



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

APRENDER A VIVIR:

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS OFT DE DESARROLLO
PERSONAL Y SOCIAL DESDE EL CURRÍCULUM VIVIDO POR ESTUDIANTES
DE EDUCACIÓN MEDIA DE UN LICEO DE LA COMUNA DE SANTIAGO

Por

NELLY ALEJANDRA CÓRDOVA CARO

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado de académico de Magíster en Educación Mención Currículum Escolar.

Profesora guía: Dra. Olga Espinoza Aros

Octubre, 2017

Santiago, Chile

©2017, Nelly Alejandra Córdova Caro

Los estudios de posgrado que finalizan con el desarrollo de este trabajo de investigación fueron financiados por CONICYT-PCHA/MagísterNacional/2014-22141232.

Se autoriza la reproducción de este Proyecto Magíster, solo con fines académicos, por cualquier medio, siempre que la presente obra sea citada en nota y bibliografía correspondiente

A Leticia, Bruno y Rodrigo

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi profundo y afectuoso agradecimiento a la profesora guía de esta investigación, Dra. Olga Espinoza, por motivar y desafiar a que el trabajo realizado fuese cada vez mejor. Sus análisis y retroalimentaciones rigurosas y constantes fueron cruciales para llevarlo a cabo. Contar con su apoyo y su sabia orientación en este proceso de aprendizaje significó una fuente de gran crecimiento personal, académico y profesional.

Agradezco a mi familia, especialmente a mi pareja Rodrigo y mi madre Nelly, por su apoyo incondicional que me permitieron enfrentar los desafíos que significaron cursar los estudios de magíster que finalizan a través de este trabajo de investigación.

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
RESUMEN.....	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	5
2.1. La transversalidad en el curriculum chileno: Origen y sentido.....	5
2.2. Contenidos y actualidad del curriculum transversal.....	9
2.3. El Desarrollo Personal y Social en el curriculum vigente	11
2.4. Aprendizajes relativos al Desarrollo Personal y Social: lo que sabemos y lo que no.....	20
2.5. Curriculum, experiencia y oportunidades de aprendizaje del ámbito Personal y Social.....	25
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	30
IV. MARCO CONCEPTUAL	31
4.1. Oportunidades de aprendizaje para la igualdad de oportunidades	31
4.2. El curriculum como experiencia vivida.....	34
V. METODOLOGÍA	39
5.1. Enfoque biográfico-narrativo en base a relatos de vida.	39
5.2. Supuestos de la aproximación metodológica escogida	41
5.3. Criterios de muestreo.....	42
5.4. Consideraciones éticas	44
5.5. Instrumentos para la generación de información	45
5.5.1. Entrevistas semiestructuradas	45

5.5.2. Cuadrícula de historia de vida (<i>life history grid</i>).....	46
5.5.3. Caracterización de instrumentos en su secuencia de aplicación con insumos complementarios.....	48
5.5.4. Consideraciones finales sobre el proceso de diseño y aplicación de instrumentos.....	54
5.6. Procedimientos para el análisis de la información	55
VI. RESULTADOS	58
6.1. La exigencia académica como movilizadora de desarrollo personal	58
6.2. La oportunidad de aprender en el encuentro con los otros.....	62
6.3. Las movilizaciones como experiencias para aprender sobre la democracia y formas de participación.	66
6.4. La Educación Media como un periodo de cambios.	71
6.5. Presencias y ausencias de ODA de DPyS.	75
VII. CONCLUSIONES.....	83
7.1. Las ODA de DPyS como interconexión de experiencias y aprendizajes: un desafío al diseño curricular transversal.	83
7.2. Aprender a ser y aprender a vivir juntos en la Educación Media: conjunción entre el contexto escolar y el desarrollo adolescente	87
7.3. Un curriculum estudiantil para la formación ciudadana	92
7.4. Síntesis de implicancias curriculares sobre ODA de DPyS.	97
7.5. Límites y alcances del estudio.....	100
7.6. Proyecciones para la investigación.....	101
BIBLIOGRAFÍA	105
ANEXO 1.....	113
A. Pósit con títulos de experiencias elaborados por los estudiantes	114

B. Tarjetas con categorías de los OFT primera y segunda versión	117
C. Organización de tarjetas sobre OFT realizada por los estudiantes	118
D. Cuadrículas de historia de vida elaboradas por los estudiantes.....	120
D. Índices y títulos de biografías sobre la vida escolar creados por los estudiantes .	122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1.

Objetivos de DPyS en el curriculum vigente de Educación Media.....16

Tabla 2.2.

Relación entre objetivos de DPyS de los OFT y OAT.....18

Tabla 5.1.

Objetivos de las entrevistas.....48

Tabla 5.2.

Instrumentos, tareas específicas e insumos de las entrevistas.....49

Tabla 5.3.

Categorías de los OFT sobre DPyS.....51

Tabla 6.1.

Presencias y ausencias de ODA de OFT de DPyS en relatos de tres estudiantes.....77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5.1. Pósit con nombres de experiencias vividas escritos por un estudiante.....	50
Figura 5.2. Organización de tarjetas sobre los OFT realizada por un estudiante.....	52
Figura 5.3. Cuadrícula de historia de vida elaborada por un estudiante.....	53
Figura 5.4. Índice y título de biografía sobre la experiencia escolar elaborado por un estudiante.....	54
Figura 5.5. Referentes del análisis de la información, categorías emergentes y predeterminadas.....	56
Figura 6.1. Ejes temáticos para la organización de resultados.....	58
Figura 6.2. Esbozo biográfico de los estudiantes: Títulos y capítulos.....	73
Figura 7.1. Constelación de experiencias y aprendizajes según categorías emergentes y predeterminadas.....	84
Figura 7.2. Interconexión de aprendizajes entre categorías predeterminadas y emergentes sobre aprendizajes.....	84

RESUMEN

Este proyecto de indagación busca comprender las Oportunidades de Aprendizaje de los Objetivos Fundamentales Transversales de Desarrollo Personal y Social presentes en el curriculum vivido por un grupo de estudiantes de Educación Media de un liceo de la comuna de Santiago. Este es un ámbito curricular que no ha sido suficientemente observado, aun cuando la política curricular desde la reforma de los 90 al presente reconoce su importancia. Esta indagación se posiciona en la noción de curriculum como experiencia y de la igualdad de oportunidades para alcanzar la equidad educativa. La indagación se configuró desde un enfoque biográfico-narrativo en base a relatos de vida escolar. Los hallazgos muestran que las oportunidades de aprendizaje en el ámbito estudiado están presentes de modo parcial en la experiencia de los estudiantes y que éstas se desarrollan través de la Educación Media en un proceso de cambios donde la exigencia académica, el encuentro con los otros y las movilizaciones constituyen los espacios generativos de aprendizajes integrados y complejos. Las conclusiones apuntan a las implicancias curriculares de estos hallazgos desde la reflexión en torno a la mejora del diseño curricular transversal y la inclusión de aspectos referidos al desarrollo adolescente y la cultura estudiantil.

Palabras clave

Desarrollo Personal y Social – Objetivos Fundamentales Transversales – curriculum vivido – oportunidades de aprendizaje – investigación biográfico-narrativa – relatos de vida de escolar

ABSTRACT

This inquiry project seeks to understand the Learning Opportunities of the Transversal Fundamental Objectives of Personal and Social Development present in the lived curriculum by a group of Secondary School students from a high school in Santiago. This is a curricular area that has not been sufficiently observed, even though curricular policy from the 1990s to the present recognizes its importance. This inquiry is positioned in the notion of curriculum as an experience and equal opportunities to achieve educational equity. The inquiry was configured from a biographical-narrative approach based on school life stories. The findings show that the learning opportunities in the studied area are partially present in the students' experience and that these are developed through the Secondary School in a process of changes where the academic requirement, the encounter with the others and the mobilizations constitute the generative spaces of integrated and complex learning. The conclusions point to the curricular implications of these findings from the reflection on the improvement of cross curricular design and the inclusion of aspects related to adolescent development and student culture.

Keywords

Personal and Social Development - Transversal Fundamental Objectives - lived curriculum - learning opportunities - biographical-narrative research - school life stories

I. INTRODUCCIÓN

La filósofa Hannah Arendt pensando sobre la sociedad de mediados del siglo XX, argumentó en su ensayo *La crisis en la educación* que la educación asume la responsabilidad de la perpetuación del mundo, encargándose del desarrollo de los niños para vivir en un mundo donde el crecimiento natural no los dota de las herramientas suficientes para vivir en él (Arendt, 1996 [1954]). Esto implica, según Arendt (1996 [1954]), que es necesario educar a las nuevas generaciones para introducirse en este mundo ya viejo para ellos, tanto para proteger y cuidar la vida de estas nuevas generaciones, como también para proteger al mundo de la llegada de los nuevos.

En la actualidad, el reconocimiento de esta responsabilidad se manifiesta en la preocupación por adaptar y mejorar los sistemas educativos para hacer que la formación recibida por niños y jóvenes sea pertinente con los contextos y desafíos propios de cada país y región del mundo y con las exigencias del mundo globalizado en que vivimos. Durante las últimas décadas, pensando en una educación pertinente para el siglo XXI y con el fin de responder a los retos que la sociedad contemporánea plantea, se han introducido elementos tradicionalmente no considerados, al menos formalmente, por la masificada escuela de vertiente más academicista. A fines del siglo XX, Jaques Delors señala - en el informe que le fue encargado por la UNESCO como director de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) - que son cuatro los aprendizajes fundamentales que deben fomentarse en los sistemas educativos de cara a enfrentar los desafíos del presente y futuro: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Estos cuatro *pilares de la educación*, como los llama Delors, constituyen una forma de mirar renovadamente los propósitos formativos que debiesen considerar las escuelas para el siglo venidero. Particularmente, *aprender a ser y aprender a vivir juntos*, buscan responder al desafío de desarrollar aprendizajes integrales para los estudiantes, que les

permitan desarrollar sus vidas de forma satisfactoria en una convivencia enriquecedora con los demás.

En Chile la política curricular, desde la reforma de los noventa, ha introducido cambios en esta línea. La creación de los Objetivos Fundamentales Transversales constituye una manera en la que explícitamente a través de una prescripción curricular nuestro país incluye como propósitos formativos aquellas habilidades que no solamente apuntan a la formación cognitiva y académica, sino a que los estudiantes se desarrollen personal, social y moralmente.

Egaña (2003), refiriéndose al Marco Curricular elaborado en los noventa, señala que en este:

Hay una especial preocupación por aquellos aprendizajes que se ubican en lo que ha sido denominado un “currículum para la vida”, de suerte que los estudiantes sean capaces de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos históricos, sociales, culturales y económicos que les plantea la sociedad en que se encuentran inmersos. Desde esta perspectiva, los OFT se inscriben en el Marco Curricular con una visión de futuro, incorporando temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la democracia, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, con una ética respetuosa de la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación. (p. 51)

El presente informe da cuenta de un proyecto de *indagación* cuyo objeto curricular de interés son los *Objetivos Fundamentales Transversales* [OFT] en aquellos ámbitos que se refieren al *Desarrollo Personal y Social*¹. Este es un proyecto que busca comprender las *oportunidades de aprendizaje*² que experimentan los estudiantes respecto de esta prescripción curricular a través del análisis de su currículum vivido. El interés por indagar sobre los OFT y no los Objetivos de Aprendizaje Transversales [OAT], que constituyen la versión más reciente del currículum transversal, se debe a la vigencia de los primeros durante en la formación de los estudiantes participantes de la investigación (Espinoza, 2014).

¹ En adelante DPyS.

² En adelante ODA.

La relevancia de atender al DPyS radica en que es un aspecto del curriculum que no ha sido observado con suficiente atención en lo que concierne a su puesta en práctica. El marco legal vigente - la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009 [LGE]) - le asigna un valor preponderante a la formación personal y social de los estudiantes, a la par de los aspectos cognitivos y académicos, estableciendo explícitamente Objetivos Generales de la Educación en esa línea (LGE, 2009, art. 29 – 30). Aunque la política curricular desde la reforma de los 90 reconoce la importancia de los aspectos no cognitivos en el aprendizaje, con la incorporación explícita en la LGE esta dimensión formativa adquiere un especial peso curricular.

Los países, que como el nuestro, poseen sistemas educativos ampliamente masificados, enfrentan el reto por mejorar las condiciones de inclusión, equidad y calidad de la educación (UNESCO, 2015). Junto con el reconocimiento de la importancia de formar en competencias y desarrollar aprendizajes que vayan más allá de lo académico para habitar en un mundo globalizado, existe además entonces el importante desafío de lograr que estos aprendizajes sean accesibles a todos los estudiantes y pertinentes en su contenido para sus vidas de forma integral. Resguardar las condiciones de equidad y de inclusión en los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo chileno se orienta a través de la búsqueda por una igualdad de oportunidades de los estudiantes para aprender y desarrollarse (LGE, 2009, art. 3).

En esta indagación la referencia a las ODA en el ámbito educativo rescata el doble sentido que en el análisis educativo adquiere la noción de “oportunidad”. Uno que emerge desde la mirada técnica relativa a las evaluaciones estandarizadas que consideran variables contextuales a la hora de comparar logros de aprendizaje de los estudiantes, y otro social, ligado a la noción de igualdad de oportunidades para mejorar las condiciones de equidad en el acceso a una educación de calidad. Se plantea recoger el sentido de ambas perspectivas de modo complementario para enriquecer la mirada analítica sobre el curriculum, reconociendo que los contextos educativos ofrecen diversas ODA a los estudiantes, pero que estas para conocerse no solo deben investigarse desde el punto de vista del logro o no logro de aprendizajes, sino que también – y primordialmente -

rescatando aquello único que define el curriculum vivido por cada estudiante, para comprender cómo cobra vida la prescripción curricular en sus experiencias.

Este proyecto de indagación se propuso comprender cómo son las ODA que experimentan los estudiantes a través del modo cómo se desarrolla el curriculum en *su* realidad escolar, precisamente porque los aprendizajes relativos al DPyS son difíciles de observar o a través de la lupa de las mediciones estandarizadas. Pues, por su propia naturaleza, estos aprendizajes solo pueden conocerse en toda su riqueza desde el propio testimonio de los sujetos que experimentan tal desarrollo.

El informe que se desarrolla a continuación presenta primeramente los antecedentes que permiten caracterizar y situar a los OFT de DPS en el contexto del curriculum nacional, posicionar la relevancia de investigar sobre las ODA desde el curriculum vivido por los estudiantes para contribuir a la equidad en educación y presentar en relación a este sustento las preguntas y objetivos que orientan la indagación. Luego, se posiciona conceptualmente al curriculum desde una perspectiva situada en la experiencia vivida y su relación con una noción de oportunidades que se nutre de una mirada sociológica. Seguido a eso se realiza una justificación y descripción de la aproximación metodológica al objeto de estudio narrativo-biográfica, caracterizando los procesos, instrumentos, tareas, insumos utilizados en su implementación y describiendo el proceso de análisis de la información recogida. Posteriormente, se presentan los resultados que apuntan a mostrar la multidimensionalidad de las experiencias y aprendizajes vinculados con los OFT de DPS, rescatando los elementos que definen la idiosincrasia de la experiencia vivida por los estudiantes en su contexto escolar. Finalmente, se exponen conclusiones y proyecciones de indagación que dialogan entorno a las implicancias curriculares respecto del curriculum vivido por los estudiantes con reflexiones que tensionan la posibilidad de mejora de las ODA de DPyS definidas en el curriculum transversal chileno.

II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

En la presente sección primeramente se realiza una descripción del contexto de diseño y elaboración de los OFT, se explican algunas de sus características y los propósitos formativos que definen su sentido como prescripción curricular, posicionándolos además dentro el espectro más amplio que constituye el curriculum transversal chileno vigente. Posteriormente se precisa cuáles son los propósitos formativos que distinguen el ámbito de DPyS en el curriculum trasversal, destacando la especificidad que tienen en los OFT. A continuación, se realiza una revisión del estado de la investigación respecto al curriculum transversal chileno, poniendo énfasis en el DPyS. Finalmente, se plantea la problemática sobre la necesidad de indagar respecto de las ODA del curriculum sobre DPyS en relación al aporte que hace al desarrollo curricular entender el curriculum como experiencia.

2.1. La transversalidad en el curriculum chileno: Origen y sentido.

En el contexto de la Reforma Educacional impulsada en Chile durante los años noventa, los OFT fueron concebidos como un componente crucial dentro del proceso de modernización de la educación en la transición democrática (Magendzo, 1998). Chile vivió en aquel momento un proceso de diseño curricular no previsto. La reforma de la década de los noventa se produjo a partir de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962 [LOCE], 1990), herencia de la dictadura a la transición democrática, que estipulaba la elaboración en un breve plazo de un Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a partir de los cuales los establecimientos tendrían la libertad de formular sus propios Planes y Programas de Estudio.

El proceso de construcción curricular que se generó desde eso, al ocurrir en un periodo de transición política, se desarrolló en un clima particular de toma de decisiones. Si bien el gobierno tenía como prioridad la reconciliación nacional, se produjo una fuerte discusión ideológica en torno al nuevo curriculum, especialmente en torno a los OFT. Desde los sectores conservadores se observó con temor la definición estatal de los valores que el curriculum nuevo promovería de forma obligatoria. Este escenario evidencia, como señala Cristián Cox (2006), que el curriculum es una dimensión de la educación altamente política, precisamente porque en el curriculum se plasman los ideales de una sociedad. El curriculum es por lo tanto una de las dimensiones más sensibles de modificar en una reforma educacional. En nuestro país esta sensibilidad se expresó con más fuerza los primeros años y se fue diluyendo con el paso del tiempo a través de una estrategia política basada en el acuerdo y el diálogo (Cox, 2006). Refiriéndose al periodo de definición de los contenidos de este nuevo curriculum Egaña (2003) señala:

Lo que queda claro es que los OFT fueron, desde que se redactaron sus primeras versiones, un ámbito de controversias y tensiones doctrinarias. Es así como, a medida que los OFT eran conocidos, hubo repercusiones, comentarios e inserciones en prensa en las que se presentaban las diferentes posturas, algunas de estas en posiciones críticas, divergentes e ideologizadas (p.49).

La elaboración de consensos fue entonces la medida necesaria para impulsar el proceso de construcción curricular. El diseño y la definición de los OFT emergieron así de un proceso de negociación donde diversos actores de la sociedad chilena fueron convocados a participar en la discusión sobre cuáles aspectos valóricos eran transcendentales de desarrollar en el sistema educativo chileno (Magendzo. 1998). De este modo, el diagnóstico de las tensiones que afectaban a la sociedad chilena en el retorno a la democracia impulsó a determinar una concepción valórica consensuada que tuviera sentido en el nuevo contexto país (Magendzo et al., 1997). Los OFT entonces formaron parte del comienzo de una política curricular que, a través del diseño y elaboración de un nuevo curriculum, buscó contribuir al mejoramiento de la calidad y

equidad educacional para mejorar las oportunidades y distribución social de los resultados educativos (Magendzo, 2008).

La introducción de los OFT al diseño curricular chileno significó añadir una nueva dimensión tanto a la estructura como al contenido curricular. Respecto a su contenido, de acuerdo a lo declarado en el Marco Curricular (MINEDUC, 2009), se consideraron como punto de partida para la formulación de los OFT las finalidades fundamentales ético-valóricas acordadas por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación creada en los noventa y lo establecido en el artículo 2 de la LOCE. En estas orientaciones se destaca potenciar el desarrollo pleno de las personas y su capacidad de aprender a lo largo de la vida, dar una formación ética que se sustente en valores como la libertad, la dignidad humana, respeto por el otro y la naturaleza, la vida solidaria, el amor a la verdad a la justicia y a la belleza, conciencia de derechos y deberes, espíritu emprendedor, sentido de convivencia democrática, sentimiento de nación y patria, su identidad y tradiciones, el encuentro entre las personas respetando la diversidad y aportar en la convivencia democrática de acuerdo a la verdad, la justicia y la paz (MINEDUC, 2009).

A principios de los noventa, antes de la creación de la Unidad de Curriculum y Evaluación [UCE] del MINEDUC, los primeros intentos por introducir una dimensión transversal al curriculum fueron de orden temático, siguiendo un modelo español (Magendzo, 2008). Es cerca de fines de los noventa que el concepto de transversales cambia hacia lo que se conoce hoy en día, orientándose al logro de habilidades y desarrollo de actitudes. De acuerdo al Marco Curricular - aún vigente en Chile en la Educación Media (Espinoza, 2014) - los OFT tienen por propósito:

Profundizar la formación de valores fundamentales, desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (MINEDUC, 2009, p.23).

Respecto a la estructura curricular Magendzo señala que los OFT “introducen una dimensión de integración al curriculum de colección” (2008, p. 156). Esto significa que los OFT complementan la tradicional estructura modular de las disciplinas prescribiendo objetivos educativos de carácter comprensivo que convocan toda la experiencia educativa. Como se indica en el Marco Curricular, los OFT se definen por tener “un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica y Media” (MINEDUC, 2009, p, 23). En este sentido, los OFT introducen al diseño curricular chileno objetivos formativos que trascienden hacia toda la cultura de la escuela, traspasando las barreras formales tradicionales de los contenidos a enseñar en las asignaturas, la metodología y la evaluación (Magendzo et al., 1997).

Los OFT por lo tanto, fueron pensados para ser desarrollados en todas las actividades educativas en una institución escolar. Esto implica por una parte el quehacer educativo en las asignaturas a partir de establecer una conexión con los Objetivos Fundamentales Verticales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, y por otra, los aprendizajes desarrollados a partir de otras instancias formativas escolares – como las definidas por Proyecto Educativo de cada establecimiento, las prácticas docentes, el clima organizacional, las relaciones humanas, las actividades ceremoniales, la disciplina del establecimiento, el ejemplo cotidiano de los miembros de la comunidad, el ambiente en recreos y las actividades definidas por los estudiantes (MINEDUC, 2009).

Los OFT son asumidos por el curriculum en su conjunto, es decir, son de responsabilidad de todos los sectores y subsectores de aprendizaje, están incorporados al Marco Curricular y a los programas de estudio y se los considera parte central de la “cultura de la escuela” de la cotidianidad de la escuela, en las aulas y en todas las manifestaciones de la vida escolar” (Magendzo, 2008, p.157)

Los OFT amplían para el curriculum nacional el espacio de prescriptivo de aprendizajes tanto en lo que respecta a su contenido formativo como al lugar que ocupan en la vida escolar, ya que se instalan como un referente curricular para generar aprendizajes en toda la experiencia escolar.

2.2. Contenidos y actualidad del curriculum transversal

Los OFT - vigentes desde Primero a Cuarto Medio a la fecha del inicio del desarrollo de esta indagación – de acuerdo a lo expresado en el Marco Curricular se componen de cinco ámbitos: *Crecimiento y autoafirmación personal*, *Desarrollo del pensamiento*, *Formación ética*, *La persona y su entorno*, y *Tecnologías de la información y comunicación* (MINEDUC, 2009). Cada uno posee un núcleo de propósitos formativos específico: *Crecimiento y autoafirmación personal* se centra en la conformación de la identidad personal a través del fomento de distintas habilidades como el autoconocimiento y la afectividad, en el desarrollo de un sentido de pertenencia valorando la familia, el amor, la amistad y la capacidad de valerse por sí mismos; *Desarrollo del pensamiento* involucra habilidades de carácter cognitivo como la capacidad de evaluar ideas, aprender a aprender, solucionar problemas y ser creativos; *Formación ética* apunta a las habilidades de autorregulación y autonomía basada en valores como la verdad, la justicia, la belleza y el bien común; *La persona y su entorno* se refiere a valores para el desarrollo de una convivencia democrática y la mejora de interacciones familiares, sociales y cívicas; y *Tecnologías de información y comunicación* busca que los estudiantes amplíen sus posibilidades de acceso a la información y el uso eficiente y responsable de la tecnología para el aprendizaje y el desarrollo personal (MINEDUC, 2009).

El año 2009 entra en vigencia, en reemplazo de la LOCE, la Ley General de Educación (LGE, 2009). Esta nueva normativa decreta la elaboración de Bases Curriculares para modificar y actualizar el Marco Curricular de acuerdo con los fines educativos establecidos en la nueva ley. La nueva prescripción curricular nacional da un giro hacia un foco centrado en Objetivos de Aprendizaje [OA]. Esto implica para los OFT convertirse ahora en Objetivos de Aprendizaje Transversales [OAT].

Los OAT no alteran sustantivamente el contenido prescrito por los OFT, pues se reconoce explícitamente el valor de estos últimos en referencia al cumplimiento de los

fines generales de la educación dispuestos por la LGE (MINEDUC, 2013). Específicamente en las Bases Curriculares se declara que “La estabilidad de estos Objetivos Transversales obedece, por una parte, a que ellos reflejan consensos generales y, por otra, a la permanencia de las visiones fundamentales de hombre, de sociedad y del papel de la educación” (MINEDUC, 2013, p. 9) y luego se añade que:

Los Objetivos Transversales que han formado parte del currículum nacional han respondido a la necesidad de favorecer una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos. En el caso de las actuales Bases Curriculares, la relevancia de promover estos valores e ideales se ve reforzada por lo establecido en la Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2013, p.22).

Los OAT mantienen además el alcance prescriptivo hacia toda la experiencia formativa de la escuela:

Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. Esto significa que deben ser promovidos a través del conjunto de las actividades educativas durante el proceso de la educación escolar, sin que estén asociados de manera exclusiva con una asignatura o con un conjunto de ellas en particular (MINEDUC, 2013, p. 22).

Respecto a las diferencias entre los OFT y los OAT. Las Bases Curriculares, incorporan algunas modificaciones principalmente en el agrupamiento de los aprendizajes. De acuerdo a lo expresado en el documento oficial, los OAT, presentan una organización por categorías más precisas en comparación a los OFT y una redacción más simple, incluyen de forma directa o explícita algunos propósitos de la LGE y consideran matices entre los OAT para Educación Básica y Media para asegurar su pertinencia (MINEDUC, 2013).

Respecto a sus contenidos, los OAT se componen de nueve dimensiones: *física, afectiva, espiritual, cognitiva – intelectual, socio-cultural y ciudadanía, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, y tecnologías de la información y comunicación* (MINEDUC, 2013). Comparando estas dimensiones con los OFT es posible establecer las siguientes conexiones: las *dimensiones física, afectiva, espiritual y planes y proyectos personales* se relacionan con el ámbito de *Crecimiento y autoafirmación*

personal de los OFT; la *dimensión cognitiva – intelectual* con el de *Desarrollo del pensamiento*; los OAT de la *dimensión socio-cultural y ciudadanía* contienen propósitos formativos antes considerados en *La persona y su entorno* de los OFT; la *dimensión moral* es una reformulación del ámbito de *Formación ética; proactividad y trabajo* de los OAT contiene objetivos presentes tanto en la *Crecimiento y autoafirmación personal*, como *La persona y su entorno*; y finalmente, *tecnologías de la información y comunicación* (TIC) tiene su antecesor en el ámbito de los OFT del mismo nombre.

A partir de lo señalado es posible afirmar que existe una concordancia y continuidad entre los OFT y los OAT. Si bien los OFT surgen desde un marco legal distinto a los OAT, el documento oficial donde se presentan las Bases Curriculares destaca explícitamente – como se citó anteriormente - la vigencia de los acuerdos formativos planteados en los noventa respecto a la identidad formativa que promueven los OFT en su coherencia con lo dispuesto por la LGE. A partir de esta revisión es posible concluir que las diferencias entre los OFT y los OAT son principalmente de forma y no de fondo, pues los aprendizajes que prescriben no son sustancialmente distintos, más bien hay matices en la forma como la prescripción se organiza. Constatar esta continuidad y concordancia permite concluir que, aun cuando los OFT hayan surgido en un marco legal que ya no se encuentra vigente, la indagación sobre estos continúa siendo de relevancia para la investigación curricular. En lo que sigue se realizará un análisis más en detalle respecto a las continuidades y/o diferencias entre los OFT y los OAT específicamente en lo que concierne a los objetivos sobre DPyS.

2.3. El Desarrollo Personal y Social en el curriculum vigente

En los OFT se hace referencia a la presencia de propósitos de Desarrollo Personal y Social [DPyS] cuando se declara que “Los Objetivos Fundamentales Transversales tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos y las alumnas” (MINEDUC, 2009, p. 23).

Si bien en los OFT no existe un apartado exclusivo denominado “Desarrollo Personal y Social”, en lo que sigue se espera evidenciar que existe un conjunto de objetivos que pueden clasificarse de DPyS usando como criterio lo establecido en LGE como Objetivos Generales en el ámbito Personal y Social para la Educación Media (LGE, 2009, art. 30). Esta clasificación cobra sentido de acuerdo a lo previamente expuesto respecto a la concordancia y continuidad entre los OFT y los OAT en el contexto de la LGE. A continuación se definirá qué propósitos formativos de los OFT y qué dimensiones de los OAT pueden clasificarse como referidas al DPyS considerando como criterio lo que la LGE define como Objetivos Generales en ese ámbito. La tabla 2.1. contiene las declaraciones referidas a DPyS en los estos tres documentos oficiales mencionados.

La tabla 2.1. organiza en columnas el contenido prescriptivo de DPyS correspondiente a los OFT, LGE y OAT respectivamente, donde a cada objetivo se le ha asignado una letra para facilitar su referencia. Haciendo una lectura cruzada de la tabla 2.1., analizando el contenido de estas prescripciones curriculares tomando como punto de partida lo definido por la LGE como objetivos generales de desarrollo personal y social para Educación Media (LGE, 2009, art. 30), es posible constatar las siguientes interrelaciones:

- El objetivo a) de la LGE “Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable” se vincula con los OFT del ámbito *crecimiento y autoafirmación personal* y los OAT de las dimensiones *física, afectiva y espiritual*.
- El objetivo b) de la LGE “Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia” está relacionado con los OFT de *la persona y su entorno* indicados en

a), c), f) y g) y los OAT de la *dimensión ciudadana y planes y proyectos personales*.

- El objetivo c) de la LGE “Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos” se vincula con los OFT de la *persona y su entorno* g) y j) y con los OAT de las *dimensiones socio-cultural ciudadana y planes y proyectos personales*.
- El objetivo d) de la LGE “Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses” tiene una conexión con el ámbito de los OFT *la persona y su entorno* en su propósito a) y la *dimensión socio-cultural ciudadana de los OAT*.
- El objetivo e) de la LGE “Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad” se relaciona con el ámbito *la persona y su entorno* de los OFT en los puntos f) y g) y con la *dimensión proactividad y trabajo* de los OAT.
- Finalmente, el objetivo f) “Tener hábitos de vida activa y saludable” se conecta con el ámbito de los OFT *crecimiento y autoafirmación* personal, especialmente el punto a) y con las *dimensiones física y afectiva* de los OAT.

Respecto a la forma como dialogan los OFT y los OAT de DPyS, a través de la lectura de la tabla 2.2. es posible constatar que se cumple lo expresado en las Bases Curriculares respecto a la forma en que es adaptada la prescripción curricular transversal al nuevo formato, que tal como se indicó en la sección anterior, responde principalmente a una lógica de reorganización, precisión y vinculación con la LGE. La tabla 2.2. dispone en paralelo los objetivos de los OFT y los OAT que se relacionan entre sí. El análisis de la tabla permite concluir que, además de la modificación de la matriz de categorías de agrupamiento, existirían cuatro formas – no todas excluyentes entre sí - en

que dialogan los OFT y los OAT: Objetivos que permanecen *inalterados* en su contenido, OFT que se *subdividen* en dos OAT, OFT que se *fusionan* en un OAT, y OFT que se modifican ya sea *ampliándose* o *actualizándose conceptualmente* a la nomenclatura de la LGE. Ningún OFT de DPyS es suprimido.

A continuación se citan algunos ejemplos de estas formas de dialogar que tienen los OFT y los OAT de DPyS a partir del contenido de la tabla 2.2:

- Ejemplos de objetivos que quedan inalterados son: “comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual” y “apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad”
- Un caso de objetivo que se subdivide y amplía es el OFT “El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa” cuyo contenido en los OAT se expresa en “Reconocer la finitud humana” y “Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia”
- Un caso de objetivos que se fusionan son los OFT “El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno” y “La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida” cuya reformulación en los OAT es: “Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación”
- Finalmente, un ejemplo de objetivo que se amplía y modifica conceptualmente es el OFT “Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático” que en

los OAT se reformula: “Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático”

Tabla 2.1.
Objetivos de DPyS en el curriculum vigente de Educación Media

OFT Marco Curricular ajuste 2009 (MINEDUC, 2009)	Ley 20.370 (LGE, 2009, art, 30)	OAT Bases Curriculares 7mo a 2do medio (MINEDUC, 2013)
Ámbito Crecimiento y autoafirmación personal a) El desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos b) El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno. c) El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa d) La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida. e) El interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.	Objetivos generales de la educación en el ámbito personal y social a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable. b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia. c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos. d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad. f) Tener hábitos de vida activa y saludable.	Dimensión física a) Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. b) Desarrollar hábitos de vida activa llevando a cabo actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes Dimensión afectiva a) Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación. b) Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual. c) Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno(a) de sus miembros y de toda la sociedad Dimensión sociocultural y ciudadana a) Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático. b) Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos. c) Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad. d) Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos. e) Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural. f) Conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano
Ámbito la persona y su entorno a) Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático. b) Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual. c) Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad. d) Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad. e) Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el		

valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.

- f) Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.
- g) Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.
- h) Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.
- i) Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.
- j) Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Dimensión espiritual

- a) Reconocer la finitud humana.
- b) Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia.

Proactividad y trabajo

- a) Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
- b) Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.
- c) Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos.
- d) Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.
- e) Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.
- f) Gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro.

Planes y proyectos personales

- a) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás, en especial, en el ámbito de la familia.

Elaboración propia a partir de: MINEDUC, 2009; LGE, 2009; MINEDUC, 2013.

Tabla 2.2.
Relación entre objetivos de DPyS de los OFT y OAT

OFT	OAT
Crecimiento y autoafirmación personal. El desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos	Dimensión física. Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. Dimensión física. Desarrollar hábitos de vida activa llevando a cabo actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes
Crecimiento y autoafirmación personal. El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.	Dimensión afectiva. Construir un sentido positivo ante la vida, así como una autoestima y confianza en sí mismo(a) que favorezcan la autoafirmación personal, basándose en el conocimiento de sí y reconociendo tanto potencialidades como ámbitos de superación.
Crecimiento y autoafirmación personal. La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida.	
Crecimiento y autoafirmación personal. El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa	Dimensión espiritual. Reconocer la finitud humana. Dimensión espiritual. Reconocer y reflexionar sobre diversas formas de responder las preguntas acerca de la dimensión trascendente y/o religiosa de la vida humana y del sentido de la existencia.
Crecimiento y autoafirmación personal El interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento	Dimensión proactividad y trabajo. Demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.
La persona y su entorno. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.	Dimensión socio-cultural ciudadana. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona, así como la participación ciudadana democrática, activa, solidaria, responsable, con conciencia de los respectivos deberes y derechos; desenvolverse en su entorno de acuerdo a estos principios y proyectar su participación plena en la sociedad de carácter democrático.
La persona y su entorno. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual.	Dimensión afectiva. Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual
La persona y su entorno. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.	Dimensión afectiva. Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia para el desarrollo integral de cada uno(a) de sus miembros y de toda la sociedad
La persona y su entorno. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad.	Dimensión socio-cultural ciudadana. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad.

La persona y su entorno. Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.

La persona y su entorno. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

La persona y su entorno. Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.

La persona y su entorno. Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.

La persona y su entorno. Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.

La persona y su entorno. Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Ideas presentes en el ámbito “Desarrollo del Pensamiento”

Crecimiento y autoafirmación personal. En declaración general de propósitos del ámbito: Desarrollar y reforzar la habilidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente.

Dimensión proactividad y trabajo. Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza.

Dimensión proactividad y trabajo. Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos.

Dimensión proactividad y trabajo. Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad.

Dimensión proactividad y trabajo. Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones de cooperación basadas en la confianza mutua, y resolviendo adecuadamente los conflictos

Dimensión socio-cultural ciudadana. Conocer el problema ambiental global, y proteger y conservar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano

Dimensión socio-cultural ciudadana. Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.

Dimensión socio-cultural ciudadana. Reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Dimensión proactividad y trabajo. Gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro.

Dimensión planes y proyectos personales. Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás, en especial, en el ámbito de la familia.

Elaboración propia a partir de: MINEDUC, 2009; MINEDUC, 2013.

Las concordancias y continuidades entre los objetivos generales del ámbito personal y social de la LGE, los OFT y los OAT de DPyS analizadas a través de las tablas 2.1. y 2.2. muestran que una cierta coherencia que hace posible delimitar un campo de curriculum transversal sobre DPyS. Esto no implica que lo prescrito por estos tres documentos sea equiparable curricularmente. Una discusión pendiente que se abordará en las conclusiones de esta indagación es sobre como la organización propuesta por los OAT podría o no mejorar las ODA de DPyS de los estudiantes en comparación a su predecesor curricular. Por ahora, el propósito de poner en evidencia estos nexos es mostrar que es posible delimitar un ámbito formativo sobre DPyS en el curriculum vigente que, como se indicó antes, se sustenta en la continuidad de los acuerdos sobre una identidad formativa.

2.4. Aprendizajes relativos al Desarrollo Personal y Social: lo que sabemos y lo que no.

Respecto a la investigación en torno a los OFT, y de manera más amplia sobre DPyS, no se encontraron estudios enfocados en comprender el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes en contextos educativos concretos. Los OFT han sido principalmente objeto de análisis desde un punto de vista teórico y reflexivo sobre las perspectivas filosóficas o formativas que subyacen a su formulación y de un modo más acotado han sido estudiados en su proceso de implementación desde la práctica docente. En el primer caso, se ha considerado que desde un punto de filosófico los OFT debiesen examinarse en un horizonte de reconstrucción del sentido de lo humano considerando que la formación cualitativa que estos apuntan a desarrollar implican hacerse cargo de la pregunta por la significación de lo humano en el contexto de la crisis antropológica actual (Flores, 1998); también desde una óptica filosófica se ha revelado la tensión existente entre una propuesta formativa instrumental y valórica presente en los OFT

examinando sus posibilidades de armonización de sus componentes técnicos y prácticos socioculturales (Ruz y Bazán, 1998); Castro (2006) por su parte evidencia la coexistencia de nociones de identidad y de subjetividad diversas que están supuestas en visiones valóricas que corresponden a diversas perspectivas que no son necesariamente compatibles entre sí y cuyas diferencias se encuentran solapadas en el discurso. Dichos exámenes abordan la problematicidad de la prescripción curricular transversal nacional expresando los desafíos de los supuestos que la definen ya sea porque no se encontrarían claramente declarados, o por contener visiones incluso contradictorias y que requieren de una consideración especial para constituir una propuesta curricular armónica y con sentido.

Desde el foco en la implementación, a partir de lo expresado por Egaña (2003) y De la Vega (2011) es posible constatar que los OFT si bien cuentan con un reconocimiento de su importancia formativa en el discurso de la política curricular, existirían debilidades en el proceso de implementación y de perfeccionamiento docente, particularmente porque este último no logra orientar de modo pertinente y suficiente a los docentes en la comprensión del sentido de la transversalidad en el curriculum nacional y cómo abordarla en sus prácticas pedagógicas. De la Vega (2011) además constata, vinculado con lo anterior, que en un comienzo la referencia a los OFT en los Programas de Estudios consistía en un apartado más bien de carácter conceptual y que recién en el ajuste curricular del año 2009 se incorporaron menciones más explícitas en este documento curricular vinculando los OFT con las asignaturas.

El principal estudio sobre el proceso de implementación de los OFT lo constituye una investigación realizada por la UCE el año 2001 que tenía el propósito de recoger información sobre dicho proceso desde la perspectiva de los profesores. Este estudio concluye que la formación integral de los estudiantes se encuentra obstaculizada por falencias en la sistematización e implementación de los OFT ya que “los modelos de aprendizaje que se están generando a nivel de aula no promueven estrategias pedagógicas que ayuden a desarrollar aprendizajes funcionales, significativos y

constructivos a través de capacidades, habilidades, valores y actitudes de orden personal, social, intelectual y afectivo” (MINEDUC/UCE, 2001, p. 23). Además señala este estudio que el rol protagónico que debiesen ir adquiriendo los estudiantes se desperfila a partir “formas tradicionales de enseñanza donde predomina la transmisión de contenidos y los estudiantes desempeñan un rol pasivo” (MINEDUC/UCE, 2001, p. 23).

Más específicamente sobre el DPyS, en la investigación citada se concluye respecto a los ámbitos formativos *Crecimiento y autoafirmación personal* y *La persona y su entorno* en este estudio que los docentes se concentran más en la transmisión de conocimientos de su especialidad y que en general no incorporan como parte de su rol formativo la tarea de desarrollar la afectividad, la autoestima, la identidad, el equilibrio emocional y la elaboración de proyectos de vida. Según este estudio, solo algunos docentes fomentan la autoestima ya que reconocen que es un factor que afecta la predisposición hacia el aprendizaje; y quienes hicieron referencia más explícita sobre la formación de ciertos contenidos vinculados con los OFT, como sexualidad, medio ambiente o educación cívica, eran precisamente aquellos en cuyas asignaturas los abordaban conceptualmente. Este estudio rescata además la existencia de “una barrera cultural frente a estos aspectos que han sido tradicionalmente abordados por la familia y por otros profesionales” (MINEDUC/UCE, 2001, p. 43). Estas constataciones son interesantes de considerar en la medida que dan cuenta de las dificultades que existen a la hora de propiciar aprendizajes en los estudiantes, principalmente desde la falta de herramientas con las que cuentan los docentes para incorporar los OFT a su trabajo en las asignaturas. A esto se suma otra constatación importante respecto a la evaluación de los OFT, donde los docentes “demostraron en sus comentarios que no sabían evaluar los nuevos aprendizajes que intentan desarrollar en sus alumnos” (MINEDUC/UCE, 2001, p. 58).

Respecto a las dificultades que se enfrentan en el desarrollo e implementación de los OFT Magendzo (2008) señala que:

Varios especialistas coinciden en que la noción de transversalidad, entendida como capacidades que deben fomentarse y desarrollarse a lo largo de toda la práctica curricular en forma interdisciplinaria, no ha sido adecuadamente comprendida por directores y docentes. El resultado es una inserción puntual y desarticulada de algunos contenidos prescritos como transversales por el currículo oficial (p. 203).

Esta comprensión inadecuada se ve reflejada en el estudio realizado por la UCE, donde es posible evidenciar la falta de una mirada a la cultura completa de una institución escolar en su rol formativo sobre la dimensión transversal del curriculum.

Considerando las fechas de las investigaciones desarrolladas sobre los OFT, es posible concluir que estos fueron objeto de interés, tanto respecto a su implementación como sobre sus fundamentos teóricos, durante fines de la década de los noventa y principios del dos mil. Si bien desde la política curricular, con la formulación de los Objetivos Generales de la Educación en el ámbito Personal y Social y los OAT, existe el reconocimiento de la importancia de la dimensión formativa transversal, no se pudo constatar que haya sido objeto de una indagación sistemática que observe cómo la transversalidad cobra vida a través del desarrollo y contextualización curricular.

Desde la mirada de las mediciones estandarizadas, desde el año 2010 el MINEDUC ha diseñado e implementado una evaluación - que se aplica en forma complementaria al SIMCE desde el año 2014 - sobre *Otros Indicadores de Calidad Educativa* [OIC] (MINEDUC, 2014a, 2014b) en conformidad con lo dispuesto por la LGE y la ley 20.529 (Ley de aseguramiento de la calidad). Según el documento que fundamenta la creación de los OIC (MINEDUC/UCE, 2014a), estos constituyen un conjunto de datos estadísticos pensados para entregar información sobre los resultados educativos de los establecimientos y fortalecer su tarea formativa de los Objetivos Generales de la Educación en el ámbito Personal y Social. La importancia de desarrollar una medición sobre el ámbito Personal y Social se sustenta, de acuerdo a lo expresando en el documento citado, en la evidencia científica que ha mostrado la importancia de los aspectos no académicos y no-cognitivos para el desarrollo pleno de la vida de las personas, la convivencia democrática y el funcionamiento de la sociedad

(MINEDUC/UCE, 2014a). El documento refiere a múltiples investigaciones y autores internacionales para resaltar la importancia del DPyS. Entre algunos de los sustentos citados destaca el desarrollo de la inteligencia emocional como un aspecto fundamental para “el buen ajuste de una persona” (MINEDUC/UCE, 2014a, p. 39) que se despliega en el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, la autorregulación, autoeficacia y automotivación. Se destaca la importancia de desarrollar lealtades entre las personas para la vida en una sociedad democrática, la relevancia que tienen los factores no-cognitivos en los logros no solo en la escuela sino también en el trabajo y la sociedad. De este modo se argumenta el peso equivalente de la formación en dimensiones no-cognitivas y cognitivas, señalando que estas se retroalimentan en el proceso de desarrollo de las personas. A través de estas constataciones el documento de la UCE pone de manifiesto la relevancia de establecer un sistema de responsabilización de las instituciones, no solo en lo académico, sino que también sobre los factores relacionados al DPyS de los individuos (MINEDUC/UCE, 2014a).

Es interesante constatar que en el documento que fundamenta la elaboración de los OIC como medición de los logros educativos sobre DPyS en las escuelas, no exista una mención a los OFT y a los OAT como referentes curriculares que dan sustento a los aprendizajes de los estudiantes, aun cuando existe una vinculación entre éstos y la LGE como se expuso anteriormente. En este sentido la medición de los OIC, ahora llamados *Indicadores de Desarrollo Personal y Social* (Agencia de Calidad de la Educación, República de Chile, s/f), constituye más bien un intento independiente de desarrollar un sistema de evaluación estandarizado sobre los Objetivos Generales de la Educación.

Sin duda que la existencia de una medición de *Indicadores de Desarrollo Personal y Social* aportará con información valiosa que permitirá realizar comparaciones entre los logros de distintos establecimientos educativos e informar a cada colegio sobre el estado en el que se encuentra en esa esfera de aprendizajes. Sin embargo, si se considera que objetivos de esa índole se experimentan a través de toda la cultura escolar (como se argumenta respecto de los OFT y los OAT), cabe preguntarse si una medición

estandarizada es suficiente para lograr que las escuelas conozcan cómo ocurren los aprendizajes sobre DPyS y puedan mejorarlos. La relación que tiene el DPyS con la cultura escolar, hace que el conocimiento del estado de los logros de aprendizaje y la manera como potenciarlos, no sea totalmente abordable desde una perspectiva estandarizada. Esta mirada requiere de un complemento que observe las particularidades de cada contexto escolar.

A modo de síntesis, a partir de analizado en esta sección es posible constatar que respecto a la implementación de los OFT en sus primeros años de puesta en marcha se observaron dificultades por parte de los docentes, relacionadas principalmente con una falta de comprensión en los colegios sobre cómo abordar el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes sobre esta prescripción curricular. Además se evidenció la falta de estudios con un foco en el contexto escolar, considerando que los OFT apuntan a movilizar aprendizajes a través de toda la cultura escolar. Respecto a estos puntos, esta investigación se propone dirigir la mirada a los OFT tal como se desarrolla en la experiencia escolar. En este sentido se espera contribuir aportando información sobre como los estudiantes desarrollan aprendizajes sobre DPyS, de modo que sea posible reconocer ODA para los estudiantes en un contexto escolar específico.

2.5. Curriculum, experiencia y oportunidades de aprendizaje del ámbito Personal y Social.

Calidad y equidad han sido los dos grandes principios que han dado sentido a las reformas educativas desarrolladas en Chile las últimas décadas. Analizando cómo impacta esto al curriculum nacional, Magendzo (2008) señala que calidad y equidad apuntan principalmente a la pertinencia y posibilidad de acceso a los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido se considera que un curriculum equitativo es aquel que se hace cargo “de las diferencias iniciales con que los alumnos llegan a experimentarlo” (Magendzo, 2008, p. 97). Reconocer ODA a partir de cómo se desarrolla el curriculum

en un contexto escolar específico contribuiría entonces con una mirada para mejorar las condiciones de equidad que se proporcionan a través del curriculum.

Desde un panorama internacional, Amadio, Opertti y Tedesco (2015), refiriéndose a una agenda curricular para el siglo XXI, señalan que en esta etapa del desarrollo histórico el principal desafío educativo consiste en validar y diseñar las experiencias de aprendizaje que consideren los contextos culturales e institucionales. A través de estas experiencias contextualizadas, el reto consiste en diseñar y validar aprendizajes que articulen los niveles cognitivo, ético y emocional, integrando los diversos requerimientos formativos de la vida contemporánea, por ejemplo, fomentar aprendizajes para la realización personal, para solidaridad, para la defensa de lo propio, el respeto por lo ajeno, desarrollar racionalidad científica y responsabilidad frente a los usos del conocimiento (Amadio et al. 2015).

Reconocer los contextos culturales donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje constituye entonces una forma de hacer equitativo el curriculum. Esto permitiría identificar las experiencias de aprendizaje tal como se ocurren en una determinada institución educativa, y de este modo contribuir a mejorar las condiciones para el desarrollo del curriculum.

Una alternativa para acceder al conocimiento del desarrollo de los aprendizajes es conocer la perspectiva de los estudiantes. Desde el punto de vista curricular, reconocer las necesidades y características de los aprendizajes de los estudiantes referidas a un determinado contexto, contribuye a la construcción de una educación realmente inclusiva. Como señalan Tedesco, Opertti, y Amadio:

La educación inclusiva implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes (Tedesco et al., 2013, p.9)

Investigar sobre las ODA sobre DPyS de los estudiantes en un contexto escolar determinado contribuye entonces a mejorar las condiciones de equidad curricular.

Mejorar la equidad curricular a través del fomento de las ODA, implica desarrollar estrategias para que en los contextos educativos se generen espacios que promuevan la inclusión y la democratización del curriculum. Democratizar el curriculum significa, como señala Martínez (1999), considerar la voz de los estudiantes, no desde la situación del adulto, sino desde su propia situación, se trata de reconocer cuando hablan de la escuela, sus vidas, los adultos y los problemas cotidianos. Desde la perspectiva de un curriculum más democratizado aparece como pertinente rescatar las voces de los estudiantes como sujetos que forman parte esencial de la escuela y que pueden aportar con sus perspectivas a enriquecer los procesos de aprendizaje.

Sobre los OFT no existe claridad respecto a los aprendizajes que los estudiantes desarrollan, sobre cómo los experimentan. Respecto a los propósitos formativos sobre DPyS, la pertinencia de conocer la experiencia de los estudiantes desde sus propias voces se hace mucho más relevante, pues son ellos mismos los sujetos de dicho desarrollo. Por lo tanto, para reconocer y promover ODA respecto al DPyS es preciso centrar la investigación no solamente en las condiciones de implementación vistas desde el proceso de enseñanza que realizan los profesores y las instituciones, sino que además constatar cómo aprenden los estudiantes desde su propia experiencia educativa situada en un determinado contexto escolar. En este sentido cabe destacar lo que afirma señalado por Martínez Rodríguez desde un panorama internacional:

El problema que estamos exponiendo es que desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no le escuchamos. Los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen. No utilizamos criterios o formas estratégicas para poder atender el contenido de las expresiones del alumnado (1999, p. 44)

El desafío radica entonces en acceder al curriculum tal como es vivido por los estudiantes y desde allí identificar las oportunidades para hacer el curriculum más equitativo, más inclusivo y democrático.

El currículo vivido por los estudiantes tradicionalmente no ha sido un tema prioritario en los debates y las políticas curriculares... El legado de entenderlo

básicamente desde las expectativas y prescripciones de las ofertas educativas ha minimizado al sujeto que aprende, más bien concebido como un receptor pasivo de conocimientos que se transmiten y que deben ser asimilados. Asimismo, se ha descuidado la comprensión de cada alumna/o como un ser especial que aprende y se expresa de maneras singulares. El cómo descubrir y motivar el potencial de aprendizaje de cada estudiante ha quedado relegado en las propuestas educativas que han optado por un currículo focalizado más en los contenidos (el conocimiento) que en los procesos (cómo se aprende y se puede utilizar ese conocimiento) (Amadio et al. 2015, p. 7)

Para dar una respuesta a este desafío y contribuir modestamente al desarrollo de un curriculum más equitativo, en esta indagación se ha propuesto considerar las experiencias de los estudiantes tal como las relatan, como testimonio del curriculum vivido por ellos, para comprender desde allí ODA sobre DPyS.

El DPyS es un ámbito presente en el curriculum transversal chileno desde la reforma de los noventa, como manera de incorporar objetivos que den cuenta de los desafíos de una educación para el siglo XXI que considere no sólo componentes cognitivos y académicos del aprendizaje, sino que contribuya a una formación para la vida de los estudiantes desde el aprender a ser y el aprender a vivir juntos. La entrada en vigencia de la LGE refuerza la importancia de este ámbito formativo con la definición de objetivos generales del ámbito personal y social, la creación de una evaluación de *Indicadores de desarrollo personal y social* instituye recientemente una aproximación estandarizada a la medición del cumplimiento de estos objetivos, y la política curricular por su parte reafirma en las Bases Curriculares desde 1° básico a 2° medio la permanencia de los acuerdos formativos que componen los OFT en los OAT. Existe por lo tanto un reconocimiento formal de la relevancia de este ámbito formativo en nuestra política educativa que se ha sido consistente y sostenido en el tiempo. Sin embargo, existe todavía un desafío pendiente respecto a asegurar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes proporcionándoles oportunidades a través de las cuales desarrollar aprendizajes personales y sociales. Sobre esto punto se hace necesario no

solo servirse de una mirada estandarizada, sino que conocer el curriculum vivido por los estudiantes considerando sus particularidades y las del contexto escolar donde aprenden.

Considerando este marco problemático, esta indagación se ha propuesto responder la siguiente interrogante general:

¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje de los OFT de desarrollo personal y social que se reconocen desde el curriculum vivido por un grupo de estudiantes de Educación Media de un liceo de la comuna de Santiago?

Y más específicamente:

- ¿Cómo son las experiencias de la vida escolar de este grupo de estudiantes que se relacionan con los OFT de desarrollo personal y social?
- ¿Cómo son las oportunidades de aprendizaje de los OFT de desarrollo personal presentes en el curriculum vivido por este grupo de estudiantes?
- ¿Cuáles son las implicancias curriculares de las oportunidades de aprendizaje presentes en el curriculum vivido por este grupo de estudiantes?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Comprender las oportunidades de aprendizaje de los OFT de desarrollo personal y social desde el curriculum vivido por un grupo de estudiantes de Educación Media de un liceo de la comuna de Santiago.

Objetivos específicos

- Caracterizar las experiencias de la vida escolar que se relacionan con los OFT de desarrollo personal y social presentes en el curriculum vivido por estos estudiantes.
- Caracterizar las oportunidades de aprendizaje de los OFT de desarrollo personal presentes en el curriculum vivido por los estudiantes.
- Analizar las implicancias curriculares de las oportunidades de aprendizaje de los OFT de desarrollo personal y social presentes en el curriculum vivido por los estudiantes.

IV. MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo de esta indagación se consideran como referentes teóricos clave para configurar la mirada al problema a indagar: la noción de oportunidades de aprendizaje [ODA] y la de curriculum vivido. En lo que sigue se realizará una aproximación conceptual a ambas para caracterizar y argumentar el modo en que son aquí comprendidas.

4.1. Oportunidades de aprendizaje para la igualdad de oportunidades

El concepto de ODA surgió en la segunda mitad del siglo XX en el marco de la investigación educativa comparada, y con el paso del tiempo se fue transformando en una pieza importante en la política educativa (McDonnell, 1995). Su introducción ocurrió en el campo de la medición de logros educativos, como una forma de asegurar la validez de las comparaciones entre los resultados de diversas naciones sobre los aprendizajes en el área de las matemáticas (McDonnell, 1995). En términos generales con ODA se alude a la consideración de las diferencias contextuales y curriculares que tienen injerencia en la diversidad de resultados de aprendizaje, tomando en cuenta las distancias entre el curriculum propuesto oficial, aquel que es implementado por los docentes en las escuelas y el que es efectivamente aprendido por los estudiantes (McDonnell, 1995). De acuerdo con esto, la investigación educacional sobre ODA se sustenta en el propósito de encontrar formas de propiciar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar lo que curriculum diseñado prescribe. En este sentido, la noción de ODA se sitúa en el contexto de la medición y evaluación de logros de aprendizaje en relación con el curriculum prescrito desde una perspectiva curricular de carácter técnico.

Igualdad de oportunidades y ODA son dos nociones que dentro del ámbito educativo tienen connotaciones distintas, pero que es posible vincular. Se habla de igualdad de oportunidades para referirse principalmente a la responsabilidad social que le compete a los sistemas educativos de ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, compensando las diferencias socioculturales que los alejan de alcanzar logros educativos. Igualdad de oportunidades hace referencia entonces a una finalidad del sistema educativo en el modo de un imperativo ético que se operacionaliza a través de distintas estrategias de política educativa. Tal como se expuso en los antecedentes de esta indagación el interés por conocer sobre ODA relacionadas con los OFT de DPyS, se enmarca en el desafío mayor – sobre el cual esta investigación es un acotado aporte - de contribuir a la mejora de las condiciones de equidad en la educación. Desde un punto curricular esto significa reconocer de qué modo se propician dichas oportunidades en la forma como se desarrolla el curriculum en las escuelas y cómo los estudiantes lo experimentan. En este sentido, comprender las ODA tal como las experimentan los estudiantes, constituye un camino para avanzar hacia la igualdad de oportunidades.

Desde una lectura sociológica, François Dubet (2011) analiza la noción de igualdad de oportunidades en el marco de los requerimientos actuales de una escuela más justa. Señala que la aspiración a la igualdad de oportunidades en educación implica hacer una determinada lectura sobre lo que entendemos por equidad, o más precisamente respecto a las condiciones para alcanzarla. En relación a este punto subraya que optar por alguna definición en ese sentido es inevitable. En el caso de los sistemas educativos que propugnan la igualdad de oportunidades, Dubet señala (2011) que existe un reconocimiento implícito de inequidades que deben ser solucionadas o aminoradas, pero tanto lo que se determina como inequidad como la forma de abordarla se sustentan en una determinada interpretación de los hechos. Si trasladamos esta reflexión a las ODA esto significa que la equidad se entendería lograda cuando se generen las condiciones para que todos los estudiantes accedan a los aprendizajes prescritos por el curriculum a través de las prácticas educativas.

Dubet (2011) además señala que en los sistemas educativos donde la igualdad de oportunidades se define como algo que es ofrecido para ser aprovechado por los estudiantes, existen algunos jóvenes que no logran cumplir con todas las metas que el sistema educativo les propone, aun cuando se ofrecen medios para ello. Dichos estudiantes quedan situados como los “perdedores” de la carrera de la igualdad de oportunidades, dice el sociólogo. Por esta razón un sistema que aspire a mejorar las condiciones de equidad en el contexto de una escuela más justa, no solo debe ocuparse de aquellos que ganan la carrera - es decir los estudiantes que logran los aprendizajes a través de las oportunidades ofrecidas - sino también de aquellos que no, es decir, insta a no perder la mirada sobre aquellos que quedan fuera por no poder aprovechar las oportunidades.

Con este argumento Dubet (2011) destaca lo *inherente* que es para sistemas educativos de países como el nuestro, ampliamente segregados sociocultural y económicamente, el que la igualdad de oportunidades sea más bien una aspiración utópica que una realidad. Esto no supone un error intrínseco el remitirse a las ODA como una fuente de mejora para la igualdad de oportunidades, sino que por el contrario representa una motivación para resignificarla, rescatando su valor.

Considerando el aporte de las reflexiones de Dubet (2011), para esta indagación la equidad en el acceso a aprendizajes sobre los OFT de DPyS implica una valoración de la particularidad de las experiencias de cada estudiante, reconociendo que en su desarrollo el curriculum adquiere significaciones diversas entretejidas en el contexto donde los estudiantes aprenden y que son importantes de considerar, ya que configuran el espacio único que constituye *su propia* experiencia escolar. La mirada hacia las ODA se transforma entonces desde una perspectiva técnica, hacia una fenomenológica donde lo que interesa es comprender cómo se manifiestan en la experiencia vivida de cada estudiante.

4.2. El curriculum como experiencia vivida

De acuerdo a Abraham Magendzo (1998) - quien fue miembro de la comisión académica que formuló los OFT - la dimensión transversal del curriculum chileno amplía la visión sobre cuáles son los ámbitos en los que se pueden intencionar aprendizajes en la escuela, involucrando en la prescripción curricular espacios de aprendizaje que hasta antes de su formulación formaban parte de lo que desde la teoría curricular se ha definido como curriculum oculto o implícito. Según Magendzo

Una distinción importante que se ha hecho respecto a los Objetivos Fundamentales Transversales es que éstos pueden ser operacionalizados tanto a través del curriculum implícito de la escuela, es decir aquel que se liga a la cultura escolar y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio. Esta distinción aparece importante realizarla, dado que por su naturaleza misma los Objetivos Transversales requieren, necesariamente, el concurso de la totalidad del currículum (1998, p. 196).

Esta dimensión oculta o implícita de la que habla Magendzo sobre la que se instalan los OFT se refiere a la cultura escolar, que incluye las modalidades de interacción social, de gestión, de retroalimentación, el clima organizacional, las relaciones humanas y los diversos mensajes cognitivos, actitudinales y valóricos que se entregan a través de estas a los estudiantes (Magendzo, 1998). Respecto a la distinción entre curriculum explícito y oculto, Jurjo Torres (1991) señala que

El curriculum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el curriculum que cada docente desarrolla en el aula. El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (p.198).

Por lo tanto al investigar sobre los OFT como objeto curricular es preciso dar cuenta de aspectos de la experiencia escolar que trascienden la perspectiva tradicional del curriculum prescrito como asignaturas, ingresando al terreno que constituye el curriculum oculto para, por decirlo de algún modo, sacarlo a la luz como espacio formativo. Esta expansión del ámbito curricular que proponen los OFT, amplía la mirada sobre la labor educativa de la escuela, y es desafiante en el sentido de buscar permear al curriculum prescrito en la cultura escolar, donde los contenidos que son aprendidos por los estudiantes como señala Torres (1991) pueden nunca ser fomentados de modo intencional. Esto significa que los OFT al ser desarrollados en una determinada cultura escolar deben dialogar con las experiencias de aprendizaje que no son intencionadas - o al menos no lo son explícitamente - pero que caracterizan la idiosincrasia del contexto escolar.

Para la presente indagación sobre ODA de los OFT de DPyS, esto implica que no solo se busca comprender lo que aparece como explícitamente intencionado desde la prescripción curricular, sino reconocer en la experiencia escolar en su conjunto, las condiciones generativas de aprendizaje que forman parte de la experiencia escolar de los estudiantes, pero que no necesariamente se encuentran definidas como tales.

Siguiendo a Gimeno (2010), en las escuelas no se enseña en abstracto, sino que se forma según los usos y contextos escolares, desarrollando procesos culturales de mediación de los aprendizajes. Señala además que las instituciones educativas a través de sus proyectos institucionales “expresan fuerzas, intenciones o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de los grupos políticos” (Gimeno, 2010, p. 30). Desde este punto de vista es interesante pensar cómo en la escuela desde la dimensión curricular oculta se desarrollan aprendizajes relacionados con los OFT. En esta línea, Tomaz Tadeu Da Silva (1999) señala que “el curriculum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del curriculum oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a *aprendizajes sociales relevantes*” (p. 40). De este modo, una mirada hacia las ODA

sobre los OFT de DPyS debe sumergirse en el territorio del curriculum oculto - o implícito - de la cultura escolar para comprender desde allí las posibilidades de despliegue de esta prescripción curricular en el contexto escolar.

Considerar entonces a los OFT como referente curricular de indagación implica el establecer un diálogo entre las dimensiones implícitas y explícitas del curriculum, ya que toda la experiencia escolar se convierte en campo de desarrollo del curriculum. En consonancia con eso, este proyecto de indagación, siguiendo a William Pinar (2014) entiende la investigación del curriculum como una mirada hacia toda la experiencia educativa.

Jorge Larrosa (2009) invita a pensar la experiencia como algo que le pasa a los sujetos en una relación abierta a la exterioridad del mundo y al encuentro con la alteridad. Propone entender la experiencia como un acontecimiento donde el sujeto se encuentra con algo que le es ajeno, un otro. La experiencia según este autor, transforma a los sujetos, a través de una relación con el otro que ocurre en una exposición abierta y vulnerable. De este modo, lo que le pasa a los sujetos con la experiencia los moviliza hacia el cambio personal (Larrosa, 2009). La experiencia así entendida es también un espacio donde se enfrenta la incertidumbre, la libertad, y las posibilidades, ya que éstas – en tanto fuente de transformación - se presentan como algo impredecible, no planificado. Así entendida “la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere. La experiencia es libre, es el lugar de la libertad” (Larrosa, 2009, p. 33).

Las reflexiones desarrolladas por Larrosa (2009) en torno a la experiencia, permiten delimitar en qué sentido entender aquellas que son desarrolladas en el espacio escolar y que se vinculan con aprendizajes de los OFT de DPyS. De esta manera, la experiencia como ámbito de despliegue curricular se compone de aquellas instancias de la vida escolar a través de las cuales los estudiantes se enfrentan con la alteridad y gracias a este encuentro se transforman.

Antonio Bolívar (1999) señala que entender el curriculum desde la experiencia revela la dimensión existencial que este tiene en tanto fenómeno o ámbito de la realidad:

El currículum adquiere unas *configuraciones* determinadas, de acuerdo con cada contexto, donde se juega cómo sea experimentado o vivido en los centros y aulas. El currículum, a este *nivel existencial*, viene dado por el conjunto de acontecimientos y fenómenos que tienen lugar entre profesores, alumnos, contenidos y medios (Bolívar, 1999, p.29).

Según Bolívar este es un curriculum en acción que se configura como un conjunto de experiencias vividas, y que es vivido y construido conjuntamente entre profesores y estudiantes, “en el concierto de historias y narrativas que relatan y viven de modo compartido los sujetos” (Bolívar, 1999, p. 32).

En una línea semejante a la de Bolívar (1999), Ted Aoki (2005b) habla del curriculum como experimentado. Este curriculum es situado y se define como un curriculum tal como es vivido “en la presencia de las personas y sus significados” (2005b, p.231).

Aoki (2005a) diferencia entre un curriculum como *plan* y otro *vivido*. El primero se refiere al curriculum diseñado, propuesto, mientras que el curriculum vivido es aquel donde finalmente queda subsumido el curriculum como plan. El curriculum vivido es aquel que las personas experimentan y que evoluciona según cómo los maestros, estudiantes y textos interactúan dentro del aula y en las estructuras escolares (Aoki, 2005a). El currículo vivido rescata el papel múltiple y cambiante de las personas en relación al curriculum planificado y cómo ellas influyen en la forma que este adopte. Para Aoki, los aprendizajes importantes surgen a medida que el currículo se vive en las escuelas desde su definición relacional y situacional. Los maestros y estudiantes modelan, construyen y redefinen el curriculum.

Según Aoki (2005c) el curriculum-como-vivo (vivido) es el curriculum experimentado por los estudiantes y los maestros tal como lo viven a través de la vida escolar. Gran parte de este curriculum es no planificado y no planificable. En este sentido, según el autor, la pedagogía se localiza en el vibrante espacio de pliegue entre el

curriculum-como-plan y curricula vivos(vividos), en un sitio que se caracteriza tanto por la dificultad como la ambigüedad y sus posibilidades generativas (Aoki, 2005c).

Esta manera de entender el curriculum como experiencia se sitúa en una perspectiva fenomenológica en la que, como señala Tadeu Da Silva (1999), “el currículo no está constituido por hechos, ni tampoco de conceptos teóricos y abstractos: el currículo es un lugar en el cual docentes y alumnos tienen la oportunidad de examinar, de forma renovada, aquellos significados de la vida cotidiana que se acostumbraron a ver como dados y naturales. El currículo es visto como experiencia y como lugar de interrogación y cuestionamiento de la experiencia” (Da Silva, 1999, p. 20).

Rescatando las definiciones de Bolívar (1999), Aoki (2005a; 2005b) y Da Silva (1999) aquí presentadas, es posible señalar que entender el curriculum como experiencia aproxima hacia una comprensión más compleja y holística. Esto porque se considera los diversos escenarios y sujetos que forman parte de la experiencia escolar como agentes que en su interacción desarrollan el curriculum enriqueciendo y transformando sus significados. Posicionarse en una perspectiva como esta implica apreciar el curriculum en el dinamismo a través del cual se desenvuelve en la cultura escolar.

ODA y curriculum vivido en este proyecto de indagación se relacionan de modo que a través del examen de las experiencias y aprendizajes de los estudiantes, entendidos como transformaciones que constituyen el curriculum vivido, será posible comprender las condiciones que hacen posible en un determinado contexto escolar aprendizajes de los OFT de DPyS.

V. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque biográfico-narrativo en base a relatos de vida.

La indagación que se presenta en este informe consistió en un estudio de caso que, siguiendo la caracterización de Stake (2007), se formuló desde la definición de una unidad de estudio acotada: las oportunidades de aprendizaje de los OFT de DPyS comprendidas desde el curriculum vivido por estudiantes de Educación Media de un liceo de la comuna de Santiago. Esta especificidad y a la vez complejidad del objeto de estudio define los límites del caso. El formato de estudio de caso se seleccionó por considerarse una aproximación hacia los detalles que permitirían desarrollar una comprensión de forma profunda (Njie y Asimiran, 2014). De acuerdo a las categorías desarrolladas por Stake (2007) esta indagación correspondió a un estudio de caso instrumental, pues la comprensión del curriculum vivido por los estudiantes aspiró a dar luces sobre sus ODAs de DPyS entendiendo que este es un tema de interés curricular más general que no solo es intrínseco al caso en estudio, pero con el resguardo de no desarrollar generalizaciones que rompan con la lógica del enfoque escogido. De acuerdo a esto, además se optó por un diseño multivocal o polifónico que implica abordar la pregunta de investigación recurriendo a las historias de varias personas para construir un tema a partir de voces plurales (Vasilachis, 2006).

Este estudio se definió además por tener un carácter exploratorio, puesto que se buscaba aportar con información respecto a un ámbito curricular que no ha sido investigado del modo aquí propuesto. La investigación se desarrolló desde una metodología cualitativa, puesto que el interés estaba puesto en acceder al curriculum vivido por los estudiantes. El enfoque metodológico se definió de modo que a través de este fuese posible develar los significados que ellos atribuyen a sus experiencias a partir de sus propias voces. Se decidió entonces que la investigación se centraría en la elaboración de relatos de vida situándose desde un enfoque biográfico-narrativo, ya que

se consideró que este sería el más pertinente para aportar con información que permitiese comprender el DPyS desde el curriculum vivido por los estudiantes y reconocer las oportunidades de aprendizaje que forman parte de su experiencia escolar. Cornejo, Mendoza, y Rojas (2008) señalan que “el relato de vida debe ser considerado como el estudio del modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo” (p. 33). En este sentido, el enfoque elegido se orientó a la comprensión del sentido que las ODA sobre DPyS tienen para los sujetos, en este caso los estudiantes, en el marco de una construcción biográfica personal.

La elección del enfoque biográfico-narrativo en base a relatos de vida se sustentó en las ventajas que diversos autores le adjudican para comprender procesos vividos desde el sentido que los sujetos les otorgan. Correa (1999) indica la pertinencia de dicha aproximación para comprender procesos vividos desde el sentido que el sujeto, como propio narrador constructor del relato, otorga a sus experiencias. Para Vasilashis (2006) este enfoque tiene un potencial generativo de conocimiento, dada su “capacidad para iluminar campos de la acción humana descuidados o invisibilizados por otras tradiciones metodológicas” (p. 205). En este sentido, esta aproximación metodológica se valoró en función a su aporte para comprender el curriculum vivido por los estudiantes, puesto que “ilumina aspectos de la existencia de quien relata de difícil acceso desde otras herramientas: la vida cotidiana, las emociones y los sentimientos, los motivos más personales de ciertas elecciones políticas, culturales y religiosas” (Vasilachis, 2006, p. 207). Esta perspectiva por lo tanto apareció como pertinente tanto para acceder a los significados desarrollados por los estudiantes, como para observar desde allí aspectos del curriculum oculto, que como se señaló en la sección anterior, son relevantes de considerar al investigar sobre los OFT y la cultura escolar.

Bolívar (2002) por su parte reconoce el aporte que tiene un enfoque biográfico para obtener una comprensión densa del sentido que le otorgan los sujetos a las experiencias y contextos en que están inmersos. Señala que la investigación biográfica “se dirige a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad. Se

busca comprender los valores, creencias y significados de las personas que están inmersas en la situación analizada” (Bolívar, 2002, p.562). En esta misma línea, Da Silva (1999), refiriéndose a la perspectiva de Pinar sobre el método autobiográfico, señala que este permite “focalizar lo concreto, lo singular, lo histórico en nuestra vida. Permite conectar lo individual a lo social de una forma que las otras perspectivas no hacen. El método autobiográfico no se limita a develar los momentos y los aspectos formativos de nuestra vida, sobretodo de nuestra vida educacional y pedagógica: él mismo tiene una dimensión formativa, autotransformadora” (Da Silva, 1999, p. 21). Por lo tanto, adoptar un enfoque biográfico-narrativo no solo apareció como pertinente en relación a la captura de los significados construidos por los sujetos, sino también para comprender como estos se desenvuelven a través del tiempo, observando las experiencias escolares como un fenómeno que se desarrolla en el tiempo y donde es preciso considerar que el mismo proceso de relatar las historias de vida y desarrollar una narrativa biográfica puede constituirse en una instancia de aprendizaje para los estudiantes.

5.2. Supuestos de la aproximación metodológica escogida

El marco interpretativo en el que se situó este estudio de caso, siguiendo la clasificación desarrollada por Creswell (2013), fue socioconstructivista, ya que la investigación se sustentó en el reconocimiento que los sujetos construyen significados ricos y múltiples sobre sus experiencias, los que se buscó valorar en su complejidad. Esto también implicó asumir que los sentidos desarrollados por los estudiantes emergen en un proceso interactivo y dinámico que implica la relación con otros sujetos y con la situación histórica y cultural en la que se encuentran.

Utilizar un enfoque biográfico, siguiendo a Cornejo et al. (2008), conduce una mirada particular en la que los relatos de vida constituyen la principal fuente de información. Esto significó situar la investigación en determinados supuestos de

carácter ontológico, ético y epistemológico, que configuraron la forma como se abordaron los procesos de generación y análisis de la información. Desde su dimensión *ontológica* se adoptó un enfoque *hermenéutico*, ya que se consideró a las interpretaciones como constituyentes de la experiencia humana y que se desarrollan en un doble ejercicio: uno donde el relato de vida es la enunciación de un sujeto narrador que elabora una lectura de su propia vida, y otro donde la historia de vida es la producción del investigador al interpretar este relato. En su dimensión *ética*, la perspectiva fue *existencial*, ya que se invitó a los narradores a posicionarse en relación a su propia vida como producto, ubicándose ellos como productores o actores de ésta, rescatando su libertad y el protagonismo de sus elecciones a través de la narrativa biográfica. Finalmente, desde su dimensión *epistemológica*, por una parte, el posicionamiento fue por una parte *dialéctico-constructivista*, y por otra, *fenomenológico*. Fue *dialéctico-constructivista* ya que el sujeto de la narración debió observarse a sí mismo como objeto de conocimiento en un proceso dinámico, produciéndose un ir y venir desde el objeto de indagación hacia la propia subjetividad; además porque el relato y la historia de vida contada se conformaron como construcciones interpretativas en función de las interacciones que ocurrieron entre el narrador y el investigador. Fue también *fenomenológico*, ya que esta indagación se concentró en comprender las experiencias tal como son vividas por los estudiantes desde el espacio de su conciencia personal. Estos posicionamientos definieron el abordaje cualitativo de la investigación orientando el proceso de generación de información a través del diseño y aplicación de las entrevistas e insumos complementarios, y el procedimiento de análisis de la información mediante a través de categorías.

5.3. Criterios de muestreo

La selección de los participantes de este estudio de caso se desarrolló a través de un proceso de muestreo que utilizó dos criterios distintos, con prevalencia de un

muestreo de tipo teórico selectivo. Esto debido a que, siguiendo a Vasilachis (2006), “el investigador que recurre a la historia de vida no busca representatividad estadística, por lo tanto el muestreo se basa en criterios de tipo teórico: en el *muestreo selectivo*, la persona se elige según ciertos rasgos considerados en términos conceptuales” (p. 187) y particularmente en el caso de un diseño multivocal o polifónico como se indicó anteriormente, lo importante es garantizar que los entrevistados estén dispuestos a hablar de sí mismos y compartir un amplio rango de experiencias individuales que permitan dar cuenta de lo que se interroga en la pregunta de investigación (Vasilachis, 2006)

De este modo se utilizó un muestro de tipo *teórico selectivo* para definir el colegio donde se seleccionarían los estudiantes. Según este criterio se consideró como relevante que el colegio elegido para este estudio de caso exploratorio se reconociera desde un diagnóstico inicial como un espacio generativo de aprendizajes relativos al DPyS. De este modo se definió desarrollar la investigación con estudiantes pertenecientes a algún liceo municipal emblemático de la comuna de Santiago, ya que pareció relevante observar cómo en un colegio de tradición academicista se desarrollan aprendizajes no-cognitivos y no-académicos, considerando además ciertos aspectos contextuales específicos como la ubicación céntrica del establecimiento y la participación de los estudiantes en movimientos sociales. Se pensó que dichas características constituirían un campo interesante para el desarrollo de este estudio, aportando información para desarrollar una comprensión profunda sobre el problema de interés de este estudio. La elección final sobre el liceo donde se desarrolló la investigación se determinó a partir de la facilidad de acceso a este y la disponibilidad inmediata para comunicarse con los estudiantes.

Respecto a la selección de los estudiantes participantes, siguiendo el mismo criterio de muestro teórico selectivo, se estableció que estos debían encontrarse en Cuarto Medio al momento de participar de la investigación y haber cursado toda su Educación Media en el liceo. Esto debido a lo significativo que resultaría para este estudio con un enfoque biográfico-narrativo contar con la participación de estudiantes

que pudiesen compartir relatos que tuvieran un espectro amplio de experiencias sobre varios años consecutivos de formación, y porque el encontrarse en el último año de escolaridad podría involucrarlos significativamente a mirar su paso por el liceo en retrospectiva, aportando así información interesante para el estudio. Con el fin de acotar la muestra para hacer un análisis lo suficientemente profundo, pero que considerase las limitaciones de tiempo para desarrollar este estudio exploratorio, se decidió convocar la participación de tres estudiantes que, cumpliendo con el criterio antes expuesto, se ofrecieran voluntariamente para participar. Esto último con el propósito de asegurar su interés en desarrollar una narrativa sobre su experiencia escolar.

5.4. Consideraciones éticas

Para el desarrollo de la investigación se consideraron como resguardos éticos la confidencialidad de la identidad de cada estudiante que participó y la completa voluntariedad de su contribución que podría terminar en el momento que lo solicitaran. Puesto que ellos eran menores de edad al momento de realizar la investigación, se confeccionaron consentimientos informados que fueron firmados por sus padres para autorizar su participación y asentimientos informados para los estudiantes, en ambos casos fueron expuestas las condiciones de la participación de los jóvenes. Debido al tipo de investigación desarrollada - con enfoque biográfico-narrativo – se realizó un resguardo especial respetando el espacio personal que constituye la elaboración de narraciones sobre la propia historia de vida, teniendo cuidado de no intervenir con juicios u opiniones que afecten el proceso, y observando constantemente el posible impacto personal que esto pudiese generar en los estudiantes.

5.5. Instrumentos para la generación de información

En el desarrollo de esta investigación se utilizó dos tipos instrumentos para la generación de información: entrevistas semiestructuradas y una cuadrícula de historia de vida. Para ambos casos se usaron además insumos complementarios que apoyaron su aplicación. Entrevistas y cuadrícula de historia de vida se abordaron de forma integrada, ya que las dos primeras entrevistas aportaron con información e insumos que permitieron a cada estudiante confeccionar su cuadrícula de historia de vida escolar en el tercer encuentro. En lo que sigue se describe cada instrumento y las razones de su elección. Luego se expone la secuencia en que dichos instrumentos fueron utilizados en conjunto con los insumos complementarios y la manera en que estos últimos fueron integrados en las entrevistas. Finaliza esta sección con algunas consideraciones respecto al proceso de diseño y aplicación de los instrumentos.

5.5.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas se organizaron en tres encuentros con cada estudiante, de una duración de una hora aproximadamente. Se decidió desarrollar las entrevistas en tres sesiones considerando lo propuesto por Cornejo et al. (2008), quien plantea que las narraciones deben efectuarse en el marco de una escucha cálida y empática, respetando el proceso personal paulatino que involucra para los sujetos desarrollar una construcción biográfica. De modo que las entrevistas se organizaron en una lógica de tres momentos. Considerando la recomendación de Cornejo et. al. (2008), las entrevistas se realizaron con una espera de una a dos semanas para la realización de la siguiente, con el fin permitir un análisis preliminar de las entrevistas y una toma de distancia para la preparación del encuentro siguiente.

La decisión del formato de entrevista semiestructurada se sustentó en la constatación de la conveniencia de aplicar entrevistas enfocadas en tareas específicas a la par que se hacen preguntas de profundización cuando se realiza investigación sobre asuntos que afectan personalmente a los jóvenes. Según lo aportado por la revisión bibliográfica sobre el tema, este proceder los mantiene más atentos e involucrados y permite alternar las instancias de contacto visual, disminuyendo la ansiedad de los participantes (Wilson, Cunningham-Burley, Bancroft, Backett-Milburn, & Masters, 2007).

La lógica de tres momentos en la que se organizó el proceso de entrevistas contribuyó a focalizar cada una en un aspecto relevante para generar información que contribuyese con los propósitos de la investigación. De este modo, cada entrevista tuvo un propósito distinto definido previo a su aplicación. La primera abrió el espacio para que los estudiantes relataran experiencias y aprendizajes de su vida escolar que se vinculan con el DPyS que recordaran con mayor facilidad; la segunda se enfocó en aprendizajes y experiencias relacionados a los objetivos prescritos por los OFT; y la tercera se orientó a la elaboración una visión panorámica respecto a cómo los estudiantes experimentaron su DPyS durante su paso por el colegio del que egresan.

5.5.2. Cuadrícula de historia de vida (*life history grid*)

La *cuadrícula de historia de vida* (*life history grid*), siguiendo la propuesta de Elliott (2005), es un recurso para organizar los relatos de vida que permite estimular la memoria del narrador y situarse en periodos específicos de tiempo. Esta consiste en un soporte plano, en papel o digital, donde se registra la información a través de una división en filas y columnas, donde una de estas representa una secuencia temporal relevante para los sujetos narradores y la investigación. Este tipo de representación proporciona una organización gráfica a las experiencias relatadas en una matriz temporal y/o temática, constituyéndose de este modo en un insumo de apoyo a la elaboración de

narraciones biográficas complejas. Haglund (2004) desde el campo de la investigación biográfica en la enfermería, destaca la utilidad que tiene el uso de la cuadrícula de historia de vida en el trabajo con adolescentes, debido a que posibilita, tanto para el investigador como para el sujeto entrevistado, organizar mejor la información y encontrar patrones entre estas. En ese sentido la construcción misma de la cuadrícula, y no solo el contenido que en ella se dispone, se convierte en una fuente de información.

Cuando se utiliza una cuadrícula de historia de vida con adolescentes, la recomendación es que ellos tomen un rol protagónico en su elaboración, esta es una forma de involucrarlos en el proceso y lograr que el contenido incluido en la cuadrícula represente con más fidelidad lo que los jóvenes desean expresar, con la menor intervención posible por parte del investigador (Haglund, 2004; Wilson et al., 2007). Esto no implica necesariamente que el proceso de llenado de la cuadrícula no pueda ser asistido. Los narradores pueden trabajar cooperativamente con el entrevistador. La construcción conjunta puede mejorar la comunicación entre ambos, agilizar el proceso, haciéndolo más fluido (Haglund, 2004; Wilson et al., 2007). En esta investigación se optó por que los estudiantes desarrollaran la cuadrícula de forma asistida. Esto significó colaborar con insumos para su confección aportando con las experiencias y aprendizajes que los mismos estudiantes refirieron en las dos primeras entrevistas. La cuadrícula fue confeccionada por cada estudiante durante la última entrevista, a partir de la información aportada por ellos mismos y facilitada a través de pósit escritos que pudiesen ser insertados del modo en que cada entrevistado considerase pertinente dentro de su propia cuadrícula. En lo que sigue se expondrá el proceso de aplicación de las entrevistas donde se explica este procedimiento.

5.5.3. Caracterización de instrumentos en su secuencia de aplicación con insumos complementarios

Tal como se indicó anteriormente, cada encuentro con los estudiantes se desarrolló según el formato de entrevista semiestructurada. Cada entrevista contó con un objetivo en particular para orientar su contenido (Ver tabla 5.1.), y un guion prediseñado, que en el caso de las entrevistas segunda y tercera fueron ajustados luego del desarrollo de la entrevista anterior, esto con el fin de mejorar su potencial de generar información significativa para los propósitos de la investigación. Complementario a la aplicación del guion se formularon preguntas de profundización a los estudiantes entrevistados. Además en cada entrevista se propuso a los estudiantes una tarea que los incentivara a compartir sus relatos de acuerdo a los objetivos de cada entrevista. La tabla 5.2. contiene un esquema donde se indican los instrumentos, insumos y tareas utilizados en cada entrevista.

Tabla 5.1.
Objetivos de las entrevistas

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Objetivo: Desarrollar relatos respecto a situaciones vividas y la convivencia con los otros en el contexto escolar en el marco del desarrollo personal y social del estudiante.	Objetivo: Profundizar en aquellas experiencias y aprendizajes que tengan relación con los ámbitos de los OFT investigados.	Objetivo: Desarrollar una mirada panorámica y secuencial-temporal de sus experiencias en relación al DPyS con apoyo de la cuadrícula de historia de vida. Elaborar un meta-relato del estudiante que articule biográficamente sus experiencias relatadas en las entrevistas anteriores.

Tabla 5.2.
Instrumentos, tareas específicas e insumos de las entrevistas

	Instrumentos	Tareas	Insumos
Entrevista 1	Entrevista semiestructurada	Recordar diez experiencias significativas sobre DPyS	Pósit para anotar título y fecha de cada experiencia
Entrevista 2	Entrevista semiestructurada	Organizar por relevancia, presencia y ausencia en su experiencia escolar categorías que aluden a los e OFT de DPyS.	Tarjetas con categorías referidas a los OFT de DPyS
Entrevista 3	Entrevista semiestructurada	Elegir la forma de organizar la información en la cuadrícula.	Cartulina blanca para completar cuadrícula dividida en filas y columnas.
	Cuadrícula de historia de vida	Disponer pósit que contienen títulos referidos a sus experiencias y aprendizajes sobre los OFT de DPyS en la cuadrícula de historia de vida.	Pósit con experiencias y aprendizajes narrados en la primera y segunda entrevista.
		Elaborar el título e índice de capítulos de un biografía personal sobre los años de estudio en el liceo en base a la información aportada por la cuadrícula.	Cuadrícula completa. Hojas para escribir los capítulos y el título de la biografía.

Primera entrevista

Durante la primera entrevista, además de desarrollarse conforme a las preguntas pauteadas en el guion y otras de profundización, a los estudiantes se les instó a pensar en aproximadamente diez experiencias vividas durante su periodo escolar en el liceo, eligiendo entre aquellas que relataron previamente en la misma entrevista y/o señalando otras no relatadas que hayan sido relevantes para sus vidas. Se les solicitó definir un título para cada una y anotarlo en distintos pósit (Ver anexo 1 A)³ colocando la fecha en que ocurrieron. Este insumo se consideró posteriormente para la confección de la cuadrícula de historia de vida.

³ Al final de este documento se encuentra el Anexo 1 que contiene registros fotográficos de insumos aportados por los estudiantes. En el Anexo 2, contenido en CD adjunto, están disponibles el resto de materiales que aportaron a la generación de información.



Figura 5.1. Pósit con nombres de experiencias vividas escritos por un estudiante.

Segunda entrevista

La segunda entrevista se desarrolló en torno a dos tareas propuestas a los jóvenes donde se utilizó como insumo un set de tarjetas con diversas categorías alusivas a los propósitos formativos de los OFT sobre DPyS (Ver tabla 5.3 y Anexo 1 B). En un primer diseño, para la primera aplicación de esta entrevista estas tarjetas solo contenían el nombre de la categoría, para la entrevista con los otros dos estudiantes se decidió acompañarlas de una breve descripción o precisión aclaratoria ya que se constató que el primer estudiante entrevistado presentó algunas dificultades para comprender el sentido de algunos de los conceptos inscritos en las tarjetas.

Tabla 5.3.
Categorías de los OFT sobre DPyS

Categoría	Descripción/precisión aclaratoria breve	Ámbito de los OFT al que se refiere
Autoconocimiento	Conocimiento de uno mismo y de las propias capacidades	Crecimiento y autoafirmación personal
Autocuidado	Cuidado de uno mismo de forma integral: física y mentalmente	Crecimiento y autoafirmación personal
Autoestima	Valoración y confianza en uno mismo	Crecimiento y autoafirmación personal
Compromiso social	Participación en actividades y proyectos con solidaridad, responsabilidad con otros	La personal y su entorno
Democracia	Valorando la vida en sociedad y el ejercicio de derechos y deberes	La personal y su entorno
Desarrollo sexual integral	Afectivo, espiritual, social y ético	La personal y su entorno
Emprendimiento	Desarrollo de la iniciativa personal, originalidad, la flexibilidad de pensamiento, capacidad de asumir riesgos y aceptar críticas	La personal y su entorno
Familia	Como parte del desarrollo integral: social, afectivo y espiritual	La personal y su entorno
Motivación para conocer	Interés en conocer y utilizar el conocimiento	Crecimiento y autoafirmación personal
Mundo del trabajo	Su importancia en el desarrollo personal, dignidad y responsabilidad social	La personal y su entorno
Rigor y perseverancia	Para la consumación exitosa de tareas y trabajos	La personal y su entorno
Sentido de la vida	Espiritual, religioso, moral, trascendencia	Crecimiento y autoafirmación personal
Trabajo en equipo	En una relación responsable y de confianza mutua	La personal y su entorno

La definición de dichas categorías tuvo por objetivo referirse a los propósitos formativos de los OFT sobre DPyS de modo sintético, directo, en un lenguaje claro y sencillo de comprender para los estudiantes. Como tareas en esta entrevista a los estudiantes se les solicitó: en primer lugar, identificar las tarjetas cuyo contenido podían relacionar con sus experiencias y relatar algunas de ellas; y en segundo lugar, organizar las tarjetas de tal modo que sirviera para agruparlas o jerarquizarlas según la presencia o no de experiencias asociadas a su contenido en su vida escolar. Sobre la base de las configuraciones resultantes (Ver figura 5.2. y Anexo 1 C) se les solicitó compartir relatos asociados a tarjetas distintas de las elegidas anteriormente, considerando la relevancia que tuviesen o no en la organización dispuesta, esto con el fin de ampliar el

espectro de experiencias y aprendizajes considerados por los estudiantes en sus relatos en una primera instancia y para visibilizar aprendizajes de DPyS que al parecer no forman parte relevante de su experiencia escolar.

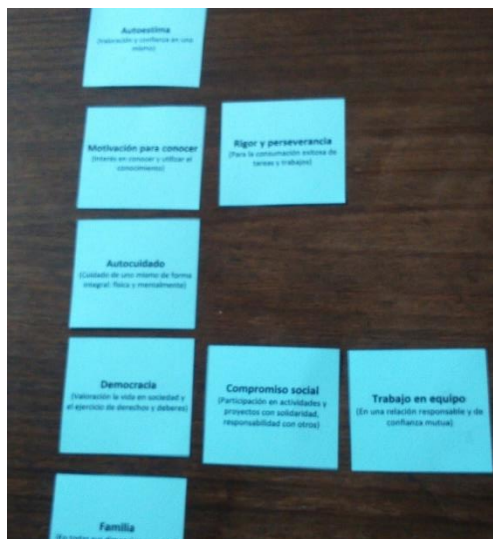


Figura 5.2. Organización de tarjetas sobre los OFT realizada por un estudiante

Tercera entrevista

Para el desarrollo de la tercera entrevista se preparó una cuadrícula en una cartulina blanca con divisiones en filas y columnas, sin especificar ningún contenido. Además se preparó para cada estudiante un set de pósit. Estos pósit contenían información proporcionada por los mismos estudiantes a través de este mismo formato en la primera entrevista (pósit de color verde) y además otros que fueron facilitados a cada estudiante cuyo contenido consistía en breves descripciones de experiencias y aprendizajes relacionado a su DPyS recuperadas a partir del análisis de la primera y segunda entrevista (pósit de color naranja) con el objetivo de aportar al estudiante con información lo más densa posible para la realización significativa de esta tarea. También se les dio la posibilidad de agregar información a la cuadrícula que refiriera a experiencias y aprendizajes que no fueron relevados en las dos primeras entrevistas

(pósit de color amarillo). El conjunto de pósit recopilaba experiencias y aprendizajes con y sin fecha. A los estudiantes se les solicitó organizar los pósit en la cuadrícula en una secuencia temporal (años o niveles de estudio) en forma vertical u horizontal, según su preferencia. Luego de completar cada estudiante su cuadrícula (Ver figura 5.3.y Anexo 1 D) se les solicitó a través de preguntas, reflexionar sobre el contenido de la cuadrícula y elaborar a partir de esto conclusiones que podían extraer acerca de su DPyS.



Figura 5.3. Cuadrícula de historia de vida elaborada por un estudiante

Como ejercicio final se les instó a elaborar el índice y título de una biografía personal sobre su paso por el colegio en base a los contenidos de la cuadrícula (Ver figura 5.4 y Anexo 1 E). Esta última actividad aportó información relevante sobre como los estudiantes aprecian desde una mirada panorámica su DPyS en el liceo.

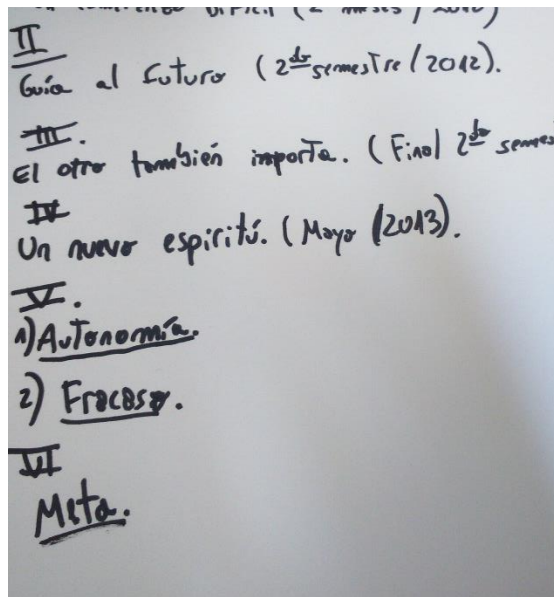


Figura 5.4. Índice y título de biografía sobre la experiencia escolar elaborado por un estudiante.

5.5.4. Consideraciones finales sobre el proceso de diseño y aplicación de instrumentos

El proceso de diseño de las entrevistas, de selección y elaboración de los insumos necesarios para desarrollarlas se caracterizó por ser objeto de constante análisis y reflexión, desde su etapa de formulación inicial previa a la realización de las entrevistas, como durante el proceso en que estas ya se estaban ejecutando. De modo que las versiones iniciales de los guiones de las entrevistas fueron sometidos a ajustes para mejorar su pertinencia en relación al problema de la investigación. Una activa revisión bibliográfica durante el proceso fue fundamental para que la aplicación de los instrumentos diera como resultado entrevistas ricas en contenido significativo para la investigación con entrevistados altamente involucrados. Se pudo constatar también que al investigar sobre los OFT en tanto objeto curricular expresado en un lenguaje técnico, es importante establecer un puente léxico entre el vocabulario expresado para especialistas de la educación con conceptos que son más familiares para los estudiantes,

especialmente cuando se desea preguntar sobre algún propósito formativo en específico (como en el caso de la segunda entrevista), de este modo se aminoran las brechas discursivas que podrían dificultar el desarrollo de la investigación.

5.6. Procedimientos para el análisis de la información

Las entrevistas realizadas a los estudiantes constituyeron la principal fuente de información para desarrollar el análisis de los relatos de vida. Estas fueron registradas a través de grabaciones de audio en cada sesión y transcritas de forma íntegra. Se consideraron como registros complementarios las fotografías de las diversas tareas desarrolladas en cada entrevista por los estudiantes.

Para abordar el análisis de la información se escogió el análisis de contenido temático. Al respecto, un desafío importante que se enfrentó al momento de realizar el análisis fue dar cuenta del modo más preciso, intensivo, pero acotado de lo expresado por los estudiantes para dar respuesta a los propósitos de la investigación, considerando información relevante respecto del objeto curricular de indagación, pero también dando un lugar preponderante al sentido biográfico de los relatos. Por lo tanto, se consideró importante rescatar información respecto a las oportunidades de aprendizaje de los OFT de DPyS, pero además no perder el foco que es el *curriculum vivido* por los estudiantes sobre aquello que se está indagando. En este sentido, Antonio Bolívar (2002) señala que la investigación biográfico-narrativa incrementa las posibilidades de fisura entre la experiencia vivida y su representación en el discurso de la investigación. Esto plantea un desafío respecto al abordaje del análisis de la información, que debe cumplir, por una parte, con estándares de rigor científico en la presentación de los resultados, pero además por otra, no perder el foco en el tipo de investigación que constituye un enfoque como el aquí adoptado. Concordando con lo planteado por Bolívar (2002), se reconoció entonces la importancia de conservar la riqueza narrativa de los relatos aun cuando sobre estos se lleve a cabo un análisis de contenido. Por lo tanto se complementaron en el

análisis de contenido temático una aproximación desde categorías predeterminadas con una desde categorías emergentes, dando un lugar especial al proceso personal vivido que fue narrado por los estudiantes. La figura 5.5. muestra las categorías resultantes de este proceso.

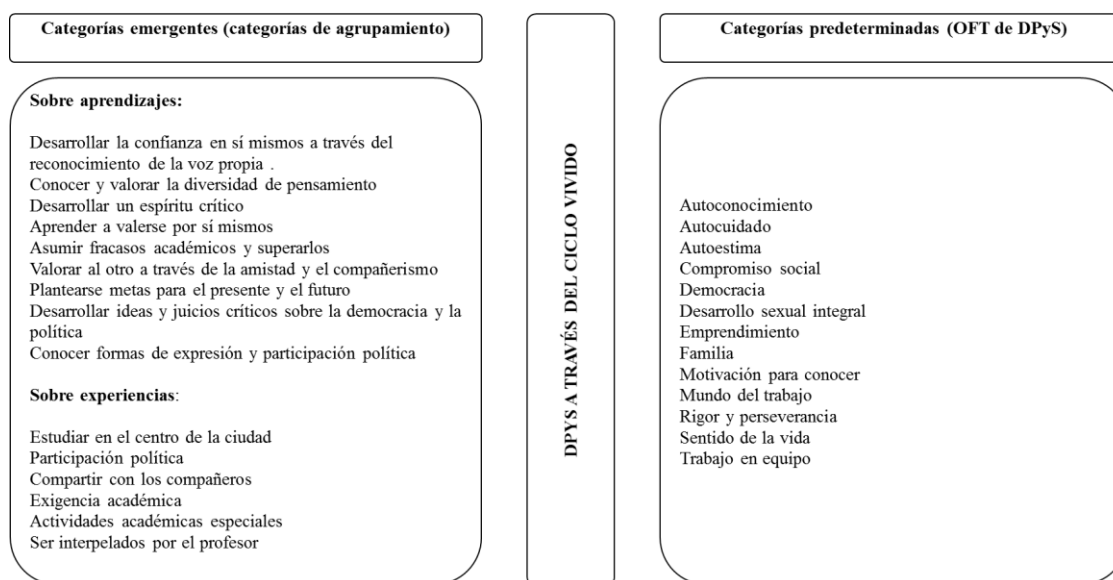


Figura 5.5. Referentes del análisis de la información, categorías emergentes y predeterminadas.

El análisis según categorías predeterminadas se realizó a través de un rastreo de la presencia de referencias asociadas a los conceptos que sintetizan los OFT de DPyS que se utilizaron en las tarjetas elaboradas para la segunda entrevista. A partir de este análisis se obtuvo una clasificación de relatos de los estudiantes que se traspasó a una matriz de análisis que contiene los fragmentos de las narraciones asociados a cada categoría predeterminada. La información aportada en dicho análisis permitió organizar y dar sentido a los hallazgos según los ámbitos de los OFT de DPyS.

El análisis según categorías emergentes se desarrolló a partir de la lectura de los relatos de los estudiantes extraídos desde los fragmentos narrativos de las entrevistas. Esta revisión se orientó a buscar información sobre cuáles son los aprendizajes y las experiencias relativas a los OFT de DPyS referidos por los estudiantes. Para desarrollar

este análisis se utilizó una matriz que sirvió como base para un proceso de codificación abierta a partir a partir del cual se generaron posteriormente categorías de agrupamiento.

Respecto al rescate de la dimensión biográfica particular de este estudio, en la presentación de los resultados se hizo un especial hincapié en destacar los contenidos narrativos referidos a los procesos personales vividos por los estudiantes. Para dar un énfasis especial a esto se desarrolló, complementario al análisis por categorías recién descrito, una mirada al DPyS a través del ciclo escolar vivido por los estudiantes.

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación tiene una particularidad que lo convierte en sí mismo como una fuente de *insights* para los estudiantes que les permiten resignificar sus experiencias vividas en la escuela como parte de su DPyS. La narrativa construye significados, elabora sentidos, y de acuerdo a eso, el mismo proceso de relatar sus experiencias fomenta en los estudiantes una mirada introspectiva que los hace reconocerse como transformados por su experiencia.

El filósofo Paul Ricoeur (1986), analizando la identidad como narrativa, sostiene que el relato en tanto forma para hablar de la propia vida otorga una dimensión lingüística a la dimensión temporal de esta. La historia de vida se transforma de este modo en historia contada. En esta historia contada es posible reconocerse a sí mismo de un modo indirecto a través de signos culturales que hacen las veces de mediaciones simbólicas que convierten a la narrativa en una vía al conocimiento de sí mismo a través de la interpretación. (Ricoeur, 1986). En el caso de los estudiantes participantes, relatar sus historias se convirtió en una oportunidad para resignificar aprendizajes desarrollados en el liceo e incluso descubrir algunos de los cuales no tenían plena conciencia. En este sentido los resultados que se exponen en el siguiente capítulo son el producto de un proceso de relectura de experiencias, tanto desde los mismos estudiantes, como desde quien estuvo a cargo de esta indagación.

VI. RESULTADOS

En lo que sigue se presentarán los resultados, en primer lugar, según un mapeo en cuatro ejes articuladores: la exigencia académica, el encuentro con los otros, las movilizaciones y los cambios. En desarrollo de cada una de estas temáticas se muestra cómo diversos aprendizajes se desarrollan en sinergia con las experiencias vividas por los estudiantes. Particularmente el último de estos ejes – referido a los cambios vividos durante la Educación Media – se plantea desde una perspectiva panorámica que intersecta a los otros tres en una perspectiva global del proceso vivido por los estudiantes. Posteriormente, se presenta una sección donde se analizan las ODA de los OFT de DPyS en relación a su presencia o ausencia en los relatos de los estudiantes, esto con el propósito de constatar qué objetivos de este ámbito de aprendizajes son reconocidos por los estudiantes y cuáles quedan fuera de esta categoría, ya sea porque los estudiantes declaran no tener oportunidades sobre estos o porque no se encuentran referidos en sus narraciones.

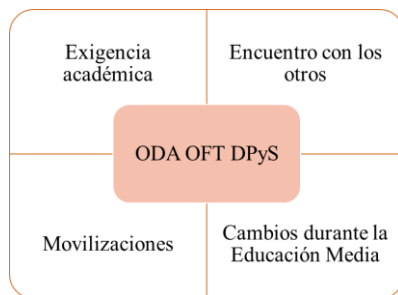


Figura 6.1. Ejes temáticos para la organización de resultados.

6.1. La exigencia académica como movilizadora de desarrollo personal

La exigencia académica es una experiencia que atraviesa toda la vida escolar de los estudiantes entrevistados desde su llegada al liceo. Ellos reconocen que ingresar a este colegio significó aumentar sus esfuerzos por obtener mejores calificaciones:

Fue muy duro poder acostumbrarme, de hecho hasta el año pasado recién me puede acomodar a cómo era el liceo, porque aquí son tres pruebas diarias todas las semanas, como una semana de clase para la otra hay prueba... en el otro Liceo eran trabajos, disertaciones, entonces uno tenía mayores opciones de tener buenas notas (Estudiante 3, entrevista 1).

Uno de los entrevistados relaciona esta demanda por mayores esfuerzos con la experiencia del estrés:

Cuando iba en Segundo Medio me acuerdo que un día no dormí porque tenía que disertar, tenía que hacer un trabajo, y también tenía una prueba, entonces ese día como que llegue acá y no había dormido en toda la noche y como que estaba así pa la cagá, y fue como raro, no sé por qué se me vino a la mente [...] así oooh brígido, o sea que un colegio no te permita dormir (Estudiante 2, entrevista 1).

La autoestima es una cualidad que aparece vinculada con la exigencia académica, que pareciera verse disminuida o reforzada según las experiencias que son interpretadas como logros o como fracasos por los estudiantes: “la misma carga académica igual como que te baja la autoestima” (Estudiante 2, entrevista 3). A partir de la experiencia de los tres estudiantes, la autoestima podría relacionarse con la valoración positiva de los esfuerzos que realizan para enfrentar de mejor manera las dificultades académicas viéndolas como oportunidades, como lo expresa uno de ellos “quizás para eso más que nada sirven las notas, como para decir que fracasé pero a la siguiente lo voy a hacer mejor, eso es como motivación para uno mismo” (Estudiante 1, entrevista 2). En este sentido lograr superarse académicamente se relaciona con progresar como estudiantes. Como indica uno de los entrevistados: “tuve que decir “bueno necesito esforzarme más si quiero seguir acá”” (Estudiante 3, entrevista 1).

Para uno de los estudiantes el esfuerzo realizado para enfrentar la exigencia académica es una oportunidad para prepararse para un futuro fuera de la escuela que se proyecta mucho más difícil: “yo creo que la exigencia que tiene el liceo te da la motivación para seguir, es como un cimiento para ir a otra etapa que es la universidad, como un seguro por así decirlo, así como “aprendiste aquí, allá se te va a ser un poco más fácil”” (Estudiante 1, entrevista 2).

Prepararse para el futuro académico fuera del colegio constituye los últimos años de la Educación Media un eje importante que articula el sentido de sus vidas como estudiantes. Para uno de los estudiantes esto implica vivir el presente apuntando hacia el futuro:

En cuarto medio estás en la última, entonces ya tienes que empezar a priorizar cosas o a dejarlas de lado entonces todo va apuntando al futuro. Todo lo que haces, de hecho (Estudiante 2, entrevista 3).

La exigencia académica se vincula también con el desarrollo la perseverancia y el rigor en tanto formas de expresar la iniciativa personal de los estudiantes para encarar las dificultades académicas tomando decisiones por sí mismos. La perseverancia se manifiesta en continuar a pesar de los fracasos, ajustando las metas a los nuevos desafíos. Esto para uno de los estudiantes se vincula con desarrollo la autonomía: “Acá aprendí la autonomía, por mí mismo lo aprendí, por las calificaciones, por todo. Porque encontraba que mis compañeros estudiaban solos, entonces yo también igual. Y ahí me hice autónomo, por mí mismo” (Estudiante 1, entrevista 1). Para otro estudiante es la presión que experimentan por rendir, aquello que los impele de uno u otro modo a desarrollar la constancia en el estudio:

Hay que ser riguroso y perseverante, hay que ser constante también [...] en los últimos tres años más que antes porque antes yo estudiaba un día antes de la prueba y así como me vaya nomás [...] en el contexto del liceo yo creo que sí es una presión, porque sí o sí hay que rendir de una u otra manera (Estudiante 3, Entrevista 2).

El rigor en este contexto significa enfocarse específicamente en mejorar las calificaciones y aumentar el puntaje de la PSU, a través de estrategias como estudiar más de lo acostumbrado, desarrollar de una suerte de sana competencia con los compañeros por las calificaciones, saber aprovechar el tiempo que queda libre de clases por los paros y tomas durante las movilizaciones.

El desafío académico que presentan actividades fuera de clases también se destaca como significativo. Particularmente la experiencia de participar o coordinar el trabajo de un equipo permite a los estudiantes conocer facetas distintas de ellos mismos

como estudiantes. Un entrevistado recuerda con orgullo: “fuimos como los más organizados y ganamos [...] fue interesante porque nunca me había pasado, nunca había participado en algo, y nunca me había llamado la atención participar en nada” (Estudiante 3, entrevista 1). Otro de los entrevistados recuerda que la experiencia de coordinar el trabajo con sus compañeros le permitió darse cuenta que no le agradan los roles de liderazgo:

Me acuerdo que yo era así como el coordinador de mi curso y teníamos que hacer un carro alegórico, así como bien complicado el asunto [...] me acuerdo que en ese tiempo igual andaba como medio alterado [...] no me gusta ser el que la lleva, siempre estoy piolita, y hablo nomás, como que no soy el líder... así que no, no soy el presidente, como que todo eso no me gusta (Estudiante 2, entrevista 1).

A partir de lo relatado por los estudiantes se pudo constatar que la exigencia académica es un escenario donde concurren aprendizajes de la *autonomía*, en cuanto manifestación de la *iniciativa personal* para superarse académicamente practicando la *constancia*, *el rigor* y la *perseverancia*; de la *autoestima*, en la medida en que se pone en juego la confianza que los estudiantes tienen sobre su propia capacidad para mejorar sus calificaciones a través del *esfuerzo* como forma de prepararse para el futuro en la consecución de estudios superiores; y del *autoconocimiento* en cuanto la exigencia puede permitir a los estudiantes involucrarse en experiencias novedosas o desafiantes. Hacia el término de la Educación Media, para los tres estudiantes entrevistados, el desafío académico se convierte en el referente que define el *sentido de la vida escolar* en la forma de una experiencia que se vive en el presente proyectada hacia el futuro. De acuerdo a lo analizado, la exigencia académica, ya sea en las actividades dentro o fuera de las clases, ofrece un conjunto de experiencias que movilizan aprendizajes de índole personal en los estudiantes.

6.2. La oportunidad de aprender en el encuentro con los otros.

Una característica relevante de la experiencia escolar de los entrevistados es el compartir el espacio escolar con otros. Uno de los estudiantes hace referencia a este hecho destacando lo inherente que es esto a su vida estudiantil: “Acá se da un ambiente en el que tení que saber sí o sí sociabilizar más con la gente” (Estudiante 2, entrevista 1). En este contexto, el encuentro con los otros, en tanto aproximación a la diversidad aparece centrales. Conocer nuevos compañeros al ingresar al liceo y compartir con jóvenes de su misma edad con diversos intereses durante la Educación Media, proporciona un espacio para descubrir distintas formas de pensar y estilos de vida. Un estudiante atribuye este hecho al lugar donde se encuentra ubicado el liceo: “acá hay una diversidad de gente que viene de todos lados, como el liceo está en el centro de Santiago conoces gente de todos lados... yo tengo compañeros que vienen de Maipú, otros que vienen de Recoleta, entonces vas conociendo diferentes pensamientos de vida pos, y eso me gusta, me gusta bastante” (Estudiante 2, entrevista 1).

Los aprendizajes vinculados con la diversidad con la que se encuentran los estudiantes se relacionan, según uno de los entrevistados con conocer distintas formas de pasar el tiempo libre, gustos personales e ideologías políticas, las cuales según uno de los entrevistados motiva el fomento de la democracia desde los docentes:

Aquí hay mucha opinión mucha diversidad de opinión, demasiada de hecho, de gustos, música, pueden haber diferentes tipos de persona, gamer, no sé... hay personas que les gusta el anime, todas esas cosas así que son de ahora, tecnología y todo eso, hay mucha variedad. Pensamiento ideológico, acá puedes encontrar alguien comunista, alguien de derecha [...] Aquí lo fomentan [democracia] porque los profesores saben que hay mucha diversidad, porque aquí vienen muchas personas de diferentes comunas también, ahí ya empieza la diversidad (Estudiante 1, entrevista 2).

Otro aspecto en que la convivencia con los pares resulta significativa para el desarrollo de aprendizajes es en la experiencia de tomar decisiones en conjunto. Los procesos de toma de decisiones colectivas involucran a los estudiantes en experiencias

de participación comprometida, donde tienen la posibilidad de compartir como jóvenes empoderados, informarse, escuchar al otro, participar opinando, asumir consecuencias de las decisiones que toman de forma responsable, y ser solidarios al considerar el bien del grupo. Al respecto un estudiante destaca el aprender a escuchar como consecuencia de su primera participación en una asamblea:

Aprendí escuchar a los demás, que no solamente era yo sino que los demás también tenían hasta cierta parte razón y quizás no la tuvieran pero querían dar su opinión también, entonces había que escucharlos [...] aquí todos tienen su opinión y hasta el más... hasta la persona que es menos, que se supone que importaría, tiene opinión, no solamente los que mandan el centro de alumnos, los demás también (Estudiante 1, entrevista 3).

Este mismo estudiante destaca la importancia que tienen los otros en la búsqueda de un bien común o mayor para todo a través de las movilizaciones:

Como ese espíritu que tenemos, no es por ser tan con ego del liceo, ese espíritu que tiene este liceo es diferente, es como “el otro te importa” [...] me di cuenta que mis compañeros contaban con que todos saliéramos y que era importante que todos saliéramos, de que nadie tenía que estar en clases porque perjudicabas a los demás (Estudiante 1, entrevista 1)

Los compañeros cuando forman un vínculo más cercano son considerados por los estudiantes como el otro más significativo en su experiencia escolar. Para uno de los entrevistados compartir con los compañeros es una instancia para desarrollar la crítica: “yo al principio no hice amigos al tiro, igual a muchos les pasa - y después fui conociendo personas y como que ahí, como que me influencié de ellos, porque ellos estaban de antes, entonces la crítica todo eso lo saqué igual más que nada por ellos” (Estudiante 1, entrevista 1). Los compañeros también pueden convertirse en los mejores amigos para dar y recibir contención emocional: “una vez que el loco está llorando al lado tuyo y tú lo estás abrazando, es como el máximo estado de amistad por así decirlo, entonces de eso me acuerdo [...] el estar para los amigos y no que tus amigos estén para ti, eso es como lo bacán” (Estudiante 2, entrevista 1). Hacia el final de la Educación Media los compañeros llegan a ser vistos como parte de una gran familia con un fuerte sentimiento de hermandad: “antes en segundo veía a las personas como compañeros más

que estaban en la sala y sería, en cambio en tercero ya son amigos, son hermanos, no sé” (estudiante 2, entrevista 3). En lo académico, para uno de los estudiantes en particular los amigos son la base del deseo de superación: “Mis amigos no más, han sido como el... algo para seguir adelante el camino, porque igual sería, igual porque el año pasado yo estuve con peligro de repitencia” (Estudiante 3, entrevista 1)

En la experiencia escolar narrada por los estudiantes aparece un profesor como una figura clave. Los tres estudiantes entrevistados destacan en sus relatos la influencia que tuvo en ellos su profesor de lenguaje de Primero Medio y que se convirtió posteriormente en su profesor de jefe de Tercero y Cuarto Medio. Un aspecto formativo central que ocurre a partir del encuentro con este docente es comenzar a posicionar en sus vidas el cuestionamiento sobre el lugar que en estas tiene la búsqueda de la felicidad, cómo esta puede dar sentido y de qué manera se define.

El profesor preguntó quién era feliz en la sala y un compañero va y levanta la mano y dice “yo soy feliz”. Y el profesor le dice “pero...la felicidad no se alcanza nunca” y yo me quedé pensando [...] pero después me puse a pensar como el profe, y... igual tenía en cierto grado razón, pero uno tenía que ser feliz también con lo que tenía (Estudiante 1, entrevista1)

La conversación sobre la felicidad ocurre en una clase cuando los estudiantes cursaban Primero medio. Según otro estudiante, el docente plantea que la felicidad es lo que da sentido a la vida. Esta afirmación categórica despierta en él cuestionamientos, pero teniendo como referente principal la respuesta a la pregunta por el sentido de la vida otorgada por el profesor:

Él [el profesor de lenguaje] siempre nos ha hablado que el sentido de la vida es ser feliz y punto, se acabó, no hay más, entonces todo lo que tú haces toda la vida en sí gira en torno a eso, a buscar la felicidad, como se llama la película, *En busca de la felicidad* [...] yo creo que todos alguna vez se preguntan cuál es el sentido de la vida, quizás esa, lo que nos dijo el profe es como la respuesta, al menos esa es mi posición, yo creo que el sentido de la vida es ser feliz pos, gracias a él (Estudiante 2, entrevista 2).

Además de este rol significativo de este profesor respecto al cuestionamiento y definición de una respuesta sobre el sentido de la vida como felicidad, como profesor

jefe aparece como una figura que incita a los estudiantes a cuestionar la forma en que ejercen la democracia. Al respecto un estudiante recuerda: “El mismo profe dice que “ustedes tienen una democracia tonta”, porque si decimos no, es no, entonces debiéramos acatarlo” (Estudiante 3, entrevista2).

Otra faceta en la que el profesor jefe de estos estudiantes aparece como relevante es en la invitación a examinar cómo actúan en relación a sus metas personales. Este es un hecho especialmente significativo para uno de los estudiantes entrevistados quien reconoce que a través de las “charlas” que tenía individualmente con el profesor – a veces acompañado de sus padres – pudo ser más consciente sobre la importancia de tomar decisiones de forma autónoma:

Me preguntó [el profesor] que cuáles eran mis sueños y yo le dije que quería ser médico, y me dijo que por qué y yo le dije que así me gustaría ser. Luego me pregunto otras cosas [...] me clarificó la idea de que tenía que tomar decisiones por mí mismo, en ese momento (Estudiante 1, entrevista 3)

Para los tres estudiantes este profesor es una figura que los incita a cuestionarse aspectos importantes de su vida escolar: el sentido que dan a sus vidas, cómo viven la democracia y qué hacen para lograr sus metas. Los estudiantes en sus relatos valoran positivamente estas interpelaciones del profesor, aun cuando en un principio no estén de acuerdo o no comprendan del todo hacia donde apunta, él es capaz de persuadirlos a considerar seriamente sus planteamientos para analizar sus comportamientos. El profesor al asumir un rol activo logra a través de sus cuestionamientos posicionar a los estudiantes en una actitud de apertura para reconsiderar sus ideas y motivar su acción.

El encuentro con los otros - compañeros y profesor – en las narraciones de los estudiantes se vincula con el *conocer y valorar la diversidad* de pensamiento y de formas de vivir la vida. Estos otros significativos motivan a en los estudiantes la *participación comprometida* tanto en las decisiones que afectan la *vida en común* como en aquellas que impactan el *sentido propio de la vida* y las *metas personales*. A través de la convivencia con otros en la escuela estos estudiantes desarrollan la *crítica*, la *superación personal*, la *valoración de la amistad* – asociada a un sentimiento de

hermandad con sus pares - y reconocimiento del valor de la búsqueda de un *bien colectivo*.

6.3. Las movilizaciones como experiencias para aprender sobre la democracia y formas de participación.

La manera en que se experimenta la vida en común en el contexto de las movilizaciones permite a los estudiantes elaborar juicios respecto a cómo es vivir la democracia, ya que los estudiantes identifican la democracia como la principal forma de convivencia existente en su liceo, aun cuando consideren la existencia de deficiencia en su desarrollo.

La democracia es definida como una forma de participación para la toma de decisiones donde es preciso acatar a la mayoría: “Acá se acata la mayoría, entonces ya uno tiene que dar el brazo a torcer”(Estudiante 1, entrevista 2), pero que se ve desvirtuada por la inconsecuencia y formas de liderazgo donde se imponen ideas por la fuerza: “En algún tiempo puedo decir que fue una democracia, no sé si ahora [...] gana el que habla más fuerte, no sé cómo se diría eso en un gobierno, es como autoritario” (Estudiante 2, entrevista 2), por otra parte también la experiencia de la democracia está vinculada con el reconocimiento de la inconsecuencia de algunos compañeros:

La democracia es derecha, si estamos todos de acuerdo todos vamos y si no, no es nada... y eso mismo ha sido el año pasado y este año, el año pasado decían vamos a marchar, nos daban la salida y todos se iban para la casa (Estudiante 3, entrevista 1)

La experiencia de vida democrática experimentada por los estudiantes en el marco de las movilizaciones en el liceo es vinculada con ciertas formas de ejercer poder, principalmente a través de la imposición de puntos de vista. Esto puede ocurrir cuando el peso de la opinión de la mayoría opaca la visión de unos pocos. En esta línea, según el relato de un estudiante, aparece el “irse en contra” del que piensa distinto como un

efecto nocivo de la democracia que se define desde lo que piensa la mayoría y lo que imponen los que tiene mayor fuerza de opinión.

Capaz que en el curso cuando estamos hablando de ese tema [el golpe de 1973] hay una persona que esté a favor de que se haya producido eso entonces qué es lo que pasa, si dice que está a favor, y como la mayoría va a estar en contra, se van a ir en contra de él y yo creo que eso no creo que sea democracia (Estudiante 3, entrevista 2).

El ejercicio del poder sobre la opinión de los otros también se observa cuando quienes tienen mayor capacidad de influencia sobre sus compañeros imponen sus perspectivas sobre el resto. Particularmente este último hecho se puede vincular con la descripción que realiza uno de los estudiantes sobre sus compañeros diferenciando “unos que mandan” y “otros que están como piolita” (Estudiante 2, entrevista 1). Los primeros serían aquellos estudiantes que se expresaran a través de una fuerza radical de habla:

Son los radicales [...] tienen poder [...] en realidad es fuerza así como del habla, así como la fuerza no física [...] si no les gusta lo rompen, van en contra de eso, así que por eso la mayoría les tienen miedo, o sea no es miedo, de hecho yo no les tengo miedo, pero es como para qué los vamos a hacer enojar (Estudiante 3, entrevista 3)

En este contexto la democracia se vincula con el desarrollo de ciertos juicios de valor sobre la política. Para uno de los estudiantes esto implica una visión negativa sobre la política en general: “Yo podría estar de acuerdo con lo que sucede ahora, con lo que piensan, esas cosas, pero yo no, no me gusta, yo odio la política” (Estudiante 3, entrevista 1).

El escenario de las movilizaciones respecto a demandas sociales sobre educación permite a los estudiantes conocer formas de expresión y participación y desarrollar perspectivas personales al respecto. Los procesos de acción policial asociados a las movilizaciones son referidos por los estudiantes en este sentido. Uno de ellos comparte su experiencia al ser detenido:

Me fui detenido ese día, fue el 10 septiembre [...] y fue cuático, más encima no estaba haciendo nada entonces me dio rabia [...] yo estaba caminando, y más encima me tuvieron caleta de rato en la comisaría, y la forma de actuar de ellos...

ese día descubrí que son unas basuras, totalmente, pasaron muchas cosas y me di cuenta de muchas cosas ese día entonces como que abrí los ojos, dije no, está mal. (Estudiante 2, entrevista 1)

Esta vivencia que deja en el estudiante una sensación de impotencia y rabia, es recordada por otro de los entrevistados:

Esa semana estuvo toda la semana con cortacalles [...] los pacos pasaron corriendo al lado mío entonces obviamente me tuve que meter por otro lado para que no me pesquen, si a él lo pescaron caminando, yo que estaba grabando así que lo estaban subiendo [...] me hubieran metido al furgón (Estudiante 3, entrevista 2)

La participación en movilizaciones expone a los estudiantes a situaciones que dejan en ellos una huella la injusticia y temor, este hecho estaría vinculado con el desarrollo de una perspectiva crítica respecto del actuar policial “cosas como que los pacos entren al mismo liceo y te saquen y te lleven [...] Está mal, eso no puede pasar” (Estudiante 3, entrevista 1). Frente a esta experiencia que atraviesa la Educación Media de estos estudiantes, el entrevistado recién citado señala haber decidido tomar distancia respecto a la participación en las movilizaciones.

Otra dimensión relacionada con la experiencia de las movilizaciones y la toma de decisiones es el reconocimiento y validación de ciertos modos de ejercer la participación y la expresión de necesidades que tiene el estudiantado al interior del liceo. Existen ciertas formas de actuar que se convierten con el paso del tiempo en conductos habituales para canalizar sus demandas, y que tienen la característica general de reflejar un “poderío de los alumnos” (Estudiante 2, entrevista 1).

Una de las formas de expresar las demandas que utilizan los estudiantes del liceo es hacer presión a través de la inasistencia, realizando paros y tomas internas de corto plazo: “Venimos al colegio pero como para hacer presencia, para que se tome rápidamente la decisión para nosotros” (Estudiante 1, entrevista 1).

Respecto a cómo se validan los paros y tomas al interior del establecimiento uno de los estudiantes lo vincula con los cursos de acción desarrollados por las generaciones anteriores: “el año pasado los cuartos también hicieron esto mismo entonces es como

obvio, “ya si ellos lo hicieron [...] entonces por qué nosotros no” y así yo creo que va pasando con todas las generaciones” (Estudiante 2, entrevista 1).

El poderío de los estudiantes que es parte de la experiencia vivida por los entrevistados no solo guarda relación con las formas de intervención desarrolladas como estamento, sino también con asumir las consecuencias que esto trae en el desarrollo normal del año escolar en el liceo. La pérdida de clases es un tema relevante que aparece en el relato de los estudiantes en este contexto. Sobre esto uno de los estudiantes comenta:

Tienes que sacrificar algo para ganar algo, independientemente de que lo ganes o no, siempre vas a tener que estar perdiendo, entonces el Liceo como que ya está en un ambiente en que todos los años pasa algo y todos los años tenemos que estar recuperando los sábados, quedándonos hasta enero (Estudiante 2, entrevista 1).

La manera cómo viven y asimilan los estudiantes la experiencia de estar sin clases, por largos o breves periodos, cambia a través de la Educación Media, pues en un comienzo se vive como periodo de descanso, y más cerca del último año de clases, como un tiempo que hay que aprovechar. El estudiante recién citado refiriéndose a su primer año en el liceo, recuerda, refiriéndose a una toma de larga duración: “Todo el año de corrido puras vacaciones, como 10 meses de vacaciones y llegué así a primero de la misma forma [...] era muy chico entonces no cachaba mucho” (Estudiante 2, entrevista 3).

Las asambleas, las marchas, las votaciones, en general todas las instancias de participación asociadas a las movilizaciones - internas o externas - aparecen en los relatos de los estudiantes como situaciones recurrentes en su experiencia escolar. En estos escenarios conocen el empoderamiento de sus jóvenes compañeros en la toma de decisiones, y la participación conjunta con profesores y directivos en las movilizaciones como características relevantes de su experiencia escolar.

La forma en que se desarrollan estos procesos, es reconocida por uno de los estudiantes como un incentivo para participar también: “Jóvenes menores de edad que

tomaban decisiones como si fueran adultos. A mí eso me impactó bastante, eso nunca lo había visto antes y eso como que también me incitó a salir a escuchar las asambleas” (Estudiante 1, entrevista1). Desde lo relatado por los estudiantes respecto a las movilizaciones, se puede inferir que - aun cuando posean opiniones discordantes sobre su pertinencia - son parte importante del mundo que su experiencia escolar les enseña a mirar: “Todos han aprendido a valorar el tema de las movilizaciones independientemente de que algunos les guste y a otros no” (Estudiante 2, entrevista 3).

Las movilizaciones constituyen un espacio donde a través de diversas formas de convivir los estudiantes se forman una cierta *visión sobre cómo se desarrolla o debiese desarrollarse la vida en común en un contexto democrático*. Los estudiantes reconocen ciertas formas de organización a través de la toma de decisiones, pero constatan que ese proceso se ve afectado en su calidad democrática al ser tergiversado por la *imposición de ideas* a través de la fuerza de opinión – sea esta la fuerza de la mayoría o la fuerza de quienes detentan un poder de influencia sobre el resto. Los estudiantes refieren una mala experiencia en la participación en manifestaciones en las calles, donde *han sentido miedo y desarrollado un sentimiento de injusticia*. Esto divide sus perspectivas entre quienes prefieren hacerse a un lado de quienes radicalizan su posición crítica frente al actuar policial. En este sentido el ejercicio de deberes y derechos vinculados a la capacitación para vivir en democracia, es en la experiencia de estos estudiantes algo paradójico, ya que si bien los estudiantes entrevistados parecieran tener plena conciencia de la importancia de estos – pues reconocen su rol empoderado asumiendo las consecuencias de sus actos – pero su experiencia de la democracia no les parece completamente auténtica, al ser esta sesgada por formas radicales de *ejercicio del poder*. En este sentido las ODA de DPyS vinculadas a las movilizaciones tienen un matiz importante respecto a la forma particular cómo la democracia se materializa en la vida escolar de estos estudiantes.

6.4. La Educación Media como un periodo de cambios.

Los tres estudiantes entrevistados hacen referencia a su paso por la Educación Media caracterizándolo como un proceso donde desarrollaron aprendizajes que les permitieron conocer nuevas facetas de sí mismos y de su forma de relacionarse con otros. Estos cambios irrumpen desde su ingreso al liceo - ya sea en Séptimo Básico o en Primero Medio - y continúan hasta el término de este ciclo en Cuarto Medio. Refiriéndose al conjunto de cambios experimentados durante estos años de escolaridad uno de los estudiantes señala:

Séptimo, lo relaciono con el hecho de hablar más, como que todo tiene que ver con eso, apunta hacia eso, y el tema de introducirme en el tema de las movilizaciones [...] En primero ya tenía como una, así como una idea de las cosas [...] En tercero, bueno ya acá como que va madurando la gente entonces por eso puse aquí aprender por mí mismo, ser paciente y tolerante [...] en cuarto, cosas puntuales, el preu, preocuparme por la PSU, de los pacos, y ser perseverante (Entrevistado 2, entrevista 3)

Cuando recuerdan su primer año como estudiantes del liceo, la superación de la timidez aparece como un aspecto de crecimiento personal que se vincula con el desarrollo de una confianza en la capacidad de pensar de forma independiente y tener opinión propia. Respecto a este punto un estudiante señala: “se me dio la oportunidad de pensar por mí mismo y confiar en los demás y confiarle mis pensamientos a los demás, por así decirlo, entonces eso me lo dio este colegio” (Estudiante 1, entrevista 2), “antes concordaba siempre con los demás para como caer bien, pero después me di cuenta que mi opinión también vale, entonces este liceo me hizo comprender eso” (Estudiante 1, entrevista 1). Los estudiantes experimentan en su llegada al liceo el descubrimiento y afirmación de la propia voz al tomar conciencia del valor de lo que piensan y de expresar esos pensamientos, superando sus miedos: “yo tenía miedo cuando era más chico, no podía desarrollar temas como lo hago ahora” (Estudiante 3, entrevista 1). La superación de este miedo inicial a expresarse es vinculado por un estudiante con el enfrentar la timidez:

Me acuerdo que ese día antes de salir, ahí estaban haciendo como una asamblea entre todos los estamentos, directores, profesores y ahí me acuerdo que fue como la primera vez que levanté la mano, todo tímido y dije las cosas que pensaba (Estudiante 2, entrevista 1).

Existe, a partir de lo dicho anteriormente una relación estrecha entre desarrollar la autoconfianza con el desafío de superar la timidez para expresar lo que se piensa en un espacio de convivencia donde se valora tener una opinión propia, la que es, según uno de los estudiantes, expresión de un espíritu crítico que se desarrolla también desde la experiencia escolar propia de este liceo: “este colegio como que me hizo pensar más las cosas [...] tener, como lo que se dice siempre en este liceo, el espíritu crítico” (Estudiante 1, entrevista 1).

El estudiar en el centro de la capital sitúa a los estudiantes en un contexto urbano nuevo para ellos donde resulta necesario que aprender a valerse por sí mismos: “tenía que aprender a tomar micro, a transportarme, de todo tipo que antes no me atrevía, hasta el día de hoy no sé andar en Metro” (Estudiante 3, entrevista 1). Otro estudiante al respecto señala:

Básicamente años atrás no cachaba nada, mi colegio quedaba ahí en Maipú, no salía de Maipú, nunca había tomado micro [...] más encima el liceo está en el centro entonces fue como “ingresando a la sociedad” porque en el centro se ven muchas cosas todos los días (Estudiante 2, Entrevista 3).

La experiencia de estudiar en el centro – el “caos de la ciudad” (Estudiante 2, entrevista 3) - lleva a los estudiantes desarrollar independencia para usar el transporte público (microbuses y Metro) y moverse en las calles de la ciudad en las horas punta. Ingresar al liceo en este contexto significa para los estudiantes comenzar a habitar un nuevo espacio urbano que impone sus propios desafíos de aprendizaje que interactúan con los propiamente escolares.

El proceso de la Educación Media como trayectoria de cambios también se hace patente al observar la estructura biográfica construida por cada estudiante (Fig. 6.2) donde cada capítulo es nombrado evidenciando quiebres con situaciones previas o nuevas perspectivas.

2010	2011	2012	2013	2014	2015
		<i>Juventud esforzada, Estudiante 1</i>			
		Un comienzo difícil/ Guía al futuro/ El otro también importa	Un nuevo espíritu	Autonomía Fracaso	Meta
<i>Aprender a vivir, Estudiante 2</i>					
Ingresando a la sociedad	¿Qué?	Fiesta	Aterrizaje	Unión	Futuro
		<i>(Nombre del liceo), Estudiante 3</i>			
		Inicios	Despreocupación	Esfuerzo	

Figura 6.2. Esbozo biográfico de los estudiantes: Títulos y capítulos

“Ingresando a la sociedad” es el título que uno de los estudiantes puso al primer capítulo de su biografía. Este título representa cómo sus experiencias el año que ingresó al liceo fue el inicio de una ruta de cambios que continuará hasta el fin de la Educación Media. “Ingresar a la sociedad” significa aprender a moverse en el centro, conocer otros jóvenes que provienen de distintas comunas, que tienen diversas características y han desarrollado el espíritu de la opinión crítica. También implica sumergirse en un ambiente democrático definido por las movilizaciones y enfrentarse a la exigencia académica.

Vinculando el esquema biográfico creado por cada estudiante con sus relatos de vida escolar es posible constatar cuatro momentos que si bien no son coexistentes necesariamente entre los estudiantes, sí definen una ruta compartida: 1) un periodo de reconocimiento de la nueva circunstancia escolar, que se caracteriza por un enfrentamiento abrupto con las movilizaciones y exigencia académica que no se compatibilizan necesariamente; 2) un periodo de meseta donde los estudiantes se focalizan en su vida social – divertirse con compañeros y amigos del colegio - dejando en segundo plano su desarrollo académico; 3) un periodo de toma de conciencia de la

importancia de la mejora académica, coincidente con el desarrollo de una perspectiva propia sobre las movilizaciones en las que participa el colegio; 4) Finalmente, un momento donde los estudiantes ya comprenden como funciona la vida en el colegio y su lógica, y se ocupan principalmente en proyectar su futuro como egresados de la Educación Media.

Los estudiantes entrevistados narran la experiencia de un encuentro con una nueva cultura escolar – distinta a la de sus colegios anteriores-, viven un desajuste inicial respecto a las expectativas personales de rendimiento al enfrentarse a una exigencia académica mayor a la acostumbrada, especialmente para uno de ellos durante Primero y Tercero Medio. Estos estudiantes también conocen nuevos compañeros, nuevos amigos. La participación en movilizaciones todos los años por razones internas del liceo o por demandas generalizadas sobre temas que afectan al sistema educativo de nuestro país, comienza desde su ingreso al liceo a formar parte de su experiencia cotidiana.

Estas experiencias, en palabra de un estudiante, desafían a esforzarse y progresar como personas: “como viví la vida acá en el liceo, el esfuerzo yo creo que fue bastante grande [...] eso es como lo que te da el Liceo en realidad, el progreso como persona, no solamente lo académico” (Estudiante 1, entrevista 3). Frente a estos retos, otro de los estudiante valora lo experimentado desde la mirada en retrospectiva que le aportó la narración en las entrevistas: “He vivido harto que no había vivido antes [...] estoy conforme, conforme con lo que he vivido” (Estudiantes 3, Entrevista 3).

Al llegar a Cuarto Medio, el futuro académico se convierte en el principal foco de interés de los estudiantes entrevistados. Aunque este se vislumbra de modo distinto por cada uno - con optimismo o con resignación – los tres coinciden en la importancia de lo aprendido respecto a la capacidad para superar los fracasos académicos y cumplir las metas académicas personales. Cuarto Medio se experimenta por los tres estudiantes como la consumación de ciertos aprendizajes que se han ido cimentando desde su llegada al liceo. Estos son principalmente la autonomía, la autoconfianza, la paciencia, la tolerancia, el rigor, la perseverancia, la participación con compromiso social, el

desarrollo de una opinión propia, valorar la propia voz, el juicio crítico, el aprender y pensar por sí mismos, enfrentar y superar los errores, valorarse a sí mismos y a los demás, valorar la vida en común, la diversidad y la búsqueda de un bien colectivo.

El recordar las experiencias vividas durante su Educación Media conducen a un estudiante a definirlas como “aprender a vivir”, pues lo vivido es visto como “una experiencia que tengo que sacar como lo mejor de mí por así decirlo [...] va más allá del tema de las asignaturas, donde está ubicado el liceo vas aprendiendo cosas, en las calles, entonces todo influye pos, desde que sales de tu casa hasta que vuelvas a tu casa es como el liceo, en su conjunto”(Estudiante 2, Entrevista 3).

6.5. Presencias y ausencias de ODA de DPyS.

A partir de las narraciones de los tres estudiantes entrevistados es posible trazar un mapeo sobre las presencias y ausencias de ODA de los OFT DPyS en su curriculum vivido. Respecto a los OFT de DPyS los estudiantes hacen referencia en sus relatos a múltiples aprendizajes, sin embargo, también es posible detectar ciertas ausencias declaradas y además otros propósitos que quedan sin referencia en las narraciones.

Al analizar los propósitos formativos de los OFT de DPyS en relación a los relatos de los estudiantes es posible constatar que la exigencia académica, la participación democrática a través de las movilizaciones y el encuentro con los compañeros en ese contexto, son las experiencias que atraviesan todo su paso por el liceo definiendo escenarios para aprender a confiar en sí mismos, desarrollar un pensamiento propio, un espíritu crítico y la capacidad de superar los errores, como se indicó en la sección anterior.

A partir las narraciones de los tres estudiantes entrevistados es posible constatar que desde una perspectiva general la presencia de ODA de los OFT de DPyS en el curriculum vivido por ellos es parcial. Salvo una excepción, que además requiere cierta

consideración, los objetivos indagados se presentan solo en parte, ya sea porque se reconocen carencias formativas o porque hay aprendizajes que se conciben como fuera de la responsabilidad de la escuela - como por ejemplo la sexualidad - o bien por la falta de referencia en sus relatos en algunos aspectos de los objetivos o en su totalidad. La tabla 6.1. sintetiza este análisis por objetivo.

Comparando los narrado por los estudiantes con los objetivos de DPyS de los OFT se aprecia referencias a ODA respecto de: la reflexión sobre el sentido de la vida; el cuidado físico, el conocimiento de potencialidades y limitaciones, el rigor y la perseverancia respecto a su desarrollo académico; autoestima ligada al logro académico; autoconfianza en lo referente al desarrollo de una voz propia que expresa un pensamiento crítico; interés por conocer y utilizar el conocimiento sobre temas vinculados a la contingencia nacional, las movilizaciones y los contenidos de las asignaturas; la familia como referente valórico base para la formación escolar; trabajo en equipo en la toma de decisiones en las movilizaciones y actividades académicas fuera de clase; creatividad en el desarrollo de tareas; solidaridad en el compromiso de participación, valoración de la dignidad del trabajo.

De los propósitos revisados, sólo uno de estos, “Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático” (MINEDUC, 2009, p. 25), ha sido identificado con presencia de ODA en su totalidad. Sin embargo, como se indicó al comienzo de esta sección, esto es con ciertos reparos. La experiencia de vida democrática en el contexto de las movilizaciones otorga a los estudiantes la oportunidad de capacitarse y ejercer plenamente aquellos derechos que dentro de la misma comunidad educativa se encuentran validados. Esto significa que desde la perspectiva de los estudiantes, ellos sí se sienten capacitados para el ejercicio de la democracia, pero cuestionan la poca autenticidad de la democracia vivida en su colegio. Sin embargo, este juicio se basa en el conocimiento de las formas de vivir la democracia que su propio contexto les aporta.

Tabla 6.1.
Presencias y ausencias de ODA de OFT de DPyS en relatos de tres estudiantes

	Propósitos Formativos OFT	Con ODA (aspectos referidos como experimentados)	Sin ODA (aspectos referidos como no experimentados)	Sin referencia en relatos
CRECIMIENTO Y AUTOAFIRMACIÓN PERSONAL	El desarrollo de hábitos de higiene personal y social; desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano; cumplimiento de normas de prevención de riesgos.	Parcial. Desarrollo físico.	Prevención de riesgos.	La valoración de la vida y el desarrollo de la higiene personal y social.
	El conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.	Parcial. Respeto a lo académico.	Autoconocimiento en planos no vinculados a lo académico y lo vocacional.	
	El reconocimiento de la finitud humana y conocimiento y reflexión sobre su dimensión religiosa.	Parcial. Reflexión sobre sentido de la vida	.	Dimensión religiosa. Reconocimiento de la finitud humana.
	La autoestima, confianza en sí mismo y sentido positivo ante la vida.	Parcial. Confianza en la voz propia y superación académica.	Autoestima.	Sentido positivo ante la vida.
	El interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento.	Parcial. Sobre movilizaciones, contingencia nacional y contenidos de asignaturas.		Reconocer otros ámbitos de la realidad.
LA PERSONA Y SU ENTORNO	Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático.	Referencia completa.		
	Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social, para un sano desarrollo sexual.			Objetivo no referido en su totalidad. Se asume como responsabilidad del hogar. Sexualidad solo es abordado como contenido de asignatura de biología.
	Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad.	Parcial. La familia como base valórica		Importancia del matrimonio y familia en todas las dimensiones señaladas.

Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad.	Parcial. Respecto a la participación en movilizaciones y lo académico.		Participación en proyectos del establecimiento, en la familia y comunidad fuera de lo académico y político.
Reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común. Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza. Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente.	Parcial. Valoración de la dignidad de todo trabajo y de la persona que lo realiza.		Valoración como forma de desarrollo personal familiar y social, valoración de procesos y resultados e impacto medioambiental.
Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y Trabajos,	Parcial. Perseverancia, rigor y cumplimiento.	Flexibilidad y originalidad.	Asumir riesgos, aceptación de consejos y críticas.
Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.	Parcial. Trabajo en equipo, creatividad, relaciones basadas en la confianza mutua y responsable.	Espíritu emprendedor.	Iniciativa personal.
Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.			Objetivo no referido en su totalidad.
Conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos.			Objetivo no referido en su totalidad.
Apreciar la importancia de desarrollar relaciones igualitarias entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.			Objetivo no referido en su totalidad.

En los relatos de los estudiantes el cuidado físico fomentado por el colegio, a través de talleres y campeonatos deportivos. Sin embargo, reconocen que no hay espacios donde se apoye el autocuidado psicológico, y el cuidado personal cuando ocurren las movilizaciones y se desatan acciones de violencia o detenciones en el entorno del colegio. El autocuidado lo viven como una responsabilidad personal, “Acá no te enseñan el autocuidado, eso lo aprendes tú nomás” (Estudiante 2, entrevista 2), especialmente en las movilizaciones, respecto al consumo de drogas, movilizarse en el centro de la ciudad, utilizar el transporte público y afrontar el estrés por la sobrecarga académica. Sobre esto último un estudiante relata:

En mi caso yo hago fútbol, voleibol y handball, hay otros que hacen basquetbol y se enfocan en el basquetbol totalmente, pero también son buenos en la parte asignaturas [...] yo creo que a eso iría la parte psicológica, el estrés acá no se... acá en vez de calmarte el estrés ¡lo aumentan! Trabajos, pruebas, por eso le dije que esa era la falencia, acá todos... yo creo que a más de alguno si le pregunta si está estresado, si [...] pero psicológico, aquí igual no es mucho el cuidado. Por ejemplo ahora lo que eran las pruebas, si no hacíamos el paro nos iban a explotar en pruebas (Estudiante 1, entrevista 2).

Si bien la autoestima se vincula con desarrollar la confianza para hablar, valorar la propia opinión y superar la timidez, los estudiantes reconocen que es algo que depende de cada uno, aunque se valora positivamente el apoyo que les puede dar el colegio, a través de los profesores principalmente, en instancias de reconocimiento y conversación.

Me parece que eso nadie lo puede enseñar, no hay fórmula, ni siquiera te lo pueden decir la autoestima, cada uno siente lo que siente y cada uno está como está y eso es todo, y la única persona que tiene la capacidad para cambiar eso es uno mismo entonces, en ningún lado me van a enseñar a tener una mejor o peor autoestima, eso depende de mí, yo lo voy desarrollando (Estudiante 2, entrevista 2).

Los estudiantes comparten la perspectiva que el desarrollo sexual desde un punto de vista integral no es un tema importante para el establecimiento, solo reciben la formación que corresponde a los contenidos de biología. Sin embargo, reconocen que es algo que se aprende en otra parte, en la familia o a través de conversaciones con los

pares. Tomarse los temas para la “chacota” al encontrarse en un colegio de hombres es una característica que según los tres estudiantes puede estar asociada con la falta de más instancias informativas y de reflexión sobre estos temas.

En biología lo que es el sistema reproductor y esas cosas si pero no se da una instancia así como para reflexionar, o sea no reflexionar en sí sino que para saber sobre la sexualidad, por ejemplo... no, aquí no, además aquí como es colegio de hombres se toma mucho a la chacota (Estudiante 1, entrevista 2).

Desde un plano afectivo en la narración de un estudiante las amistades en el colegio aparecen como una fuente de contención cuando se enfrentan dificultades en las relaciones de pareja. Otro estudiante menciona el tema de la paternidad adolescente como algo que ocurre en su contexto escolar y sobre el que falta concientizar, aunque reconoce la existencia de facilidades que da el colegio para abordar esos casos, como el que los estudiantes puedan cambiar de jornada para trabajar o dar espacio a su paternidad.

Acá yo he tenido amigos que porque tuvieron un hijo no pudieron seguir, no pudieron terminar [...] hay facilidades, el 2×1 que se hace en la noche, así uno trabaja y después viene al colegio, esa facilidad te da el liceo, pero la concientización de por ejemplo... o sea tener un hijo no es malo pero en esta etapa no (Estudiante 1, entrevista 2).

Respecto al emprendimiento, este se la considera como algo que se aplica en ciertas instancias de formación artística y ferias científicas, a través de la iniciativa a participar en actividades especiales, pero existe poca referencia específica a instancias formativas que les permitan desarrollar el emprendimiento como tal. Del mismo modo desarrollar la originalidad según el relato de un estudiante es algo que se les solicita en los trabajos, pero no hay relatos que refieran una formación consistente en esa materia.

El año pasado nos dijeron ya, hagan una línea de tiempo desde la Segunda Guerra Mundial hasta el año 2000 y había que ser original, y yo dije como voy ser original, y la profe dijo como que cuando, de 1899, un ejemplo, desde 1899 hasta el 1980, entonces como en 1929 fue la ruptura de Wall Street la economía se fue... al fracaso, entonces digamos que fue el derecho la línea y después cayó, entonces la línea debería haber caído, pero yo no le entendí eso entonces yo la hice lineal nomás porque para mí la historia es lineal, entonces me saque un 4.0 porque no tenía originalidad (Estudiante 3, entrevista 2).

Respecto a la importancia de la familia, los estudiantes de distinto modo refieren que en su experiencia escolar la familia es entendida como una base de formación valórica previa a lo que se enseña en el colegio “En el colegio te enseñan los conocimientos y esas cosas y en la casa se aprenden los valores [...] Y con los valores que me han dado yo he ido aprendiendo otros acá también en el Liceo, o sea igual” (Estudiante 1, entrevista 2). Esta idea de la prevalencia de la formación familiar en lo valórico, y no como labor propia de la escuela – la que es solo complementaria al respecto - es un discurso recibido principalmente desde los docentes.

En los relatos de los estudiantes la mención al mundo del trabajo se vincula principalmente con la proyecciones de estudios superiores, relativo a la elección de una carrera para lograr la felicidad. Un estudiante declara explícitamente que formar para el mundo del trabajo no es algo que le importe al colegio: “van por los estudios no más, porque hay pocas personas aquí que quieran salir de Cuarto Medio y ponerse a trabajar [...] yo creo que al liceo le es indiferente eso” (Estudiante 3, entrevista 2). En lo cotidiano, los estudiantes manifiestan convivir en un espacio donde existe un respeto por todos los estamentos de trabajadores del colegio, independiente de su función. En algunos casos los profesores aportan a su formación compartiendo experiencias de su propia vida profesional que sirve de ejemplo a los estudiantes.

El trabajo en equipo, además de la toma de decisiones en las movilizaciones, se fomenta a través de campeonatos deportivos y académicos. En esas instancias los estudiantes cuentan con un espacio para compartir a través de la confianza y el apoyo mutuo. En el relato de un estudiante la mención al trabajo en equipo hace referencia al hecho que cada uno “hace su parte”, no evidenciándose una organización que realmente refiera a un trabajo en común.

Yo tenía planeado como hacer algo pero después el profe dijo que no, que cada uno haga como quiera entonces en eso yo hice mi parte [...] prefiero hacerlo en partes, hacer mi parte yo sólo y dejar que cada uno haga sus cosas, porque yo no soy nadie para cambiar lo que uno quiere hacer, lo que una persona quiere hacer (Estudiante 3, entrevista 2).

Las ausencias que los estudiantes declaran se refieren principalmente a aprendizajes relacionados al desarrollo de la flexibilidad, la creatividad, la iniciativa, el emprendimiento, el autocuidado y la sexualidad. Un rasgo en común sobre estas ausencias es que son aprendizajes que no están directamente relacionados con la exigencia académica. De modo que se podría suponer que así como la exigencia académica constituye un espacio para generar aprendizajes para el DPyS de los estudiantes como el rigor y la perseverancia, el centro exclusivo en esta clase de formación puede marginar el desarrollo de otros aprendizajes. Es importante destacar en esta línea que los estudiantes manifiestan explícitamente que varios de estos aprendizajes dependen de cada persona y que no es labor del liceo hacerse cargo de ellos, ya que son responsabilidad de la formación en el hogar. Estas afirmaciones coinciden con el diagnóstico evidenciado en los antecedentes de la investigación, sobre las limitantes a la hora de abordar la formación en los OFT. Ahora bien, al dejar en manos de la familia aprendizajes clave para el DPyS, pueden emerger inequidades en la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes, producto de las diferencias propias del contexto de cada hogar. En este sentido se observa un desafío formativo en el caso analizado: que exista una intención manifiesta desde la escuela para formar en los OFT sobre DPyS.

VII. CONCLUSIONES

7.1. Las ODA de DPyS como interconexión de experiencias y aprendizajes: un desafío al diseño curricular transversal.

A partir de los hallazgos de esta indagación ha sido posible constatar que una misma experiencia puede ser un espacio propicio para el desarrollo de variados aprendizajes en los estudiantes (Ver figura 7.1.). Ahora bien, estos aprendizajes no solo tienen en común el que provengan de una misma experiencia como fuente generadora. Son estos mismos aprendizajes los que de forma interconectada se propician y potencian mutuamente (Ver figura 7.2.). Así por ejemplo, el desarrollo de la confianza en sí mismo se relaciona con el esfuerzo para mejorar académicamente de tal modo que los logros en cualquiera de los dos ámbitos retroalimenta al otro. Otro caso es respecto al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones con el desarrollo de una voz y pensamiento propio, pues en la medida en que los estudiantes comienzan a validar el tener y expresar una perspectiva personal sobre ciertos temas, principalmente ligados a la actualidad nacional y las movilizaciones, se reconocen y validan como agentes que toman decisiones respecto a sus posturas políticas, y respecto al sentido que va adquiriendo su vida a lo largo de la experiencia escolar. Reconocer en profundidad estas interconexiones en los aprendizajes en un determinado contexto escolar puede proveer de información valiosa para desarrollar experiencias enriquecedoras de aprendizaje para los estudiantes.



Figura 7.1. Constelación de experiencias y aprendizajes según categorías emergentes y predeterminadas.

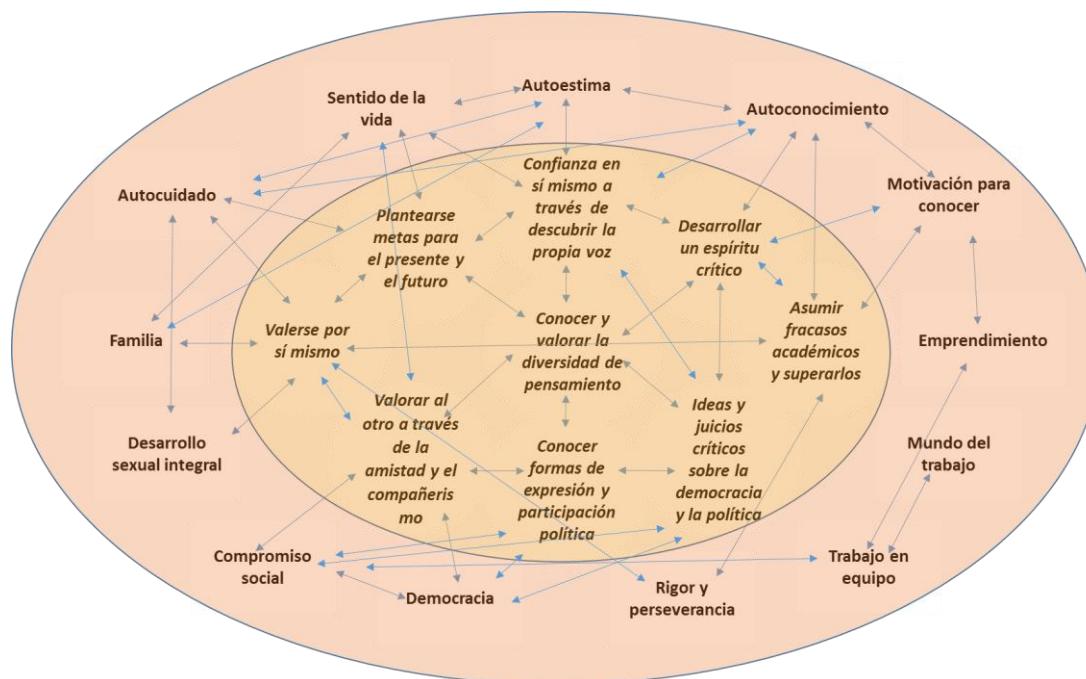


Figura 7.2. Interconexión de aprendizajes entre categorías predeterminadas y emergentes sobre aprendizajes.

Reconocer que en la experiencia de los estudiantes entrevistados las ODA sobre los OFT de DPyS, se constituyen en una red interconectada de aprendizajes y experiencias, invita a reconsiderar el formato de la prescripción curricular transversal y observar con detención los criterios que subyacen a su estructuración y considerar su pertinencia. En lo que sigue el análisis se concentrará en los OAT en tanto prescripción curricular transversal que continuará en vigencia superponiéndose a los OFT.

En la presentación de los antecedentes de esta indagación se hicieron explícitas las convergencias y divergencias entre los OFT y los OAT en tanto formatos diversos para prescribir la transversalidad. Específicamente las Bases Curriculares de Séptimo a Segundo medio declaran que un criterio para modificar el formato de los OFT fue “organizar estos objetivos de acuerdo a categorías que permitan agruparlos con mayor precisión y que, a la vez, posean mayor consistencia con los ámbitos o dimensiones señalados en la LGE (artículo 19)” (MINEDUC, 2013, p. 22). Si bien es cierto que varias de las categorías propuestas por los OAT tienen una correlación con las dimensiones de una formación integral de la LGE, cabe preguntarse si mantener una coherencia con el documento legislativo es un criterio suficiente para disponer una organización curricular. Esto no significa que se considere mejor el formato OFT, sino que apunta a cuestionar si efectivamente, el cambio de estructura propuesto por los OAT puede contribuir a mejorar las ODA de DPyS teniendo como referente la información aportada por este estudio de caso.

Efectivamente la LGE (2009) en su artículo 19 señala las siguientes dimensiones como constituyentes del desarrollo integral: *física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual*. Sumando a esto las Bases Curriculares incorporan además estas dimensiones: *ciudadanía, proactividad y trabajo, planes y proyectos personales, y tecnologías de la información y comunicación*. En este sentido conviven al menos dos criterios para definir estas dimensiones: uno como aspectos constituyentes de la persona y otros como espacios de su acción en el mundo (trabajo, proyectos, ciudadanía y comunicación a través de la tecnología). Esta categorización en sí misma parece bastante

clara ya que define espacios bien delimitados donde circunscribir los diversos OAT. Sin embargo, como se expuso al comienzo, este caso ha aportado con información que es contraria a la atomización de los aprendizajes. Las ODA de los OFT de DPyS tal como se aprecian en el curriculum vivido por los estudiantes, muestra que para los estudiantes entrevistados los aprendizajes se desarrollan en sinergia y correlación entre ellos y con diversas experiencias. En este sentido cabe cuestionarse la pertinencia de optar por una especificación que apunta a la delimitación y no a la interconexión.

En este sentido, es importante recordar que una definición clave sobre el curriculum transversal, ya sea en formato OFT u OAT, es su carácter “comprensivo y general” (MINEDUC, 2009, p. 23; 2013, p. 22). Considerando esto, pareciera quedar pendiente el desafío respecto a cómo mejorar el curriculum transversal para que los objetivos prescritos se presenten en un formato coherente con la forma en la que se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes. De otro modo el curriculum transversal aparece más bien como una declaración de principios.

Respecto a la decisión de mejorar el curriculum precisando y delimitando dimensiones de objetivos y el desafío que deja pendiente respecto a la complejidad que se reveló como característica del aprendizaje de los OFT de DPyS en los estudiantes entrevistados, es interesante considerar el análisis realizado por Gysling (2016) quien señala que “La integración curricular es decisiva si se pretende formar en competencias complejas que exigen articular en la acción comprensiones, habilidades, actitudes y valores. Este giro, que es el que hoy se demanda a los sistemas educacionales, exige una construcción curricular correspondiente” (p.21). De acuerdo con Gysling, si se considera que el DPyS se constituye desde aprendizajes y experiencias que interactúan de modo complejo, sería preciso, en consecuencia desarrollar una construcción curricular que sea concordante y coherente con dicha característica. Una alternativa que emerge a partir del caso analizado es definir un conjunto de objetivos aprendizajes clave, revelando sus interconexiones y su presencia en diversos ámbitos de la experiencia y vida humana. Pues una crítica que es posible hacer al formato de “dimensiones” de los OFT es si acaso

la *dimensión planes y proyectos personales* no guardaría relación con la *afectiva, la espiritual, la moral*, sólo por mencionar algunas, y si estas mismas no se conectan entre sí.

7.2. Aprender a ser y aprender a vivir juntos en la Educación Media: conjunción entre el contexto escolar y el desarrollo adolescente

“Aprender a vivir” es el título que uno de los estudiantes eligió colocar a su biografía como estudiante del liceo. Este título, sintetiza un cúmulo de experiencias que han aportado a su crecimiento y maduración. A partir de los resultados de esta investigación es posible afirmar que los estudiantes entrevistados experimentan el proceso de aprender a ser desde el encuentro con otros donde aparecen como episodios significativos las relaciones de compañerismo y amistad, las interpelaciones de su profesor, la exigencia académica y la convivencia en el contexto de las movilizaciones. Así por ejemplo, los estudiantes aprenden a tener más confianza en sí mismos al encontrarse en un ambiente donde existen otros – compañeros, profesores – que los incitan a hablar y están abiertos a escucharlos. Este aprendizaje les permite participar de la cultura de opinión crítica que ellos consideran que es propia de su liceo. Los estudiantes aprenden a ser esforzados y a plantearse metas en la exigencia académica. Desarrollan de modo creciente la capacidad de valerse por sí mismos en un entorno urbano muchas veces peligroso, incluso con el temor de ser víctimas de alguna detención policial. Los compañeros son acompañantes de ruta, sus amigos, y muchas veces también toman el rol de mostrarles como desenvolverse en el particular ambiente escolar de su liceo.

Delors (1996) define el *aprender a ser* como un proceso dialéctico que empieza por el conocimiento de sí mismo y desde allí se abre a la relación con los demás, lo define como un *viaje interior y maduración constante*. Complementario a esto, *aprender a vivir juntos* – que es sostenida por el autor como una de las principales exigencias de la

vida contemporánea – implica reconocer y valorar las diferencias entre las personas, pero comprendiendo y apreciando también las semejanzas y las interconexiones entre ellas. En el caso de esta indagación es posible reconocer que los estudiantes participantes han desarrollado un aprendizaje de sí mismos en una relación que, tal como indica Delors (1996), los ha conducido a sentirse cada vez más maduros. Ahora bien, como el mismo autor puntualiza, el proceso en el que se ha llevado a cabo este crecimiento es dialéctico, ya que el conocimiento de sí mismos se desenvuelve conjuntamente con el encuentro con los demás. El estudiante se reconoce gracias al otro y conoce a su vez más profundamente al otro mientras más se conoce a sí mismo. Esto último puede inferirse al constatar que al tiempo que los estudiantes son capaces de reconocer posturas ideológicas en sus compañeros ellos mismos forman las propias, identificando encuentros y desencuentros con los pensamientos diversos.

Respecto a cómo fomentar el *aprender a ser* y su complemento natural, *aprender a vivir juntos*, Delors (1996) indica que es necesario ofrecer oportunidades de descubrimiento y experimentación, fomentar la creatividad y la imaginación, y además agrega que cuando no existe una prolongación desde el *aprender a conocer* y el *aprender a hacer*, tanto *aprender a ser* como *aprender a vivir juntos* llegan a depender de circunstancias aleatorias. En el caso analizado considerar estas afirmaciones cobra relevancia ya que a través de los relatos de los estudiantes es posible comprender la poca injerencia que tienen en su desarrollo personal y social instancias educativas planificadas desde los agentes formadores oficiales de la escuela (profesores, directivos y otros profesionales de la educación), el curriculum vivido en este ámbito por los estudiantes se configura principalmente desde la relación con sus compañeros, con la exigencia académica, el entorno y las movilizaciones, y de un modo circunstancial con la influencia de un profesor. Cada aprendizaje referido por los estudiantes sobre DPyS apunta a lo que ellos mismos han sido capaces de capturar como importante para sus vidas. En este sentido el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos* aparecen para los estudiantes entrevistados, en el marco de - siguiendo a Delors (1996) - un proceso aleatorio que depende de la concurrencia de ciertas condiciones que no se encuentran

estructuradas o intencionadas formalmente en la escuela, pues cuando los estudiantes narran sus aprendizajes estos aparecen más bien en la forma de estrategias de afrontamiento desarrolladas personalmente desde la propia experiencia. Tal es el caso por ejemplo, cuando uno de los estudiantes afirma odiar la política - pues para él la democracia que se desarrolla en el colegio es inconsecuente - o cuando los estudiantes aprenden a organizar solos sus metas de estudio para no quedar en el camino por la exigencia académica. El profesor de lenguaje, también profesor jefe, es la única figura que aparece en sus relatos desde una intencionalidad formativa explícita.

El escenario recién descrito es interesante de analizar también considerando el momento vital en el que se encuentran los estudiantes: la adolescencia. Esta particular conjunción que ocurre en la Educación Media hace que la formación en DPyS adquiera matices que hacen que los alcances de los ámbitos formativos de los OFT indagados tengan un valor especial.

Los estudiantes al ingresar a la Educación Media se encuentran en un momento de sus vidas que se caracteriza por comenzar la entrada al mundo adulto, proceso en el que experimentan profundos cambios tanto individuales como sociales que se manifiestan en resignificaciones y redefiniciones (Reyes, 2009). Esta situación - comprendiendo la educación como parte importante del proceso de socialización - se vincula a transformaciones en los procesos de subjetivación que viven los estudiantes, quienes ahora construyen sentidos sobre sí mismos según la manera como resuelven la tensión que se genera entre la subjetivación y la socialización en el contexto escolar (Dubet y Martucelli, 1998). En el proceso de subjetivación los estudiantes incorporan juicios escolares y formas de diferenciación de la vida escolar y la vida personal. Esta experiencia define un particular escenario donde los estudiantes fusionan su condición de adolescentes con la experiencia escolar cotidiana (Dubet y Martucelli, 1998). De este modo la escuela secundaria se constituye en un espacio donde los estudiantes se construyen y reconstruyen como sujetos juveniles (Reyes, 2009).

A partir de los resultados de esta investigación es posible dilucidar que los cambios que afectan a los estudiantes al ingresar al liceo, forman parte de un proceso vital que en sí mismo ya los dispone para eso. En ese sentido, las experiencias vividas en la escuela propician ODA de los OFT de DPyS a la par que los mismos estudiantes desde su propia subjetividad contribuyen con una disposición existencial para transformarse a sí mismos. Se podría concluir que la misma condición de adolescentes de los estudiantes es parte sustancial del DPyS durante la Educación Media.

Un cambio importante que es característico de la adolescencia es el desarrollo de la autonomía, esto se expresa a través de procesos de emancipación y de distancia respecto a ciertos valores y objetivos. Aquí cobra relevancia el hallazgo de los aprendizajes de los estudiantes respecto a valerse por sí mismos y desarrollar una voz propia. En los relatos existen variadas formas en las que se expresa una suerte de independencia de los estudiantes, la que ellos vinculan a aprendizajes desarrollados en la escuela. Ahora bien cabe preguntarse hasta qué punto esos cambios están generados por la experiencia escolar o son más bien fruto de la disposición vital del adolescente. El proceso de maduración referido por los mismos estudiantes puede ser comprendido desde esta mirada, tal como señalan Dubet y Martuccelli (1998), el apreciarse como menos tímidos y más maduros funciona como un signo de distinción que utilizan los estudiantes de los cursos mayores.

De acuerdo a los soportes familiares, sociales e institucionales, los estudiantes tejen diferentes modos de ser (Pereira, 2012), y a través de la interacción con sus padres, maestros y compañeros construyen sus aspiraciones y dan forma su identidad (Levinson, 2012). En este sentido, la identidad - que no es un producto único de la adolescencia pero que sí se ve profundamente movilizada y transformada en ella (Reyes, 2009) – se conforma, siguiendo a Giddens (1997) como un estilo de vida donde se conjugan prácticas, preferencias y valoraciones en la medida que satisfacen necesidades utilitarias y simbólicas del sujeto. Esta perspectiva hace posible vislumbrar que el proceso de

DPyS experimentado por los estudiantes adopta naturalmente la forma de una toma de posición en la vida de acuerdo a las metas y sentidos personales atribuidos a esta.

Los estudiantes viven su adolescencia durante la Educación Media, esto los dispone especialmente hacia el DPyS de un modo en que los cambios y las transformaciones profundas pueden hacerse parte de sus vidas. En el caso aquí estudiado, de acuerdo al curriculum vivido por los estudiantes, las ODA sobre los OFT de DPyS se ven potenciadas y dirigidas por este particular momento vital. Tomar en cuenta esta situación puede enriquecer procesos formativos intencionados de DPyS.

A partir de este análisis es posible rescatar principalmente dos conclusiones que impactan lo curricular. La primera de ellas es que pareciera ser relevante considerar ya sea en el diseño o en el proceso de implementación o contextualización del curriculum transversal, el momento vital que experimentan los jóvenes como especialmente vinculado con el DPyS y que los dispone a desarrollar aprendizajes en este ámbito. En este sentido, queda abierto el desafío de incorporar elementos que integren – y respeten – el proceso personal que cada joven vive durante su adolescencia como estudiante de Educación Media.

La segunda conclusión se refiere al lugar de los otros en el desarrollo de aprendizajes personales y sociales. El curriculum vivido por los estudiantes entrevistados es eminentemente un curriculum experimentado con otros. Aun cuando las ODA se refieran a ámbitos personales, en el compartir y relacionarse con otros que estos emergen o se desarrollan. La consecuencia curricular de este hallazgo consistiría en dar lugar al otro en el curriculum transversal de DPyS, no como tema, no como algo con lo que hay que aprender a convivir, sino entender que el encuentro con el otro es una condición misma para vivir experiencias que movilicen el DPyS de los estudiantes. Esto implicaría que un curriculum transversal que apunte al DPyS debe incluir al otro como alteridad constitutiva de aprendizaje. Una conclusión como esta dialoga con lo que Larrosa (2009b) invita a considerar: “pensar en qué es lo que nos pasa a nosotros cuando lo otro irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras

intenciones, en nuestros pensamientos y en nuestras prácticas” (pp. 190-191). De acuerdo a lo narrado por los estudiantes participantes, es justamente su desarrollo personal como sujetos sociales aquello que les pasa cuando se encuentran con los otros, y lo otro (como ideas y experiencias desconocidas, por ejemplo).

7.3. Un curriculum estudiantil para la formación ciudadana

En la actualidad existe en nuestro país el reconocimiento de la importancia de la formación en ciudadanía a través de su inserción como parte del curriculum formal. A partir del análisis de las ODA de los OFT de DPyS que se refieren a la experiencia política de los estudiantes, es posible extraer conclusiones respecto al curriculum vivido en ciudadanía por los ellos, previo al desarrollo del plan de formación ciudadana que en la actualidad se solicita elaborar a los establecimientos educativos (Ley 20911, 2016; División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile, 2016). En lo que sigue se reflexiona en torno a cómo los estudiantes experimentan sus aprendizajes relacionados con ciudadanía.

El compartir con los compañeros y la participación a través de las movilizaciones - que son organizadas por los estudiantes en casi su totalidad - constituyen dos de las experiencias más relacionadas con aprendizajes sobre DPyS de los estudiantes. Esto pareciera apuntar a que en este caso existe un contexto escolar donde son los estudiantes quienes ejercen mayoritariamente un rol formativo en sus pares. Esto significa que, complementario a los argumentos de la sección anterior donde se caracterizó la adolescencia como una etapa en la que la relación con los otros cobra una relevancia mayor (Reyes, 2009), en el caso de los estudiantes entrevistados existe una cultura escolar fuertemente formativa que se encuentra principalmente sustentada por el empoderamiento de los estudiantes.

Respecto a cómo podemos comprender la cultura estudiantil, Levinson (2012) sostiene que “es un crisol de significados, todo un aprendizaje de querer y ser, que viene incidiendo en sus trayectorias personales. Además de las materias en sí, los estudiantes aprenden a ser cierto tipo de persona, y este aprendizaje se transfiere a sus vidas posteriores” (p. 91). La cultura estudiantil es entonces un acervo de significados y prácticas que se generan procesualmente a través de las situaciones escolares. Esta se compone de recursos simbólicos a los que los estudiantes recurren para resolver sus problemas y construir su identidad (Levinson, 2012). En la sección anterior ya se analizó cómo dialogan los procesos de socialización y subjetivación de los estudiantes en el contexto de su relación con los otros en la escuela, lo interesante de abordar ahora este tema desde la perspectiva de una cultura escolar, consiste ya no solo en constatar el hecho mismo de la influencia formativa desde los otros los estudiantes, sino que analizar los *significados y prácticas* que se desarrollan en este proceso.

Los estudiantes relatan que desde el ingreso al liceo se vieron enfrentados a una realidad donde los jóvenes “toman decisiones como si fueran adultos” (Estudiante 1, entrevista 1) y existe un “poderío” de los estudiante (Estudiante 2, entrevista 1). Respecto a este punto también es posible evidenciar en sus narraciones una cierta sensación de inevitabilidad sobre cómo los acontecimientos asociados a las movilizaciones van formando parte de sus vidas: “tener que hablar sí o sí” (Estudiante 2, entrevista 1), por ejemplo, el dejar de tener clases por paros y tomas, enfrentarse a manifestaciones con barricadas y la acción policial en el entorno cercano, encontrarse en un ambiente donde se conversa en torno a ideologías políticas y existen prácticas para ejercer el poder y expresarse en un contexto democrático. Todas estas circunstancias definen una forma en que los estudiantes llegan a ser iniciados en la vida democrática y la participación política, y por lo tanto en una especial forma de ejercer la ciudadanía. Iniciados, porque antes de eso reconocen no saber nada de este mundo y haber quedado impactados en un comienzo por esta realidad nueva.

Siguiendo el análisis de Levinson (2012), la cultura estudiantil retoma valores y conocimientos de diversas fuentes: los hogares, las mismas comunidades estudiantiles, las culturas juveniles fuera de la escuela. De este modo se transforma en una creación colectiva que se reproduce según los recursos simbólicos que los estudiantes encuentren a su mano y que evoluciona históricamente según cómo ciertos significados y símbolos se vuelven o dejan de ser dominantes. En el caso analizado es posible la cultura escolar aparece en los relatos como teniendo instaladas ciertas prácticas asociadas al ejercicio de derechos y deberes en un contexto democrático. Los estudiantes aprenden que en este contexto su voz es valiosa, y que existen ciertas formas de expresión de necesidades como grupo que son válidas: votaciones donde la propuesta de la mayoría asistente gana, los petitorios, los paros, las tomas. Un signo de que estas prácticas se encuentran normalizadas en su contexto escolar es que los estudiantes no las cuestionan como medios de acción social y política, pero sí cuestionan a quienes conociendo las condiciones de estos modos de participación no son consecuentes con su actuar. Esto se aprecia por ejemplo cuando los estudiantes relatan que sus compañeros son inconsecuentes al faltar a las movilizaciones cuando ellos mismos votaron a favor de las marchas, o cuando critican el ejercicio del poder a través del que es capaz de imponer su voz por sobre los otros, faltando de ese modo a los principios democráticos. Considerando este último punto, la cultura estudiantil respecto a la participación ciudadana se presenta a los estudiantes con ciertos significados contradictorios que van reconociendo durante su desarrollo en el colegio. Cuestionan de ese modo si tienen realmente una gestión democrática de parte de los estudiantes y si acaso existen otras motivaciones para participar, como ejercicio del poder de unos pocos para imponer sus ideales o el faltar a clases para quedarse en la casa. Es interesante constatar que el contenido de esta cultura estudiantil en el caso analizado si bien tiene un fuerte núcleo común al momento de ingresar los estudiantes al liceo, esta se despliega a través del tiempo en significados diversos que reflejan distintas opciones de vivir la experiencia escolar.

Los estudiantes viven el curriculum respecto a su formación ciudadana de modo tal que es la cultura estudiantil en la que están inmersos la que promueve aprendizajes concretos, sobre la formas de ejercer la democracia y en qué consiste esta. En este sentido es posible señalar que existe una suerte de *curriculum estudiantil* que no se encuentra escrito y que transita los ámbitos del curriculum oculto en cuanto no está registrado en documentos oficiales, pero que es explícito en la medida que para los estudiantes su contenido es parte de la idiosincrasia de su liceo. Tal es el caso, por ejemplo, cuando los estudiantes aprenden a considerar como formas válidas de expresión de sus derechos los paros y las tomas, cuando reconocen que el enfrentamiento con las fuerzas policiales es parte del ejercicio de la participación política en democracia, estén o no de acuerdo con eso, o cuando aprenden que la convivencia democrática trae consigo en su experiencia escolar el ejercicio del poder a través de la fuerza de la palabra.

Sobre el caso analizado en esta investigación es posible desprender algunas consideraciones respecto a la participación estudiantil en los procesos de formación ciudadana. Según lo expresado en el documento *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana* (División de Educación General/ MINEDUC, 2016) la escuela y el liceo

Son espacios privilegiados de interacción donde se logra dotar de conocimientos y actitudes a los actores de la comunidad con el fin de alcanzar una adecuada convivencia democrática. Es decir, la escuela y el liceo se conciben como un espacio primordial de socialización. Por tanto, la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, pues en ella se configuran actitudes, emociones, valores creencias, conocimientos y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas (p. 9).

El liceo como espacio privilegiado para la formación ciudadana tiene para los estudiantes la particularidad de generar ODA donde la interacción entre estudiantes es el principal agente movilizador de aprendizajes. El protagonismo de los estudiantes por sobre otros miembros de la comunidad educativa define un contexto donde el *curriculum estudiantil determina los aprendizajes en ciudadanía*. A través de este

currículum los estudiantes aprenden respecto a cómo concebirse a sí mismos en su rol ciudadano, en un ejercicio de la democracia como libertad de expresión y respeto de las mayorías en la búsqueda del bien común.

Martínez (1999) plantea la interrogante sobre la posibilidad de acceder a la voz de los estudiantes desde la situación del adulto, constatando que existe una condición de desigualdad al desconocerse las experiencias, construcciones, significados y necesidades que tienen los estudiantes, y que esto se encuentra asociado a limitaciones cotidianas respecto a la práctica de los derechos cívicos de los estudiantes quienes son vistos como pre-ciudadanos o ciudadanos en formación. La presente indagación ha provisto información de un caso con un escenario distinto a este, donde los estudiantes se toman el poder para ejercer ciertas formas de participación ciudadana. En este sentido, este caso aporta la perspectiva de un currículum vivido donde los estudiantes sí se reconocen con una voz. El desafío en este contexto es más bien posicionar al resto de los miembros de la comunidad escolar en la formación ciudadana. Esto se concluye por la ausencia de relatos que involucren significativamente a otros que no sean estudiantes como referentes significativos de formación (exceptuando el profesor jefe). Martínez (1999) sostiene además la necesidad de desarrollar hábitos de participación que favorezcan la adquisición de compromisos en la toma de decisiones, respetando la integridad de los estudiantes produciendo oportunidades para experimentar con la democracia en la escuela. Siguiendo a Maturana (2006)

Si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, nosotros los adultos tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y respeto mutuos (p.231).

En este sentido, un aspecto enriquecedor de la experiencia democrática de los estudiantes podría resultar del desarrollo de actividades formativas que se encuentren intencionadas y planificadas por profesionales formadores, que sean coherentes y complementarias con aquellas fomentadas desde el currículum estudiantil y que promuevan el encuentro entre esta cultura estudiantil tan fuertemente instalada con las

experiencias de aprendizajes que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa. El desafío curricular sobre este punto consiste en fomentar aprendizajes sobre DPyS vinculando la cultura estudiantil - y su curriculum - con una intencionalidad formativa a cargo de los profesionales educadores de la escuela.

7.4. Síntesis de implicancias curriculares sobre ODA de DPyS.

La comprensión de las ODA de los OFT de DPyS de los estudiantes entrevistados permite posicionar para la reflexión ciertas implicancias curriculares, expuestas ya en las secciones previas, y que apuntan a pensar de qué modo puede fomentarse de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes desde lo curricular. La primera de estas es considerar la contribución que haría el rescatar desde el diseño curricular la dimensión compleja e integrada de estos aprendizajes y las experiencias donde se generan, resguardando el carácter compresivo y general que se ha definido como el sello particular de objetivos transversales, y no atomizando diversas facetas del aprendizaje en un afán clarificador que fragmenta el aprendizaje, pues de este modo los aprendizajes de desarrollo personal y social logran ser invisibilizados en su forma de manifestación en la experiencia de los estudiantes, lo que puede contribuir a aumentar la brecha que es necesario recorrer por los educadores desde lo prescrito oficialmente al curriculum vivido por los jóvenes.

En este sentido parece importante rescatar la observación de Bellei y Morawietz (2016) respecto a la poca prioridad que tiene la formación en competencias siglo XXI – entre las que destacan las de desarrollo personal y social presentes en nuestro país en la forma de objetivos transversales – debido a que las reformas que en Chile han apuntado hacia la formulación de estándares que enfatizan otras habilidades consideradas básicas referidas, principalmente, al aprendizaje de lenguaje y matemáticas (Bellei y Morawietz, 2016). Un énfasis como este, además de promover una visión fragmentada del aprendizaje, cuenta con un cierto sesgo respecto a qué se entiende por una habilidad

básica en la formación de los estudiantes. En virtud de los resultados de esta indagación puede argumentarse lo cuestionable de esta postura, ya que por ejemplo se observó que el desarrollo académico de los estudiantes va de la mano del de la autoestima, la autoconfianza y autoconocimiento, entre otras cosas. Por lo tanto, la concepción respecto a qué es lo básico, o a qué saberes debe dar prioridad la escuela, pareciera necesitar repensarse, o al menos, incorporar estos otros elementos.

En nuestro país la evaluación externa - que tensiona a las escuelas en sus prioridades formativas - ha dado un paso clave al incorporar la medición de *Indicadores de Desarrollo Personal y Social*, como se mencionó en los antecedentes de esta indagación. Sin embargo, como se constata en el documento *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular* (MINEDUC/UCE, 2016) todavía existe el desafío de “visibilizar aspectos del desarrollo personal y social del proceso formativo de los estudiantes que aún no son considerados en este tipo de evaluaciones” (MINEDUC/UCE, 2016, p. 36) esto se lograría a través de una diversificación de los procesos de evaluación que permita retroalimentar las decisiones de política educativa que apunte a “visibilizar aspectos cualitativos de los procesos” (MINEDUC/UCE, 2016, p. 38). La mirada al desarrollo personal y social propuesta en esta indagación buscó contribuir desde el análisis de un caso a comenzar a caminar en esa línea.

Las otras tres implicancias curriculares de esta indagación se relacionan con la experiencia de vivir y convivir siendo jóvenes en la Educación Media. Una de estas conclusiones se refiere a la posibilidad de incorporar características propias del ciclo vital adolescente como un rasgo potenciador de los aprendizajes de desarrollo personal y social, esto considerando que los jóvenes aprenden en este ámbito por las propias características de su proceso vital, sin que esté esto formalmente intencionado por la escuela— como se pudo vislumbrar en el caso analizado.

Otra implicancia en esta línea destaca como principal espacio formativo para los estudiantes entrevistados, el encuentro con los otros. En lo que se refiere al desarrollo personal y social esto significa que la Educación Media se experimenta como un

encuentro entre jóvenes estudiantes con sus pares y con un adulto que interpela sus vidas. La juventud - o más precisamente *juventudes* siguiendo a Duarte (2002), en una clarificadora mención a la heterogeneidad vital que implica - como grupo social “busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos, aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos” (Duarte, 2002, p. 104). Los estudiantes entrevistados viven esta tensión existencial en la Educación Media como un momento vital que los insta a posicionarse entre un presente rico en relaciones y experiencias con amigos y compañeros, con la exigencia académica - los fracasos y logros que para ellos implica -, con la invitación a ser actores de la democracia y con el pensamiento sobre un futuro que va poco a poco marcando la manera cómo viven el presente situándose en el imaginario de lo que está por venir. En este contexto, una reflexión en torno a las definiciones curriculares para promover oportunidades de aprendizajes sobre desarrollo personal y social, debiese considerar a la Educación Media como un espacio primordialmente de encuentro con los otros a través del cual jóvenes estudiantes toman decisiones, definen sus sueños y expectativas.

Una última implicancia curricular plantea la existencia de un curriculum estudiantil propio de cada escuela y la posibilidad de integrarlo a las prácticas formativas intencionadas para el desarrollo personal y social. Esto va más allá de la recomendación de incluir el punto de vista de los jóvenes en los procesos de desarrollo curricular (MINEDUC/UCE. 2016) sino que apunta a reconocer que los jóvenes en cuanto desarrollan sus propias expresiones sociales y culturales (Duarte, 2002), son agentes del curriculum, no solo en la medida que lo viven activamente resignificándolo, sino porque tienen uno propio, que se desarrolla paralelamente – en armonía o no – al intencionado por la institución escolar. Esta conclusión reposiciona el desafío curricular de reconocer a los jóvenes estudiantes, ya no solo desde sus características como una particularidad contextual a la que hay que atender o poner oído para mejorar sus oportunidades de aprender, sino que, al menos en lo que concierne al desarrollo personal y social tal como

se pudo observar en el caso analizado, también constituyen una fuerza movilizadora de aprendizajes con sus propios sentidos.

7.5. Límites y alcances del estudio

En relación a la complejidad del objeto curricular de esta indagación, y que definió la naturaleza de la misma, se apreciaron limitaciones para abarcar cada detalle definido en los propósitos formativos de los OFT de DPyS. En ese sentido, cabe la posibilidad de que ciertos aprendizajes no fueran referidos en los relatos de los estudiantes al no realizarse una pregunta directa sobre los mismos. Es posible asociar esta limitación con los requerimientos acotados de esta indagación y que implicaron desarrollar una visión sintética de los ámbitos de los OFT de DPyS, la que eventualmente podría ampliarse en detalles o complementarse. La misma pluralidad de propósitos y la variedad de aprendizajes que involucran los OFT los convierten en un desafío de abarcar con precisión. Por lo tanto, a partir de esta investigación, donde se intenta cumplir con un propósito exploratorio, no es posible extraer conclusiones sobre aquellas ODA que no fueron referidas por los estudiantes. Sin embargo, queda abierto el cuestionamiento sobre si dichas ausencias en los relatos tienen una razón más profunda, y que no se remite al no haber sido consultados explícitamente los propósitos formativos vinculados a ellas.

Considerando lo anterior, de acuerdo a las conclusiones obtenidas pareciera interesante abrir espacios para comprender dichas ausencias y las razones de las mismas, y cómo éstas tienen una injerencia en el DPyS de los estudiantes. Por ejemplo, respecto a las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres, la tensión entre la valoración del patrimonio, cultura nacional y la globalización, y el desarrollo sexual en sus dimensiones afectiva, social, espiritual y ética. Asimismo, una vía para enriquecer el aporte de este estudio consistiría en profundizar en porqué ciertos aspectos del DPyS son vistos como parte de la responsabilidad de la formación de la familia y no como parte de

la labor de la escuela, y hasta qué punto esto tiene una injerencia en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje equitativas para los estudiantes, esto tanto desde el punto de vista de los docentes como de los estudiantes.

7.6. Proyecciones para la investigación

Este estudio de caso aporta con información relevante sobre cómo comprender las ODA de DPyS en un contexto espacio temporal y vivencial determinado. A través de las herramientas metodológicas diseñadas es posible recolectar información suficiente para caracterizar como un fenómeno acotado la manera en que los estudiantes experimentan el curriculum de DPyS, develando significados personales y haciendo emerger componentes propios de la cultura escolar desde el sentido que le atribuyen los estudiantes participantes. Esta investigación, si bien sus conclusiones no son, ni aspiran a ser generalizables, aporta con una herramienta metodológica coherente con una mirada experiencial del curriculum para comprender las ODA desde lo vivido por los estudiantes que puede ser replicada para otros contextos y otros objetos curriculares acerca de los cuales se quisiera indagar desde una mirada en el desarrollo a través del tiempo.

Otros contextos educativos pueden nutrirse de esta investigación en la medida que aporta con una cierta forma de mirar el curriculum, pero también por el contenido de sus conclusiones, en la medida que permiten vislumbrar elementos significativos para comprender y enriquecer procesos educativos de DPyS. Aspectos relevantes en esta línea son por ejemplo, comprender cómo los estudiantes experimentan el desarrollo académico en un diálogo con el desarrollo personal, y cómo en el ámbito social, la formación ciudadana puede ser recibida principalmente desde los pares y estar nutrida por ejercicios democráticos sobre problemas reales vinculados con la contingencia del país o que afectan a la comunidad escolar. Del mismo modo puede proveer una herramienta para aproximarse a comprender los valores, significados y prácticas que

constituyen la cultura escolar estudiantil y la manera en que esta dialoga con procesos de DPyS vividos por los estudiantes.

En este sentido, la presente investigación aporta con un instrumento metodológico que desde un enfoque cualitativo podría aportar, haciendo las adaptaciones pertinentes, al desarrollo de procesos de evaluación curricular situados en lo contextual y lo experiencial que permitan a las escuelas comprender cómo los estudiantes desarrollan aprendizajes en un largo plazo desde una óptica longitudinal, y a partir de esto orientarlas en un proceso de mejora que sea complementario al aporte que aspiran realizar las mediciones estandarizadas.

Desde un punto de vista teórico curricular, una proyección de esta indagación consistiría en abordar el desafío de situar la perspectiva de curriculum vivido en el contexto nacional. El curriculum vivido rescata la interacción entre los sujetos, la relación entre lo planificado y lo situacional. De acuerdo a esto, una proyección interesante consistiría en examinar qué elementos contextuales son relevantes en las escuelas de nuestro país para definir cómo se vive en ellas el curriculum, especialmente atendiendo a la experiencia de los estudiantes. Del mismo modo, respecto a la igualdad de oportunidades, pareciera relevante hacer explícito desde el discurso curricular, siguiendo las reflexiones de Dubet (2011), cuál es la interpretación de inequidad y de oportunidades que existe en nuestro país desde un punto de vista curricular y cómo contribuir a un sistema educativo más equitativo: ¿Se brindan oportunidades de aprendizaje cuando se propicia que los estudiantes tengan un acceso equitativo a lo prescrito por el currículum o es más bien el currículum mismo desde su diseño el que debiese situarse en un marco de equidad?

Desde un punto de vista de política curricular, en relación a lo expuesto anteriormente, esta indagación puede proyectarse en su aporte a la calidad y equidad al posicionar la experiencia de los estudiantes como un elemento esencial para comprender sus oportunidades de aprendizaje. Desde el diseño curricular cabría preguntarse de qué modos es posible acoger estas experiencias. Específicamente sobre DPyS pareciera

relevante preguntarse cómo desde el diseño curricular es posible incorporar en tanto elemento crucial la interconexión en que se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes en este ámbito y el rol que en el mismo tienen los otros; y además, en concordancia con eso, considerar de qué modo es posible contribuir a subsanar las dificultades que experimentan los docentes para desarrollar procesos de aprendizaje de DPyS, sin remitir su espacio de desarrollo solo a las asignaturas, sino que manteniendo la apertura hacia toda la experiencia y cultura escolar que caracteriza la riqueza de los OFT y los OAT. En esta línea, también cobraría importancia indagar cómo articular un curriculum donde dialoguen y se interrelacionen las dimensiones cognitiva, social, ética y afectiva de los aprendizajes en el marco de un curriculum democratizado desde la inclusión de los estudiantes.

A partir del análisis y las reflexiones desarrolladas en este informe, algunas posibles preguntas emergentes son las siguientes: ¿Cómo es el curriculum vivido sobre DPyS en otros contextos escolares?; ¿Cómo experimentan los profesores su rol como formadores de DPyS?; ¿De qué forma las escuelas intencionan una contextualización del curriculum transversal de acuerdo a sus Proyectos Educativos?; ¿Cómo contribuiría una evaluación cualitativa a la mejora de las ODA?; ¿De qué forma interactúan la formación recibida en la familia con el curriculum vivido sobre DPyS?; ¿Qué diseño curricular puede contribuir a mejorar las ODA de DPyS?; ¿Es la propuesta transversal nacional la mejor opción o existen otras alternativas de diseño curricular que pueden contribuir en mayor medida y calidad al DPyS de los estudiantes?

Posicionarse desde el curriculum vivido presenta el desafío de mirar la forma como las personas entretejen sus aprendizajes en la cotidianidad de la vida, en sus vínculos y manifestaciones diversas. Comprender los aprendizajes desarrollados por los estudiantes de este modo, implicó para esta investigación situarse en un espacio de singularidad y riqueza. Considerar cómo son las oportunidades de aprendizaje de DPyS

de los estudiantes trasciende así la definición analítica de cobertura curricular situada en un contexto, a una que releva la naturaleza viva de los aprendizajes experimentados, y que como tales se manifiestan de modos plurales, en una organización con múltiples componentes que interactúan y se enriquecen entre sí. Esto devela el desafío de situarse tanto desde la reflexión como desde la práctica, en la complejidad y dinamismo del curriculum en el contexto de la vida humana, especialmente por las implicancias que esto conlleva para contribuir a construir una educación que desarrolle aprendizajes con equidad para nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J.C. (2015) *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15. UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- Aoki, T. (2005a) “Legitimizing a lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity”. En: Pinar, W. & Irwin, R. (Edit.) (2005) *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc Pp. 199 – 215.
- Aoki, T. (2005b) “Signs of vitality in curriculum scholarship” En: Pinar, W. & Irwin, R. (Edit.) (2005) *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 229 – 233. “It is curriculum in the presence of people and their meanings” (Traducción propia)
- Aoki, T. (2005c) “Language, culture, and curriculum . . .” En: Pinar, W. & Irwin, R. (Edit.) (2005) *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 321 – 329.
- Arendt, H. (1996 [1954]) La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península. Pp. 185 – 208.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016) “Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena”. En Reimers, F. y Chung, C. (2016) *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Pp. 121-162.

- Bolívar, A. (1999) “El currículum como un ámbito de estudio”. En: Escudero, J.M. (1999) *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Pp. 27-34.
- Bolívar, A. (2002) El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 71, 675 (Marzo), pp. 559 – 578. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053>
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010) La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*. 1(1), pp. 201 – 212. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- Castro, P. (2006) Sujetos en la Política Educacional Chilena de Transversalidad. 15(2), pp. 37-43.
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación (s/f) *Desarrollo personal y social: Otros indicadores de calidad educativa. Descripción, metodología de construcción y resultados de los indicadores construidos en base a los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Desarrollo_personal_social_OIC_25_11.pdf
- Chile. Ministerio de Educación [MINEDUC] (2007). *Trabajo. Curriculum y temas sociales. Cómo trabajar la Convivencia Escolar a través de los Objetivos Fundamentales Transversales en los planes y programas del MINEDUC*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041321430.MINEDUC.%20El_Trabajo_Como_trabajar_la_convivencia_escolar_a_traves_de_los_objetivos_funda_transversales.pdf
- Chile. Ministerio de Educación [MINEDUC] (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación.

Chile. Ministerio de Educación [MINEDUC] (2013). *Bases Curriculares 7° y 8° básico - 1° y 2° medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y evaluación. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=6938

Chile. Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General [MINEDUC/DEG], (2016) *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>

Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación [MINEDUC/UCE] (2001) *Objetivos fundamentales transversales en la enseñanza media: La mirada de los profesores. Seguimiento a la implementación curricular*. Recuperado de http://cedoc.mineduc.cl/cedoc-web/mvc/buscador/getPdf?path=96604871041482986&mode=attachment&nombreOriginal=OFT_EDUCACI%C3%93N_MEDIA.PDF&extension=.pdf

Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación [MINEDUC/UCE] (2014a) *Fundamentos. Otros indicadores de calidad educativa*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf

Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación [MINEDUC/UCE] (2014b) *Otros indicadores de calidad educativa*. Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2014/Documento+OIC.pdf

Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación [MINEDUC/UCE] (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. Informe mesa desarrollo curricular mayo 2016*. Ministerio de Educación,

- República de Chile. Recuperado de
http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-35514_recurso_1.pdf
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008) La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*. 17(1), pp. 29-39.
- Correa, R. (1999) La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. En: *Proposiciones. Historias y relatos de vida: Investigación y práctica en ciencias sociales*. 29 (marzo 199), pp. 35-44. Santiago: Ediciones Sur.
- Cox, C. (2006) Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista Profesorado*, Vol.10, (1)
- Creswell, J. W. (2013) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. Recuperado de
<http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>
- De la Vega, L. (2011) Currículum y objetivos fundamentales transversales en Chile. Resultados y Proyecciones. *Akademèia*. Recuperado de
<http://www.revistaakademeia.cl/?p=740>
- Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro* (pp. 89-103). México: UNESCO.
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última década*. 16, marzo 2002, 99-118.
- Dubet, F. (1989) De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*. 1989, VII (21), 519-545.

- Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Egaña, L. (Coord.) (2003). *Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: Los dilemas de la innovación*. Serie estudios, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Elliot, j. (2005) *Using narrative in social research*. SAGE Publications.
- Espinoza, O. (2014) *Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes*. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf
- Flores, L. (1998). Reflexión filosófica en torno a los objetivos transversales, en la nueva reforma educacional chilena. *Pensamiento Educativo*. 22, pp. 41 -64.
- Fuentealba, C. y Jorquera, C. (2011) Identidad juvenil, género y cultura escolar: ser joven, ser mujer, ser hombre, ser alumno: Tensiones a destacar. *Akademèia*. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2011/12/Identidad-Juvenil-g%C3%A9nero-y-cultura-escolar.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gimeno Sacristán, J. (2010) “¿Qué significa el curriculum?” En: Gimeno Sacristán, J. (Coord.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Morata. Pp. 19 – 44.
- Gysling, J. (2016). A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Docencia*. 59, 14-25.

- Haglund, K. (2004) Conducting life history research with adolescents. *Qualitative Health Research*. 14(9), 1309-1319.
- Larrosa, J. (2009a) “Experiencia y alteridad en educación”. En: Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Pp. 13 – 44.
- Larrosa, J. (2009b) “Palabras para una educación otra”. En: Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones. Pp. 189 – 203.
- Levinson, B. (2012) “Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido” En: Emilio Tenti Fanfani (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 79-112). Buenos Aires: IIPE- UNESCO
- Ley 18.962 (1990) Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza [LOCE]. Diario Oficial República de Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley 20.370 (2009) Establece la Ley General de Educación [LGE]. Diario Oficial República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.911 (2016) Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial República de Chile, 03 de marzo de 2016.
- Magendzo, A. (1998) El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*. 22, pp. 193- 205.
- Magendzo, A. (2008) *Dilemas del curriculum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A., Donoso, P. & Rodas, M.T. (1997) *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa chilena*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Martínez, J. B. (1999) *Negociación del curriculum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Maturana, H. (2006) “Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar”. En: Carrasco, E. (Ed.) *Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad* (pp.229-247). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- McDonnell, L. M. (1995) Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.17, 3 (Autumn, 1995), pp. 305-322.
- Njie, B. y Asimiran, S. (2014) Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *Journal of Research & Method in Education*. 4(3), pp. 35-40.
- Pereira, G (2012) “Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre l educación secundaria” En: Emilio Tenti Fanfani (Coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 113-140). Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Pinar, W. (2014) *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Reyes, A. (2009) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174.
- Ricoeur, P. (1986) *La identidad narrativa*. Recuperado de <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/la-identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>
- Romeo, J. (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico. *Estudios Pedagógicos*. N° 27, pp. 119-130. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052001000100009&script=sci_arttext

- Ruz, J. y Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*. 22, pp. 13 -39.
- Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tedesco, J. C., Opertti, R. y Amadio, M. (2013) Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* N° 10. UNESCO Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328S.pdf>
- Torres, J. (1991) *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (2015) *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>
- Vasilachis, I. (Coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wilson, S., Cunningham-Burley, S., Bancroft, A., Backett-Milburn, K. & Masters, H. (2007) Young People, Biographical Narratives and the Life Grid: Young People's Accounts of Parental Substance Use. *Qualitative Research*. February 2007 vol. 7 no. 1 135-151.

ANEXO 1

A. Pósit con títulos de experiencias elaborados por los estudiantes

"EDUCACIÓN FÍSICA" 2010 (SEPTIEMBRE)	"Primera Asamblea" 2010	MARCHA DE LOS PARAGUAS. 2011
"Paloma" 2011	"Campeonato de Fútbol" 2011	"Reconstrucción" 2012 (OCTUBRE)
"ESTRÉS" 2013	"FERIA del Libro" 2014 (Abril - mayo)	"Sub TERRA" 2014 (AGOSTO)
	"ME FUI DETENIDO" " 2015 (10/SEPTIEMBRE)	

Primera Marcha
Por la educación
1º semestre / 2011.

2011

Malos notes:
Aprender a hacerme
malos notes y
revertir las
situaciones

2011.
1º semestre.

Transporte:
Aprender a andar
en transporte
Público.

2011.

conocer a las
personas que hay
dentro de mis
compañeros y
Amigos

2012.

Obtener mis pocas
buenos notes que
me sacaba en
física.

2012.

primeras experiencias
contra la política
gubernista del
líder

2012.

Marchas, Marchas...
7 más Marchas

2014.

Miedo a repetir por
segunda vez.

2014

Hacerme un bo en
la última prueba
de matemáticas y
no poder
repetir
2014

poner la feria
cultural con
mis amigos y
conocidos

2015.

Conocer a mi
mejor amigo
"2 meses de Haber
entrado"

Día en que el profe
de lenguaje dio
la charla de felicidad
"Sept. 2013"

Primera asamblea
a la que asistí.
"Mayo, 2013."

Conocí nuevos
amigos, e importantes
en mi desarrollo personal
"2014"

Mi peor nota
en toda mi vida
1,8.
2014

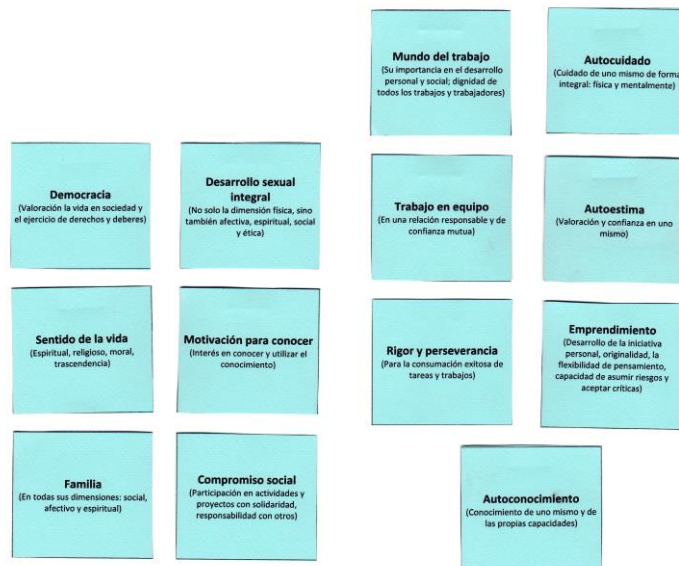
Primer 7,0 en
física, en mi escuela
en el liceo.
"2014"

Paseo de curso
en 2do Medio.
"Enero, 2014"

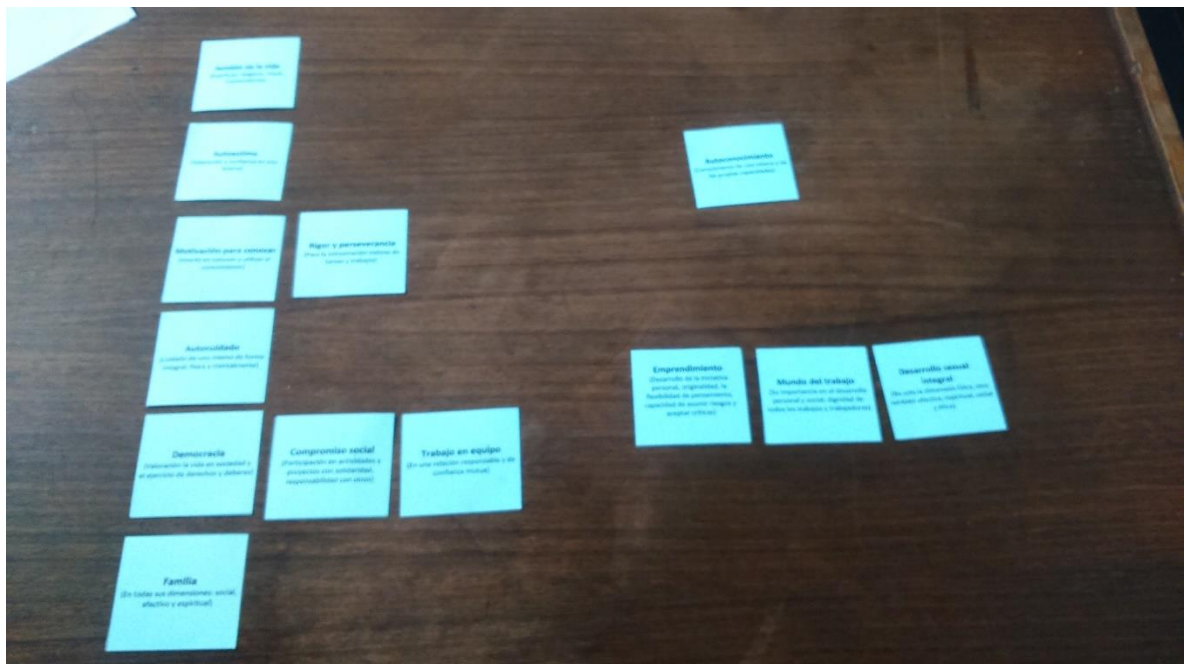
Me enteré de que
mi profesor de
Lenguaje es mi
profe jefe. 2015

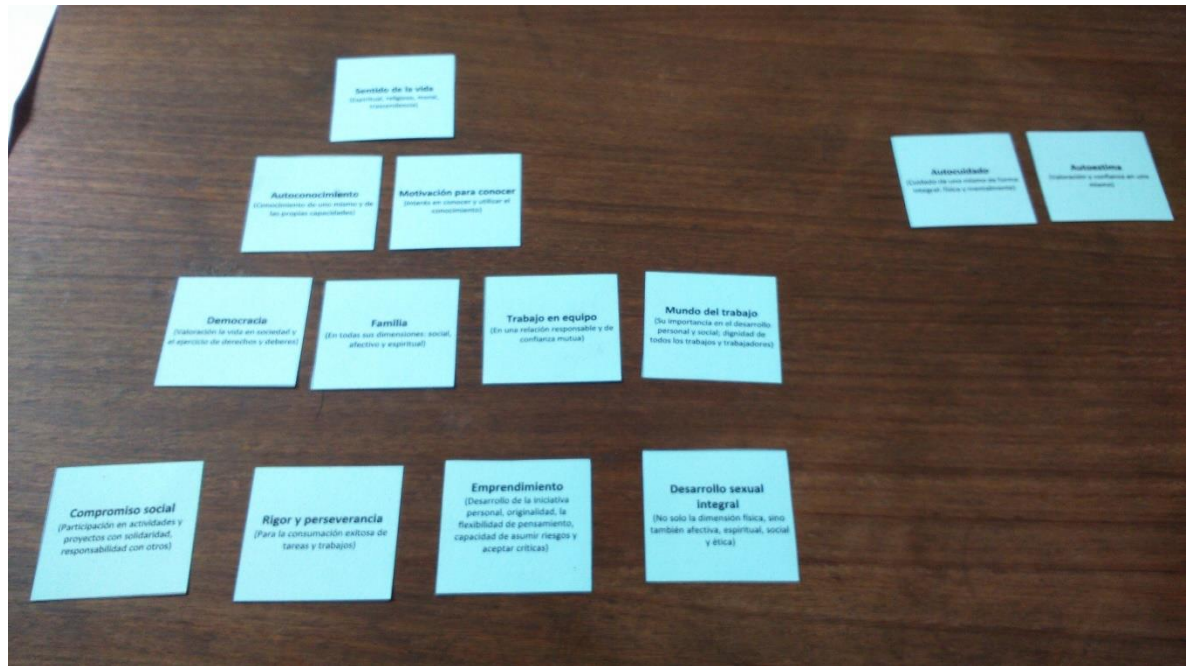
Vuelvo a tocar
piano.
2015.

B.Tarjetas con categorías de los OFT primera y segunda versión



C. Organización de tarjetas sobre OFT realizada por los estudiantes





D. Cuadrículas de historia de vida elaboradas por los estudiantes

2012 CARDINO LLEGADA AL COLEG 2012 2012 LA NOTA ES SER FELIZ CON LO QUE HAYO HACER 2012 DESINTEGRAR POR CAJAZ LAS NOTAS 2012 ESTUDIOS 2012 CONFIANZA AL TOMAR DECISIONES MAS A FOLDO 2012 ESCUCHAR A COMPANEROS HABLAR DE SUS OPINIONES 2012	2013 ASISTIR A ASAMBLEA POR UNA VEZ 2013 CONFIANZA AL TOMAR DECISIONES MAS A FOLDO 2013 CONOCER DIVERSIDAD DE OPINIONES 2013 Y SU IMPORTAN CIA	2014 TOMAR DECISIONES DETERMINADA - NIENTE 2014 NO DUDAR 2014 PASEO DE CURSO 2da MEDIO 2014	2014 SABER QUE PROFESOR DE LENGUAJE ES EL PROFES JEFE 2014 PRIMER EN FISICA 2014 PEOR NOTA EN TODA MI VIDA 2014 LO HARAS MEJOR	2015 CONOCER NUEVOS E IMPORTANTES AMIGOS 2015 EXIGENCIA IVA A GUIR 2015 TOCAR PIANO 2015 SER MAS SEGURO EN ALGUNAS COSAS 2015 CHARLA PROFE JEFE EN SABER REALMENTE QUE SOY.
--	--	--	--	---

2011	2012	2013	2014	2015
APRENDER A ANDAR EN TRANSPORTE PÚBLICO 2011	1ª EXPERIENCIA CONTRA LA POLÍTICA DEL LICEO 2012	PSEUDODEROCRACIA DEL LICEO	DECIDIR SER DEMOCRÁTICOS.	FORMAR EN LA COMPETENCIA CATEDRÁTICA 2015
CAMBIO DRÁSTICO EN NOTAS	CONOCER COMPANEROS Y AMIGOS 2012	AVERIGUAR LAS COSAS POR MI MISMO	INTERÉS POR LO CIENTÍFICO	VER GUANACO NOTANDO COMPANEROS
PRIMERA PARCHA POR LA EDUCACIÓN LEGAL 2011 (1ª SEM.) 2011	ME ACOSTUMBRAR A SACARME TROJOS	CONOCER QUE ES BUENO Y QUE ES MALO	APRENDER A PORRAZOS A SUBIR LAS NOTAS	QUE LOS PACOS ENTREN A TU LICEO
PARAS NOTAS Y REVERTIR SITUACIONES 2011 (1ª SEM.)	HACERME ATENCIÓN	SER SOLIDARIO	ALONDOMARON A COMO ES EL LICEO EN LAS NOTAS 2014	PARA GANAR FERIA PARA CIENTÍFICA 2015
DECIDIR REPETIR DE CURSO 2011	CELEBRAR PORQUE DUEÑAS AMOS EN FÍSICA 2012	LOS AMIGOS HACEN QUE UNO SIGA ADELANTE	PARCHAS 2014	NO EXISTE EL TIEMPO LIBRE 2015

PRIMERA PARCHA DE TODOS LOS ESTADISTAS 2010	PRIMERA PARCHA DE TODOS LOS ESTADISTAS 2010	LLEGAR AL COLEGIO 2010	EDUCACIÓN FÍSICA 2010 (septiembre)	TÍPIDO AL LLEGAR 2010	SER MÁS MADURO QUE ANTES	CONOCER EL AMBIENTE DE LAS MOVILIZACIONES
FORJAR UNA CRÍTICA SOCIAL	ENCAPUCHADOS TIRANDO SILLAS 2011	PARCHA DE LOS PARAGUAS 2011	PALOMA 2011	CONOCER SOBRE TEMAS POLÍTICOS	UN AMBIENTE DONDE TODOS TIENEN QUE HABLAR CON LA GENTE	CANPEONATO DE FÚTBOL 2011
RECONSTRUIR 2012 (octubre)	PREOCUPACIÓN POR NET, PSY Y RANKING	COMPARTIR DONDE TODOS SON AMIGOS	LA DEMOCRACIA TIENE QUE VER CON LO MEJOR PARA TODOS	SER MÁS PAZOSO QUE ANTES	ESTUDIAR ES UN GRAN PASO PARA SER FELIZ	CONOCER DIFERENTES PENSAMIENTOS DE VIDA
ESTAR MÁS PREOCUPADO DEL ESTUDIO	EXIGENCIA Y SOBRECARGA	ESTRÉS 2013	GRUPOS QUE LLEVAN LA BATUTA TELEVISIVA 2013	PODERIO DE LOS ALUMNOS	SER MÁS RESPONSABLE	APRENDER POR MI MISMO I
"SUB TEMA" 2014 (AGOSTO)	TENER OPINIÓN SOBRE CUALQUIER TEMA	PROFESORES TE NOTAN A PARTICIPAR	AVERIGUAR LAS COSAS POR TI MISMO	SER PACIENTE Y TOLERANTE	APRENDER POR MI MISMO II	VER LAS COSAS POR TI MISMO
EL PREU UN PREU 2015	PREU CUARTO PREU 2015	ME FUI DETENIDO 2015 (10/4)	ODIO A LOS PACOS	SER PERSEVERANTE		FERIA DEL LIBRO 2014 (Abril/Mayo)

E. Índices y títulos de biografías sobre la vida escolar creados por los estudiantes

