014; Hess, 2009; Toledo y Gazmuri, 2009). Un número importante de docentes manifiestan que les gustaría enseñar sobre conflictos, pero tienden a no realizarlo por temor a las comunidades de padres, el no poder cumplir la cobertura curricular o no desarrollar en sus estudiantes los conocimientos que se requieren para las evaluaciones estandarizadas (Bickmore y Parker, 2014). Los docentes también dicen verse impedidos de abordar cuestiones conflictivas porque sus estudiantes no estarían preparados para trabajar sobre estas temáticas. La investigación también ha dado cuenta sobre la relevancia que tiene incorporar el estudio de temas conflictivos en el aula, que promuevan la participación y fortalezcan la democracia (Bickmore y Parker, 2014; Hess y Avery, 2008).

CURRICULARIZAR EL CONFLICTO: SECUENCIA PARA EL DISEÑO DE UNA PRÁCTICA DOCENTE QUE TENGA EL CONFLICTO COMO EJE DE LA ENSEÑANZA

El estudio del conflicto en la escuela y en el aula es un desafío y una acción compleja de realizar. Sin embargo, entendemos que una educación que tenga como finalidad el fortalecimiento de la democracia requiere de una enseñanza que tenga el conflicto como eje.

Para avanzar en esta perspectiva hemos elaborado una propuesta que tiene como finalidad orientar a futuros docentes y docentes en ejercicio en la toma de decisiones curriculares para el diseño de una enseñanza que tenga como eje el conflicto. La propuesta que hemos elaborado se organiza en tres etapas: la contextualización y problematización de la enseñanza en torno al conflicto, la selección de conocimientos para el estudio del conflicto y el diseño de prácticas para la enseñanza y el aprendizaje del conflicto. Las etapas que hemos definido consideran por una parte a la toma de decisiones del docente en relación con el currículo, el contexto y los conocimientos que pretende transmitir. En las decisiones para desarrollar el currículo se incluyen las estrategias y metodologías para concretar su secuencia de enseñanza. Esta propuesta pretende ser un marco orientador para incorporar el conflicto de manera transversal y desde cada una de las asignaturas que componen el currículo escolar. A continuación, describimos cada una de estas etapas en detalle.

Etapa de contextualización y problematización de la enseñanza en torno al conflicto

Esta etapa considera los ejercicios de contextualización primero y la problematización en torno al conflicto en segundo lugar. Se espera que los docentes puedan hacer una lectura crítica en que identifiquen conflictos que se desprendan de la lectura del currículo prescrito y/o el contexto en el que se pretende enseñar y, en base a ello, levanten una problematización en torno a un conflicto.

Contextualización

La contextualización considera dos tareas: el análisis crítico del currículo prescrito nacional y el análisis del contexto en que se desarrollará la enseñanza. En el análisis del currículo prescrito los docentes hacen una lectura sobre cuáles son los conocimientos que se encuentran asociados a los objetivos curriculares que se establece deben ser enseñados. Durante esta revisión los docentes deben primero identificar el tipo de conocimiento que deben transmitir: conceptuales, procedimentales/habilidades y actitudes/valores según corresponda a la asignatura en la que realizan la enseñanza. Por ejemplo, en el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales las Bases Curriculares de 7° básico establecen el objetivo de aprendizaje que indica lo siguiente:

Analizar ejemplos de relaciones de influencia, convivencia y conflicto entre el mundo europeo, el bizantino y el islámico durante la Edad Media, considerando la división del cristianismo y las relaciones de frontera entre la cristiandad y el islam en la península ibérica, entre otros (Ministerio de Educación, 2016, p. 192).

Del análisis de este objetivo se pueden identificar conocimientos conceptuales como: conflicto entre culturas, relaciones fronterizas, islam, bizancio y mundo europeo durante la Edad Media, entre otros.

La segunda tarea es el análisis del contexto, para lo cual los docentes hacen una descripción del espacio en que desarrollan la enseñanza. La descripción del contexto debe poner atención a distintos niveles. Un primer nivel es el local escolar, que se corresponde con la descripción de lo que sucede en el grupo curso específico: ¿cómo son esos estudiantes?, ¿qué intereses tienen? ¿cómo son las relaciones interpersonales entre ellos y con los docentes? En el nivel local escolar también se considera la caracterización de la institucionalidad escolar, su historia particular y las características de la comunidad educativa.

Un segundo nivel es el local territorial, éste considera la descripción de las características del territorio en que se encuentra la escuela y viven los estudiantes, por ejemplo, el barrio o la ciudad. En este nivel se hace mención, por ejemplo, a las características sociales, económicas y culturales que distinguen al territorio.

Un tercer nivel es el contexto temporal-social, aquí la descripción atiende a dar cuenta de los procesos históricos, sociales, económicos y/o políticos que estén afectando a la sociedad en el momento en que se desarrollará la enseñanza. Por ejemplo, en el contexto actual la situación de post pandemia o la crisis de la democracia a nivel mundial son elementos contextuales que considerar para el diseño de la enseñanza.

Problematización

El segundo ejercicio que se realiza durante la primera etapa es la problematización, que tiene como propósito la construcción de un dilema y una pregunta que tenga como eje un conflicto identificado entre los conocimientos curriculares o contextuales y luego permita el estudio de éste durante la secuencia de enseñanza y aprendizaje. Para construir la problematización, los docentes hacen una lectura de los conocimientos identificados en el proceso de contextualización y distinguen conflictos o temáticas conflictivas que se puedan desprender o estén asociados a esos conocimientos.

Por ejemplo, un docente del área de Lenguaje y Comunicación para su propuesta puede considerar el tratamiento de la actitud establecida en el currículum chileno que refiere a: “Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática” (Ministerio de Educación, 2016, p. 45). Al analizar esta actitud puede distinguir conocimientos como: participación, sociedad democrática y acceso a la información. En el análisis de estos conocimientos se puede establecer una relación con temáticas conflictivas como: la desigualdad en el acceso a la información, la difusión de información falsa en redes sociales y sus consecuencias para una sociedad democrática.

Supongamos que el mismo docente, en la descripción del contexto, ha identificado que los estudiantes utilizan como principal herramienta de acceso a la información las redes sociales, por ejemplo, Tik Tok, ya que en clases muchas veces aquéllos hacen comentarios que se sostienen en noticias falsas o rumores difundidos en estas redes. El docente de este contexto puede identificar conflictos como la difusión de información falsa en redes sociales.

Una vez analizados los conocimientos e identificados conflictos o temáticas conflictivas asociadas a éstos, los docentes deben tomar la decisión sobre qué conflicto será el que decidirán abordar y, a continuación, construir un dilema y pregunta problematizadora que permita su estudio. La pregunta problematizadora, al igual que el dilema, debe ser elaborada con el fin de que pueda ser presentada a los estudiantes y que demande a éstos poder actuar y responder a la pregunta problematizadora.

Si consideramos el ejemplo que hemos descrito anteriormente en este apartado, una pregunta problematizadora puede ser la siguiente:

¿Cómo podemos constituir un sistema de información que permita a los ciudadanos el acceso igualitario?
¿Qué podemos hacer en una sociedad democrática para generar mecanismos que nos permitan terminar con la difusión de información falsa?

Esta pregunta es un componente clave del proceso, ya que permite en primer lugar, hacer el vínculo entre lo curricular prescrito y lo contextual, además de representar el desafío sobre el que se quiere enseñar a los estudiantes para abordar el conflicto. Por lo tanto, la pregunta también es la que define los conocimientos a seleccionar para ser transmitidos y en la búsqueda de dar una respuesta a ella es que se organiza luego la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Etapa de selección de conocimientos para el estudio del conflicto

En esta etapa se espera que los docentes puedan hacer la selección de los conocimientos que transmitirán a sus estudiantes para que puedan abordar el conflicto asociado a la problematización elaborada en la etapa anterior.

La primera tarea que deben realizar los docentes es identificar los distintos tipos de conocimientos. Los docentes pueden distinguir entre tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales o habilidades, y actitudes y valores. Para identificar los diferentes tipos de conocimientos los docentes deben revisar la selección que han realizado en la contextualización a partir de la lectura del currículo prescrito y el contexto en que implementarán su docencia. Los conocimientos identificados por los docentes permitirán abordar el conflicto planteado en la problematización y además serán los conocimientos que se transmitirán a los estudiantes para alcanzar los aprendizajes asociados al currículo prescrito.

Una vez seleccionados los conocimientos a transmitir a los estudiantes para el estudio del conflicto, los docentes deben realizar una sistematización que permita organizar los distintos tipos de saberes para su traspaso. Para lo anterior, los docentes en primer lugar organizan el conocimiento conceptual identificando tres tipos: concepto clave, conceptos desarrolladores y contenidos. El concepto clave es un tópico que permite reconocer en una o dos ideas el conflicto que se aborda en la problemática, por ejemplo: desigualdad y territorio. Este concepto representa el conflicto que está declarado en la problematización.

Los conceptos desarrolladores son tópicos temáticos que permiten orientar el estudio del conflicto representado en el concepto clave. Se refieren a conocimientos conceptuales que pueden hacer referencias a conceptos centrales de un área de estudio o que permitan abordar la comprensión del conflicto planteado. Los contenidos se refieren a los conocimientos que nos permiten conocer la especificidad de la situación problemática. Por ejemplo, si la pregunta problematizadora que se presenta es la siguiente: ¿Cómo democratizamos el uso del espacio escolar visibilizando y valorando las diferencias de quienes lo habitan? El conocimiento conceptual por transmitir para responder a esta problemática puede organizarse de la siguiente manera:

Concepto Clave: Democracia y Espacio.

Conceptos Desarrolladores: conflicto y espacio, convivencia democrática, democratización espacial.

Contenidos: Conflictos espaciales en la historia de Chile, características de una sociedad democrática, planes y experiencias de democratización espacial.

Para continuar con la selección de conocimientos los docentes definen los saberes procedimentales y habilidades disciplinares. Estos conocimientos de tipo procedimental tienen el rol de permitir a los estudiantes poder realizar el análisis crítico del conflicto. Por último, los docentes definen los conocimientos actitudinales y valores que transmitirán a sus estudiantes durante el trabajo de la propuesta de enseñanza. Se fomenta que los docentes incorporen la promoción de valores y actitudes que fortalezcan la democracia. Continuando con la temática del ejemplo anterior, los conocimientos procedimentales y actitudinales asociados serían los siguientes:

Conocimientos procedimentales y Habilidades disciplinares: Análisis de información, relaciones de cambio-continuidad.

Actitudes y Valores: valoración de la igualdad y la paz como base de una sociedad democrática.

Etapa de diseño de prácticas para la enseñanza y el aprendizaje del conflicto

En esta etapa los docentes construyen una secuencia de clases que brinde oportunidades a los estudiantes para aprender a identificar, caracterizar y analizar los antecedentes asociados al conflicto y problematización planteada y actuar sobre él. Para la organización de una secuencia que permita tener como eje el estudio del conflicto proponemos una distribución que considere los siguientes momentos:

Reconocimiento de creencias y experiencias sobre el conflicto. Se propone que para comenzar la secuencia los docentes diseñen un espacio que permita a los estudiantes dar cuenta de sus creencias y posibles experiencias sobre el conflicto o tema conflictivo que se pretende abordar.

Durante esta etapa se sugiere diseñar actividades que favorezcan, en primer lugar, la confianza en los estudiantes para poder participar y comunicar sus ideas sobre el conflicto. Gestionar el ambiente de confianza es importante, ya que el objetivo de este tipo de diseño es invitar a los estudiantes a manifestar su punto de vista sobre conflictos que quizás no los involucren directamente, como puede ser el caso de un conflicto del pasado, pero también se busca invitarles a hablar sobre conflictos que les afectan como podría ser los de tipo interpersonales que se dan en la convivencia en la escuela.

En esta etapa se pueden incorporar metodologías que permitan la comunicación horizontal entre los estudiantes como son los círculos comunitarios (Bickmore y Awad, 2023). Esta metodología permite que todo el grupo se encuentre en una posición igualitaria. El docente hace de facilitador del diálogo y a través de un tótem, que puede ser por ejemplo un juguete, se va permitiendo y organizando los turnos de habla. En este espacio el docente hace preguntas que permitan a los estudiantes dar cuenta sobre lo que creen sobre un conflicto, una temática específica o un concepto, como, por ejemplo: ¿Qué crees sobre el problema de la falta de viviendas en el país? ¿Cómo crees que es una sociedad justa? ¿Qué cuestiones que suceden en la escuela me molestan?

El docente, para generar la confianza que permita comunicarse a los estudiantes, puede comenzar respondiendo a las preguntas, dando cuenta de sus creencias y experiencias en torno al conflicto. En favor de desarrollar actitudes y valores democráticos el docente puede ir acompañando la actividad y guiando la acción de los estudiantes para fomentar el aula activa, el disenso respetuoso y la empatía con el otro (Pace, 2021).

Presentación del conflicto: identificación y reconocimiento. A continuación del reconocimiento de las creencias y experiencias de los estudiantes en relación con el conflicto o la temática conflictiva se sugiere a los docentes presentar la problematización. Se recomienda a los docentes presentar de manera explícita la pregunta problematizadora a los estudiantes y plantearles que es un objetivo de la secuencia didáctica aportar con una respuesta al cuestionamiento planteado.

Además de presentar la pregunta problematizadora, en este segundo momento los docentes deben hacer una primera entrega de información que permita identificar y reconocer el conflicto a los estudiantes. Para esto, se sugiere utilizar recursos, como una nota de prensa, que permitan comprender la situación conflictiva, o también cuando hablamos de problemas más cotidianos de la escuela puede el docente presentar una breve narrativa que dé cuenta de la existencia de ese conflicto. El objetivo de este momento es lograr sensibilizar a los estudiantes sobre la existencia de la cuestión conflictiva. Para cerrar este proceso, el docente puede proponer preguntas de reflexión sobre la situación presentada y solicitar comentarios que incentiven a los estudiantes a comentar el hecho y pensar por primera vez sobre acciones a tomar.

Por ejemplo, en una clase de matemáticas en la que a propósito del tratamiento de los contenidos asociados a la proporcionalidad se elabora una problematización sobre la desigualdad salarial en el país, el docente presenta a los estudiantes datos que dan cuenta sobre la situación de la distribución salarial desequilibrada. Luego, se pide a los estudiantes que reflexionen sobre esa situación y planteen posibles alternativas para abordar este problema.

Estudio del conflicto y los conceptos asociados para su conocimiento. En este tercer momento se busca que los estudiantes puedan conocer y analizar el conflicto asociado a la problematización. Para eso, los docentes planifican acciones que permitan estructurar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se han establecido en la etapa de selección del conocimiento. La estructuración del conocimiento permitirá a los estudiantes poder estudiar en profundidad el conflicto asociado a la problematización. Además, permite abordar los conocimientos que se encuentran asociados a lo establecido por el currículo prescrito, como conceptos o habilidades disciplinares específicas. Por ejemplo, supongamos que la problematización se encuentra asociada a los conflictos entre culturas, y el conocimiento curricular se refería a las relaciones entre la cultura mapuche y los colonizadores españoles en el período colonial chileno. Durante la estructuración el docente debería planificar acciones de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes entender las distintas maneras en que se desarrolló la relación entre mapuche y españoles como fueron el sistema de relaciones fronteriza, la guerra defensiva y ofensiva, los parlamentos, entre otros.

Para que los estudiantes puedan conocer y analizar el conflicto en profundidad se sugiere tener en consideración directrices como: 1) Enmarcar el problema a través de focos que permitan reconocer distintas perspectivas sobre la temática a abordar y desde ahí poder orientar la reflexión y discusión de los estudiantes. 2) Entregar recursos que permitan a los estudiantes reconocer a los actores participantes de la situación conflictiva. En lo específico es importante que los estudiantes puedan desarrollar la empatía con los involucrados en estos procesos. 3) Proporcionar fuentes de información variada sobre la problemática. Además, se debe enseñar a los estudiantes a poder analizar y evaluar metódicamente la información revisada. 4) Generar en grupos pequeños espacios en que los estudiantes puedan deliberar sobre situaciones específicas asociadas a los contenidos trabajados, por ejemplo, generar discusiones en que los estudiantes tomen la representación de los actores enfrentados en un conflicto histórico (Barton y Ho, 2023; Cavieres-Fernández, Villalón-Gálvez y Vásquez-Leyton, 2021; Villalón-Gálvez, 2021).

Reflexionar y actuar sobre el conflicto. El cuarto momento tiene como propósito que los estudiantes puedan reflexionar, discutir o realizar acciones sobre el conflicto abordado en la problematización. Durante esta etapa además del trabajo sobre los conceptos, habilidades y procedimientos disciplinares, se pone énfasis en que los estudiantes puedan tener aprendizajes que favorezcan la formación de actitudes y valores democráticos. En este cuarto momento, los estudiantes sugieren posibles respuestas a la problematización planteada al inicio de la secuencia.

Para lograr lo anterior, los docentes pueden incorporar estrategias y actividades de aprendizaje que favorezcan el análisis, la discusión y deliberación sobre el conflicto. Para esto, se pueden realizar acciones como las siguientes: 1) Proporcionar a los estudiantes información de experiencias que hayan generado acciones sobre conflictos similares. 2) Generar dinámicas de trabajo entre los estudiantes que les permita hacer un análisis sistemático sobre las causas y consecuencias del problema, por ejemplo, el uso del árbol de problemas (Bickmore y Awad, 2023). 3) Desarrollar una actividad de deliberación en que los estudiantes puedan dar cuenta de su posicionamiento y propuestas frente a la problematización planteada. Por tanto, es importante generar espacios y metodologías que permitan a los estudiantes reconocer y validar el no estar de acuerdo con las propuestas de otros. 4) Proponer actividades en que los estudiantes puedan difundir sus propuestas de solución a la problemática, por ejemplo, a través de la creación de infografías, podcast, ferias de difusión u otros (Barton y Ho, 2023).

Para finalizar se propone incorporar un espacio de reflexión en el que los estudiantes puedan dar cuenta de sus perspectivas sobre el conflicto, sus propuestas de acción, reconocer sus cambios o no con respecto al inicio de la secuencia y, finalmente, identificar cuestiones en que se encuentran de acuerdo y en desacuerdo. Para esto se puede utilizar nuevamente la estrategia del círculo comunitario (Bickmore y Awad, 2023).

CONCLUSIONES

La democracia en el mundo actual y en Chile enfrenta una crisis. Los discursos neopopulistas proponen en algunos casos afirmar la seguridad y la prosperidad económica, en desmedro de los elementos fundamentales de una sociedad democrática. La sociedad y la escuela chilena están marcadas por la solución no democrática que fue el Golpe de Estado de 1973, que significó el establecimiento de un régimen neoliberal y la disminución o eliminación de una serie de derechos fundamentales para el desarrollo de una sociedad democrática. La situación descrita hace urgente repensar el rol de la escuela y de la enseñanza para el fortalecimiento de la democracia. Una alternativa es el desarrollo de una enseñanza que tenga como eje el abordaje del conflicto para su fortalecimiento. Para esto es clave que los docentes implementen secuencias de enseñanza que les permita a los estudiantes entender y actuar sobre los conflictos que afectan a la sociedad y aprendan a reconocer el conflicto como parte fundamental de la vida en democracia.

En este artículo hemos planteado que es fundamental generar diseños de enseñanza y aprendizaje que, a partir de la lectura crítica de los currículos prescritos y los contextos en que se desarrolla la enseñanza, logren incorporar el conflicto como eje y lo que hemos denominado curricularizar el conflicto.

La secuencia de etapas que hemos planteado para curricularizar el conflicto permite, en primer lugar, hacer una enseñanza que fortalezca la democracia a partir del estudio del conflicto. En segundo lugar, permite plantear una alternativa viable a los docentes para incorporar el conflicto como eje de la enseñanza. Esto es posible porque primero

se utiliza como una herramienta base el currículo prescrito, lo que contribuye a lograr la siempre dificultosa cobertura curricular. Además, propone en detalle alternativas de estrategias y metodologías para la incorporación del conflicto, disminuyendo las posibles barreras que reportan los docentes que impiden generar una enseñanza de este tipo.

Finalmente, la propuesta presentada fortalece la educación para la democracia, ya que reconoce la necesidad de generar conocimientos que sean significativos para los estudiantes, por esto se sostiene en el reconocimiento de conflictos que se encuentran en el contexto en que se desarrolla la enseñanza e incluye la posibilidad de que los estudiantes, a través del aprendizaje de conocimientos asociados a las distintas disciplinas escolares, puedan discutir, deliberar y tomar decisiones sobre conflictos que les afectan incluso en su cotidianidad en la escuela.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por ANID/FONDECYT/Iniciación 11230181.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2018. http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf
- Barton, K.C., y Ho, L.C. (2023). Collaborative deliberation in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 104(5), 44-49. <https://doi.org/10.1177/00317217231156229>
- Bickmore, K., y Barrero, D. (2023). Globalized Local Environmental Conflicts in Mexican and Canadian Youths' Lives and Schooling. En P. Kuvow, N. Webster, K. Strong, y D. Miranda (Eds.), *Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change: Children and Youth in Diverse International Contexts* (1era Edition, pp. 90–113). Routledge.
- Bickmore, K., y Awad, Y. (2023). *Peacebuilding Citizenship Teaching Resource*. <https://www.oise.utoronto.ca/peacebuildingeducation>
- Bickmore, K., y Fathallah, R. (2022). Teaching Social Justice Amidst Violence: Youth and Enacted Curricula in Canada, Bangladesh, and Mexico. En A.A. Abdi y G.W. Misiaszek (Eds.), *The Palgrave Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 197-219). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_12
- Bickmore, K., y Parker, C. (2014). Constructive Conflict Talk in Classrooms: Divergent Approaches to Addressing Divergent Perspectives. *Theory & Research in Social Education* 42(3), 291-335. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.901199>.
- Biesta, G. (2016). Democracia, Ciudadanía y Educación: De la Socialización a la Subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544536003>
- Castells, M. (2002). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 2. El Poder de la Identidad*. Sexta. Alianza Editorial.
- Castillo, V., Rodríguez, C., y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de educación*, 11(2), 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>.
- Cavieres-Fernández, E., Villalón-Gálvez, G., y Vásquez-Leyton, G. (2021). Discutiendo sobre Bernardo O'Higgins. Formación ciudadana para el liderazgo en el Bicentenario. *Revista de Historia*, 2(28), 85-106. <https://doi.org/10.29393/RH28-28DOEC30028%0A>
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva constitución para Chile*. LOM Ediciones.

- Gazmuri, R., y Toledo, M.I. (2020). La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En M.T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (p. 404). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Hernández, I. (2018). Youth Activism in Chile: from urban educational inequalities to experiences of living together and solidarity. *Educação & Realidade*, 43(3), 837-863. <https://doi.org/10.1590/2175-623678811>
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Primera. Routledge.
- Hess, D., y Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. En J. Arthur, I. Davies y C. Hanh (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 506-518). Sage.
- Hobsbawm, E. (2021). *Historia del siglo XX* (Decimosegunda). Critica.
- Ley N°20.370 de 2009. Ley General de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación.
- Miranda, D., Castillo, J.C., y Sandoval-Hernández, A. (2015). Desigualdad y conocimiento cívico: Chile en comparación internacional. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 487-524). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Morales, M. (2020). Estallido social en Chile: 2019: Participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. En *Análisis Político* (Vol. 33, pp. 3-25). <https://doi.org/10.15446/anpol.v33n98.89407>
- Mouffe, Ch. (2021). *En Torno a Lo Político*. Tercera. Fondo de Cultura Económica.
- Moulian, T. (2006). *Fracturas. De Pedro Aguirre Cerda a Salvador Allende (1928-1973)*. LOM Ediciones.
- Pace, J. (2021). *Hard questions: learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.
- Pateman, C. (2014). *Participación y Teoría Democrática* (1era ed.). Prometeo Libros.
- Salazar, G., y Pinto, J. (2014). *Historia Contemporánea de Chile I. Estado, legitimidad, ciudadanía*. LOM Ediciones.
- Sanhueza, A.M. (2023). Un 36% de los chilenos cree que los militares tuvieron razón en dar el golpe de Estado que lideró Pinochet. *El País*. <https://elpais.com/chile/2023-05-30/un-36-de-los-chilenos-cree-que-los-militares-tuvieron-razon-en-dar-el-golpe-de-estado-que-lidero-pinochet.html>
- Sant, E. (2021a). Educación Política para una Democracia Radical. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política* (20 SE-Dossier), 138-157. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.84203>
- Sant, E. (2021b). *Political Education in Times of Populism. Towards a Radical Democratic Education*. Palgrave Macmillan.
- Toledo, M.I., y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: Tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en la enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. En *Estudios pedagógicos (Valdivia)* (Vol. 35, pp. 155-172). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200009>
- Villalón-Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 89-105. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.89>