



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**CIUDADANÍA INCLUSIVA Y CLIMA ESCOLAR EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS: REFLEXIONES SOBRE EL CASO DE
CHILE A PARTIR DE LOS DATOS DEL INFORME PISA 2009**

**INCLUSIVE CITIZENSHIP AND SCHOOL ENVIROMENT IN SCHOOLS:
REFLECTIONS OF CHILE DATA PISA 2009**

**CIDADANIA INCLUSIVA E CLIMA RELACIONAL NOS CENTROS EDUCATIVOS:
REFLEXÕES SOBRE O CASO DO CHILE DE RELATÓRIO DE DADOS DE PISA 2009**

Concepción Maiztegui Oñate, Mariana González Navarro y Rosa Santibáñez Gruber

Fecha de Recepción: 5 de Marzo de 2013

Fecha de Dictaminación: 23 de Abril de 2013

Fecha de Aceptación: 29 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

Este artículo presenta un análisis del clima escolar en los centros educativos chilenos, como un factor que influye en la formación de las relaciones humanas, los lazos con el entorno y conforma el contexto donde se desarrollan las competencias ciudadanas. Al tiempo que se proporciona una oportunidad de profundizar en ellas a través de su puesta en práctica en situaciones reales de convivencia. Los resultados que aquí se presentan proceden de una explotación de las bases de datos del estudio PISA 2009, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) en Chile. El análisis de los datos secundarios permitió tener acceso a las respuestas de 5669 estudiantes de 200 centros de educación secundaria. Con este artículo se pretende analizar la percepción del clima escolar desde el marco de desarrollo de una ciudadanía inclusiva (Kiwán, 2008). Para alcanzarlo, contrasta los datos de clima escolar con los resultados del estudio sobre Educación Cívica (Civic Education Study. CIVED) realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Los resultados apuntan a que la apuesta por mejorar las competencias cívicas y superar el compromiso del alumnado deberían ir acompañada de una práctica real de la ciudadanía en los centros escolares. El buen clima escolar y la importancia de las relaciones que el alumnado establece con sus centros ofrecen amplias oportunidades para la participación a nivel escolar.

Palabras clave: Participación ciudadana, educación ciudadana, clima escolar, educación inclusiva, escuelas inclusivas.

Abstract

This article presents an analysis of the relational aspects in Chile's school system. Schools are considered one of the main scenarios where people may learn citizenship. It is also argued that school climate is a crucial element to develop human relationships and school attachment. Regarding citizenship education, the school climate can foster opportunities to put civic competencies into use through participation in "real life" situations. The article draws on a special analysis of the Pisa 2009 data base (OECD, 2009), which considers data obtained from 5669 secondary education students in 200 schools. We examine those data in the light of the inclusive citizenship model (Kiwán, 2008) and in the context of Civic Education Study (CIVED) by International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Ministerio de Educación de Chile, 2009). The analysis points out some methodological challenges to enhance the school climate, civic knowledge and participation in schools. Data indicate that students feel particularly connected to their schools. This engagement could provide opportunities for improving citizenship education.

Keywords: Citizen participation, citizenship education, school climate, inclusive education, inclusive schools.

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do clima afetivo nos centros educativos chilenos. Entende-se que o clima afetivo é um fator que influencia na formação das relações humanas, nos laços com o entorno e na conformação do contexto nos quais se desenvolvem as competências cidadãs. Ao mesmo tempo em que proporciona-se uma oportunidade de nelas aprofundar-se pela posta em prática em situações reais de convivência. Os resultados que aqui apresentados procedem do estudo PISA 2009. A partir do conceito de cidadania inclusiva e com os dados CIVED do alunado chileno como marco referencial, o artigo apresenta uma reflexão sobre o clima escolar como requisito para o desenvolvimento da educação cidadã.

O contraste desses dados aponta alguns desafios do sistema educativo chileno tanto em competências cidadãs de seus estudantes quanto em processo que favoreçam a prática real em suas escolas.

Palavras-chave: Participação cidadã, educação cidadã, clima escolar, educação inclusiva, escola inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

La educación ciudadana constituye un tema de interés para las instituciones y organizaciones educativas. El Consejo de Europa ha sido una institución pionera en este tema. En el año 1997 diseñó un proyecto para conocer los valores y habilidades de la ciudadanía participativa y la forma de transmitirlos que finalizó con la celebración del Año Europeo de la Ciudadanía Democrática a través de la Educación (2005). Este proyecto acuñó la denominación de “educación ciudadana democrática” como una experiencia de educación a lo largo de la vida que prepara para la participación, el respeto de los derechos y el ejercicio de las responsabilidades, valorando la diversidad cultural y social (Birzúa, Ceccini, Harrison, Krek y Spajic-VreKas, 2005). Por su lado, el Tratado de Lisboa de la Unión Europea incluye la ciudadanía activa como una de las competencias clave para la promoción de la equidad y la cohesión social (Commission of European Communities, 2009). Ambas nociones enfatizan la capacitación de las personas para participar en la vida pública e incorporan el ejercicio de las responsabilidades junto al disfrute de los derechos. En esta línea, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (en adelante IEA) lleva más de 15 años realizando estudios comparados sobre la preparación de los jóvenes para asumir un rol activo como ciudadanos. El denominado IEA Civic Education Study (en adelante CIVED) propone ampliar la definición de ciudadanía tradicionalmente utilizada en sus investigaciones, basada en el conocimiento de los procesos de gobierno, por una visión más amplia que incorpore la participación del alumnado en organizaciones sociales y comunitarias (Reimers, 2007).

Estos estudios han puesto de relieve la exigencia de nuevos significados que superen el tratamiento clásico del término ciudadanía asociado al estatus legal e incorporen una dimensión sustantiva relacionada con la inclusión social (Morán y Benedicto, 2000). Desde esta perspectiva la ciudadanía es un concepto en transformación que no sólo está asociado a un estatus jurídico sino también a un vínculo social y al reconocimiento de la relación dialógica que se establece entre las personas y su contexto socio-cultural (Haste, 2010). Pretende formar ciudadanos reflexivos y activos, comprometidos con su entorno, y por tanto, debe prepararles en el proceso participativo. El núcleo central de una propuesta semejante se basa en el reconocimiento de las diversas facetas de la identidad en una variedad de entornos desde lo más cercanos a los más globales (Banks, 2008).

Con esta finalidad la educación ciudadana se ha convertido en una de las grandes narrativas modernas de la educación en el sentido de orientar y dar sentido al discurso educativo. En palabras de Gimeno Sacristán (2003, p. 25) ofrece “un camino a la utopía de querer educar al individuo para una sociedad y una vida más dignas”. Dicho planteamiento conlleva una serie de consecuencias operativas como el cuestionamiento de la manera en que se llevan a cabo los proyectos educativos. Esta mirada ilumina los métodos y los procesos para impulsar el sentido de pertenencia, la convivencia y el interés por la participación entre los estudiantes. Cuestiona aspectos de índole normativo: ¿Qué hacer? ¿Cómo asumir este reto desde el centro escolar?

Buscar respuestas a estos interrogantes requiere un doble proceso de identificación y análisis de las condiciones del centro escolar. La amplia literatura al respecto ha permitido identificar factores contextuales e institucionales que favorecerían o no las posibilidades de

permanecer, participar y aprender a lo largo de la experiencia educativa. Entre los distintos factores que mencionan los estudios anteriores destaca la importancia de la esfera relacional como un aspecto central en educación (Reimers, 2000), que potencia los aprendizajes y explica los resultados (Casassus, 2008). Este artículo presenta un análisis del plano relacional del clima afectivo, entendiendo que éste es la base a partir de la cual se forman las relaciones interhumanas y los lazos que unen al individuo con su medio social (Gutiérrez, 2004). El objetivo es analizar la percepción del clima escolar del alumnado chileno de educación secundaria, a partir de los datos del informe Pisa 2009, como un elemento básico en la creación de procesos participativos.

Nuestro planteamiento de partida considera que es pertinente examinar las implicaciones del clima escolar para el desarrollo de las competencias ciudadanas, particularmente para desarrollar lazos afectivos con el centro y con el profesorado. Desde este planteamiento el clima del centro y del aula constituyen elementos decisivos para la práctica ciudadana. Se trata de un indicador incorporado en estudios anteriores ya que se considera un predictor tanto del conocimiento relacionado con la ciudadanía y la democracia como de la implicación futura del alumnado (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002).

Este artículo tiene como referencia la noción de educación para la ciudadanía inclusiva. Dentro de las orientaciones teóricas predominantes en la teoría social y política (neoliberalismo, comunitarismo y republicanismo civil) conecta con una amplia línea de estudios nacionales e internacionales preocupada por cultivar la virtud cívica y el desarrollo de la participación. Compartimos la tesis defendida por Bolívar (2007) que aboga por el modelo republicano como una buena base para conciliar las demandas de reconocimiento y la intervención en la vida pública. Por otro lado, subrayamos la importancia de la noción de inclusividad que como explica Dina Kiwan (2008) enfatiza un tercer elemento de la ciudadanía: el sentimiento identitario de pertenencia. Este se encuentra estrechamente vinculado con los anteriores. El nexo es el siguiente: si las personas se encuentran motivadas para ser activas y participar en un contexto social, lógicamente deben identificarse con el contexto de participación. En un sentido, el sentimiento de pertenencia y la identidad pueden promover la participación. En el otro sentido, el proceso participativo incrementa el sentido de pertenencia. De tal forma que los proyectos no serían efectivos si no se permite el empoderamiento de las personas en su comunidad y la resolución colectiva de problemas. Kiwan (2008) considera que esta propuesta comporta una serie de consecuencias prácticas para las estructuras educativas que deberían adaptarse para facilitar la denominada “pedagogía del proceso”. Por estos motivos consideramos que el clima escolar constituye un factor relevante a la hora de analizar las posibilidades de la educación en la ciudadanía inclusiva.

Los resultados que aquí se presentan son parte de un estudio más amplio de tesis doctoral titulado *Clima escolar y equidad: el caso de Chile*¹. A partir de las orientaciones sobre ciudadanía inclusiva y a la luz de los datos CIVED del alumnado chileno (Ministerio de Educación de Chile, 2009), este artículo analiza la percepción del clima escolar del alumnado chileno de educación secundaria a partir de una explotación de los datos del estudio Pisa 2009 (OECD, 2009). Si bien no se busca comparaciones ni planteamientos causales, se plantea una reflexión sobre las posibilidades y retos de la educación ciudadana.

¹ Esta tesis doctoral ha sido defendida en la Universidad de Deusto por Mariana González Navarro.

2. PARTICIPACION, CLIMA ESCOLAR E INCLUSIÓN: SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN CIUDADANA

2.1. *La participación en el centro escolar y la educación ciudadana*

La participación se suele considerar una condición fundamental de la acción y de construcción de la ciudadanía. Como señala Le Gal (2005) para educar en la ciudadanía no es suficiente reconocer las capacidades de las personas, sino que es necesario un aprendizaje a través de la práctica y la participación eficaz. Por tanto, la educación ciudadana se debe concebir como “una dinámica, un proceso, una construcción permanente” (Le Gal, 2005, p. 26). En términos conceptuales la discusión actual en el ámbito de la educación ciudadana reconoce el concepto de la participación como un elemento crucial para conseguir experiencias educativas ciudadanas y una meta de la propia educación (Council of Europe, 2005).

Esta propuesta significa considerar la ciudadanía como una práctica que se aprende en los contextos cotidianos. En primer lugar, se necesita el reconocimiento de otros grupos sociales y, en segundo lugar, exige un espacio público donde tomar decisiones (Bolívar, 2007). En los centros educativos se traduce en una propuesta compleja que abarca el currículo y los métodos de enseñanza, así como los modos de organización y la cultura escolar (Fernández, 2001).

Como eje de este artículo hemos seleccionado el primer aspecto, vinculado al reconocimiento, que nos introduce en los aspectos relacionales. El centro escolar es un espacio donde interactúan diferentes actores e intercambian facetas cognitivas, afectivas y éticas. Conformar entornos educativos participativos, requiere desarrollar estrategias que favorezcan en la escuela un ambiente relacional positivo y enriquecedor para todos los agentes. Sólo cuando se logra este objetivo la convivencia cotidiana supone un “aprendizaje grupal de actitudes sociales y políticamente significativas, para el respeto y ejercicio de los derechos humanos, lo que, a su vez, marca, a nivel individual, las potencialidades del desarrollo personal de cada uno y cada una” (Hurtado Morejón, 2007, p. 1). En consecuencia, la calidad de las relaciones sostenidas en la escuela proporciona sentido de pertenencia y apoyo que se expresa a nivel del comportamiento en participación y en el esfuerzo en las tareas académicas (Suárez-Orozco, Pimentel y Martín, 2009).

Conviene recordar que la participación es una acción voluntaria basada en el reconocimiento del sujeto. En otras palabras, requiere una relación de respeto donde sea posible dar a conocer la opinión, proponer proyectos y soluciones, participar en los debates y en definitiva asumir responsabilidades. Se suelen señalar tres dimensiones básicas de la participación: a) Ser parte, elemento relacionado con el sentimiento de la pertenencia; b) Tener parte, referida a la conciencia de los propios derechos y c) Tomar parte vinculado a la propia realización de las acciones (Oraison y Pérez, 2006). No resulta del todo aventurado afirmar que sólo la creación de vínculos personales permite crear las condiciones para “tomar parte”. Visto así, parece evidente que reforzar los lazos y vínculos sociales supone un requisito previo a los proyectos de ciudadanía, al tiempo que aportarían una riqueza, personal y social (Subirats, 2005).

Sus efectos se reflejan en dos esferas, la social y la personal. Por un lado, se logra la modificación de las estructuras sociales, establece nuevos procesos en las propias instituciones con miras a adecuarlos mejor a los intereses de la totalidad de sus miembros y abre nuevos canales para que esta se concrete. Por otro lado existen impactos personales asociados directamente al proceso participativo. Es decir, la participación supone una experiencia formativa en sí misma. Desde esta perspectiva constituye un objetivo e instrumento educativo. Apostar por la participación ciudadana exige apostar por nuevas formas de hacer y relacionarse con la ciudadanía que permitan trabajar conjuntamente entre los distintos actores en base a la colaboración.

2.2. Las relaciones en el centro escolar: el clima escolar

El clima escolar es uno de los indicadores de la calidad de la gestión de las organizaciones y uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejora (Rodríguez, 2004). El concepto deriva del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la teoría general de sistemas. Ha suscitado gran interés ya que permite dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora, según la cual el clima organizacional corresponde a las “percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo” (Rodríguez, 2004, p. 147). Esta aproximación enfatiza el papel de las percepciones por su gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución. Además tiene consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores e influyen en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (Rodríguez, 2004).

Al referirse a los aspectos peculiares del clima de la escuela se tiende a hablar de “Clima social escolar” (Arón y Milicic, 1999; Pertierra, 1993). A pesar de la gran variedad de definiciones. Diversos autores (Cornejo y Redondo, 2001; Janosz, Georges y Parent, 1998; Mena y Valdés, 2008; Pertierra, 1993) coinciden en señalar que una definición adecuada es la proporcionada por CERE (1993, p. 3) que lo considera como el conjunto de “características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”. La definición anterior hace referencia a las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y al contexto o marco donde se producen. Pero para comprender la noción de clima social escolar es necesario agregar que constituye una “percepción” de cada uno de sus miembros en torno al ambiente en que se desenvuelven a partir de la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción (Arón y Milicic, 1999).

Por último, agregar que las instituciones educativas poseen una particularidad en la perspectiva del clima y su valoración; y es que a diferencia de otras organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es, a la vez, parte de ella. Es decir, debido a que la misión institucional de toda escuela es la formación de personas, éstas (los estudiantes) son parte activa de la vida de la organización (Cassasus, 2008). Así, el clima en el

contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, sino también por las dinámicas generadas entre estudiantes, estudiantes y profesores, preferentemente. Otra instancia de influencias deriva de las relaciones con las familias y el entorno.

Para Janosz y otros (1998) el clima escolar estaría compuesto por distintos contextos o dimensiones. Según su modelo deben considerarse cinco ángulos o componentes interrelacionados: Clima educativo, Clima relacional; Clima de justicia; Clima de seguridad. Juntos inciden en el Clima de adhesión o pertenencia hacia la escuela. La interrelación entre los distintos climas operaría bajo el esquema siguiente: si los individuos tienen la impresión de que su medio escolar es significativo (educativo), favorece el contacto humano (relacional), asegura su protección (seguridad); garantiza el reconocimiento de sus derechos (respeto) al mismo tiempo que sanciona las transgresiones a la norma (justicia). Este entramado desarrolla un sentimiento de pertenencia o apego que garantiza el respeto a la institución, facilitando la adhesión a las reglas y normas. En la segunda parte de este artículo nos centremos en el análisis del componente relacional, especialmente en la percepción de alumnado chileno sobre su relación con el profesorado.

Podemos afirmar que el clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor (climas positivos o nutritivos²) u obstaculizador (climas tóxicos) del logro de los propósitos institucionales (Arón y Milicic, 1999). Este argumento supone que el aprendizaje, se genera y se fomenta en los espacios intersubjetivos, en un contexto interpersonal de relaciones en la escuela. Mediante la generación y fomento de conexiones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre estos y sus pares se favorece un entorno educativo que proporciona bienestar y una experiencia escolar satisfactoria (Felner, Seitsinger, Brand, Burns y Bolton, 2007; Villa y Villar, 1992). Cuando se generan entornos educativos basados en relaciones interpersonales positivas y cercanas en el que confluyen factores como la calidez de los contactos interpersonales (acogida); la cercanía, el respeto entre los individuos, la recepción de un trato justo, la constatación de que existe preocupación por el bienestar de las personas; y la disponibilidad de apoyos para sus miembros; se conforma un entramado de condiciones que favorecen en los estudiantes una conexión con la escuela, es decir, se fomenta el apego escolar (Janosz y otros, 1998).

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) revisaron este tema y concluyeron que es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, considerado como un constructo complejo o *metaconstructo* con un gran potencial debido a varios factores. En primer lugar, reúne aspectos fuertemente interrelacionados que proporcionarían una rica y amplia visión de la experiencia de los estudiantes en la escuela. En segundo lugar, constituye una esfera altamente *modificable*, cuyo abordaje puede considerar caminos sociales o académicos en la escuela; proporcionando oportunidades a nivel de centro o del aula para la participación, las relaciones interpersonales y/o los esfuerzos intelectuales. Medidas abocadas a la mejora del clima escolar o los cambios curriculares han sido utilizadas como una forma de mejorar los aprendizajes o incidir en problemas como el abandono escolar. Por último, en

² Los climas positivos se caracterizan por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos. Donde los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Hernández y Sancho, 2004). Los climas sociales *tóxicos* se desarrollan cuando se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad, no se favorece la participación y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación.

tercer lugar, al intentar captar la complejidad de la experiencia de los estudiantes en la escuela aporta en la tarea de diseñar intervenciones específicamente focalizadas y matizadas para mejorarla.

En el ejercicio de la ciudadanía la importancia del contexto alude a la incorporación de la dimensión afectiva y ética en una comunidad que comparte un conjunto de derechos democráticos. Exige una determinada reconstrucción curricular junto a una vivencia cotidiana de la democracia (Bolívar, 2007). En esta línea Torney-Purta (2002) afirma que un clima abierto facilita la discusión de temas e invita a formar parte en la vida escolar, de manera que el clima de centro y de aula, junto al currículum, son elementos importantes en la formación ciudadana. Por estos motivos, los estudios llevados a cabo por la IEA incorporan seis ítems relacionados con el estudio del clima escolar, las posibilidades de expresar las opiniones y debatir sobre temas sociales (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova, 2002).

2.3. Educación inclusiva, clima escolar y ciudadanía

La configuración del centro escolar de acuerdo a los principios de ciudadanía activa e inclusiva alude a uno de los conceptos principales de la pedagogía actual: la escuela inclusiva. En los párrafos siguientes se presenta una introducción a este concepto. La inclusión educativa pone el acento en la dinámica del proceso escolar y la creación de un marco favorable para la creación de oportunidades y la participación para todo el alumnado, sea cual sea su origen y sus características personales (Booth, 2000). Desde este enfoque las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Si bien no existe unanimidad en la definición del concepto de inclusión, ni existe una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela, el término hace referencia al derecho a la participación con una base de igualdad (Armstrong, 2011).

El destacado investigador en el tema, profesor de la Universidad de Manchester, Mel Ainscow (2005) considera que entre las diferentes opciones, la inclusión supone la presencia, la participación y el rendimiento escolar de todos los estudiantes. Por tanto, la identificación y eliminación de barreras constituyen requisitos previos. Ainscow señala con un especial énfasis a aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo de exclusión o bajo rendimiento. A partir de estudios internacionales, establece una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son las siguientes: "a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos" (Ainscow y Miles, 2008, p. 19). Liderado por Ainscow y Booth, un equipo de docentes, padres, investigadores y representantes de asociaciones elaboraron el denominado Índice de Inclusión Educativa (Ainscow y Booth, 2000). Esta propuesta incorpora tres dimensiones que orientan la reflexión hacia el cambio: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. En relación a la primera dimensión, los autores señalan cómo el desarrollo de una cultura inclusiva puede influir en las otras dimensiones y por tanto requiere un examen profundo de las creencias de las personas implicadas en el proceso educativo y en la creación de una

comunidad escolar segura que transmita confianza y proporcione oportunidades para desarrollar las capacidades y la responsabilidad.

En definitiva, el objetivo de la educación inclusiva es que la comunidad escolar tome parte en la vida del centro. Por ello considera que se debe potenciar el reconocimiento en términos de valores, costumbres, intereses, aspectos y capacidades (Armstrong, 2011). En torno a esta cuestión, la propuesta inclusiva se caracteriza por su enfoque crítico que cuestiona las condiciones y las barreras del propio centro y del profesorado. Grossman (2008) afirma que la relación entre la educación ciudadana y la inclusión se basa en una actitud ética compartida y en un mismo lenguaje basado en los derechos humanos y la justicia social. Sostiene que la estructura, la organización escolar y la atmósfera del centro deberían reflejar los principios democráticos, de forma que se pudiese ofrecer al alumnado un “laboratorio de democracia viviente” (Grossman, 2008, p. 53). Desde este punto de vista la participación va más allá de una mera formalidad. El objetivo consiste en “aprender a tomar parte”, por tanto la base de este proceso se apoya en un cambio de cultura escolar en relación a los principios y prácticas docentes. En definitiva, la importancia del clima escolar para el apego escolar y la permanencia de los estudiantes en la escuela otorgan a las relaciones interpersonales un importante rol ya que el tipo y cultura de relación e intercambios en la escuela, como ya se ha señalado, aparece también como factor determinante.

3. CHILE: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA

La relevancia de la educación es incuestionable y se ha visto materializada en lo que Gabriela Fernández (2001) denomina una “fuerte y gradual reforma del sistema educacional” que se ha implementado desde el gobierno de Patricio Aylwin (1990-94). Este apartado se inicia con una breve presentación del sistema educativo chileno. A continuación se comentan la situación de la educación ciudadana en Chile y termina con un comentario de los principales resultados del último informe CIVED (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

3.1. *El sistema educativo chileno*

Chile posee uno de los sistemas educativos más prestigiados en América del Sur y actualmente aspira a elevar su sistema de educación a los estándares de los países más desarrollados. En lo que respecta a indicadores de logro educativo, Chile ha realizado importantes progresos en términos del nivel educativo alcanzado por su población. La escolaridad promedio de la población ha ido en aumento en los últimos veinte años (desde el año 1990 con 9 años, al 2009 con 10,4 años) para la población mayor de 18 años (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009). De acuerdo a datos del Ministerio de Educación de Chile (2010) para el año 2008, el nivel de estudios alcanzados por la población de 25 años o más³ se distribuye de la siguiente manera: el 1% no posee estudios, menos de una cuarta parte no ha alcanzado la primaria (24%), mientras la otra cuarta parte ha terminado la primaria (25%). Quienes han alcanzado la secundaria ascienden al 32% y el 17% restante han concluido la educación superior.

³ Nota: Cifras mostradas están aproximadas a valores enteros, por lo que no necesariamente pueden sumar 100%. (Ministerio de Educación, 2010).

Siguiendo con la misma fuente, la cobertura en enseñanza básica es casi universal y estable para el periodo 2004-2008. En secundaria la cobertura ha ascendido en ese periodo de 74,8% al 80,5%. A partir del año 2005, este aumento se asocia a la instauración de los doce años de escolaridad obligatoria⁴.

Para lograr estos resultados se ha hecho una importante inversión en educación. En 2009, el gasto total anual por estudiante de educación primaria y secundaria en Chile fue respectivamente de USD 2,707 y USD 2,564 (OECD, 2011a, 2011b). En términos absolutos, la media de la OECD destina USD 7,153 por estudiante al año en primaria y USD 8,972 por en secundaria. Si se compara con estas cifras, Chile gastaría sólo el 37% en primaria y 28% en secundaria. Sin embargo, el panorama se ve diferente cuando se toma en cuenta el ingreso nacional. En relación al PIB total, el gasto en las instituciones educativas de educación no superior suma el equivalente al 4.2% del PIB. Con relación al PIB, el gasto educativo es mayor sólo en Nueva Zelanda (4.5%) y Dinamarca (4.3%) y es similar al de Israel y Corea (4.2%) (OECD, 2011a).

3.2. La educación ciudadana en Chile: propuestas formativas

Gracias a la presencia de líderes chilenos en redes internacionales, Chile participó en la encuesta CIVED de la IEA en 1999. Los resultados de este estudio y de un posterior análisis comparado entre los países de la OIA mostraron que el alumnado chileno tenía menor conocimiento de los temas ciudadanos así como una menor confianza en las instituciones (Schultz, Ainley, Friedman y Lietzl, 2011). El currículum escolar del Chile se adaptó a las orientaciones y criterios predominantes en los países más avanzados en el sentido de opciones metodológicas para impartir formación ciudadana. En cuanto al marco curricular se incorpora en tres niveles: considerar el contenido de una asignatura propia (ciencias sociales), integrar la ciudadanía en otras asignaturas bajo un enfoque transversal con la implementación de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), e impartirla “extracurricularmente” (Ministerio de Educación de Chile, 2004). Esta situación llevó a Reimers (2007) a afirmar que los estudios CIVED han influido en el contenido y la naturaleza del currículum de ciudadanía. Lógicamente los datos del contexto socio-político son importantes para entender esta afirmación.

En el período autoritario el currículum fue deficitario o nulo en algunos conceptos que se estiman claves para una cultura democrática como por ejemplo: la Declaración de los Derechos Humanos, las funciones de los partidos políticos o de las elecciones periódicas que fueron omitidos del currículum oficial en las dos décadas que van de 1980 a 2000. En los inicios de la década de 1980 se asoció a contenidos como educación cívica, los cuales estuvieron vigentes en el sistema escolar hasta el año 1997 para el primer ciclo básico (1° a 4° básico).

La nueva concepción de formación ciudadana entró en escena en el año 1998, cuando comenzó la implementación gradual de la reforma curricular que se prolongó hasta el año 2001 para los cursos superiores de educación básica y media. La posterior ley General de

⁴ Desde 2003 se garantizan los doce años de escolaridad obligatoria, pudiendo permanecer en la enseñanza regular hasta los 21 años luego de lo cual debe optar por la oferta educativa de adultos.

Educación promulgada el año 2009⁵ establece objetivos generales para la enseñanza secundaria señalando la importancia de conocer y valorar los fundamentos de la democracia, ejercer una ciudadanía activa y respetar los derechos humanos y el pluralismo.

Como se acaba de explicar, en términos generales en Chile la formación en ciudadanía ha sido concebida a tres niveles. Primero a nivel del marco curricular en el sector de Historia y Ciencias Sociales. Segundo bajo un enfoque transversal que considera la formación ciudadana bajo la implementación de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en el currículum, como orientaciones para aprovechar las oportunidades de aprendizaje para la formación ciudadana que en cada subsector de aprendizaje, así como para trabajar esos contenidos, y reconocer una serie de espacios o situaciones propias de la cultura escolar donde los estudiantes pueden poner en práctica muchos de los aprendizajes adquiridos en el aula. Y por último la implementación de programas extra-curriculares con el fin de apoyar la formación ciudadana de los estudiantes, especialmente en los establecimientos de enseñanza pública y concertada. Dichos programas se articulan en dos ámbitos: apoyo a la participación juvenil y apoyo a la implementación del currículum de formación ciudadana.

Actualmente la formación ciudadana propone que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos, habilidades y el desarrollo de una serie de actitudes. En el marco curricular del sector de Historia y Ciencias Sociales considerado “un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los estudiantes, más aun si se considera que al egreso o durante la Educación Media éstos estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos cívicos” (Ministerio de Educación de Chile, 1998, p. 25). Por esto se considera que reconocer la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la capacidad de argumentar y debatir son elementos imprescindibles en una sociedad pluralista. Otros elementos reconocidos son la rigurosidad en la formulación del pensamiento, el manejo de la información, la empatía con los otros seres humanos y el compromiso por solucionar los problemas sociales.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) han orientado la mirada hacia otros “espacios” o situaciones propias de “la cultura escolar” para ver de qué forma se favorecen el desarrollo de actitudes y habilidades ciudadanas. Junto con la puesta en práctica de muchos de los conocimientos adquiridos cabe destacar el rol asignado al clima como un aspecto fundamental para la formación ciudadana: “Una institución educativa contradeciría su misión como formadora de ciudadanía si no genera un clima de relaciones humanas que se proponga como un modelo de relaciones sociales inspirados en el respeto a la dignidad humana y sus derechos fundamentales; de ahí que los OFT pongan su mirada sobre esta importante dimensión de la convivencia” (Ministerio de Educación, 2004, p. 21).

Finalmente, los programas extra-curriculares orientados a apoyar la formación ciudadana, en el primer eje mencionado referido a participación juvenil, destacan los programas Asignatura Juvenil (Consejo de Curso) y Centros de Alumnos. La Asignatura Juvenil busca revitalizar el espacio del Consejo de Curso mediante una metodología de participación que permita que los estudiantes tomen y ejecuten decisiones, elijan representantes, trabajen en equipo, expresen sus posiciones y escuchen y respeten la de los demás.

⁵ Ley General de Educación N° 20.370. Fue publicada en Septiembre de 2009 y actualizada en 2010.

Sin embargo y a pesar del consenso encontrado entre los diferentes agentes sociales sobre la responsabilidad de la escuela en el desarrollo de la ciudadanía (Fernández, 2001), el proceso de arriba a abajo de implementación de las propuestas educativas han tenido un éxito limitado (Reimers, 2007). Los párrafos siguientes presentan los datos del último estudio CIVED.

3.3. El alumnado chileno y la ciudadanía: los datos del estudio Educación Cívica CIVED

Según los resultados del último Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana que se aplicó entre octubre de 2008 y junio de 2009, el alumnado chileno obtuvo una puntuación (483 puntos) levemente inferior al promedio internacional (500 puntos). Aunque logró un resultado superior a los otros cinco países latinoamericanos que participaron en el estudio (Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana). Entre los 36 países participantes, estos datos colocan a Chile en el lugar 24 de un total de 36 países (a 0.17 desviaciones estándar bajo el promedio). Son datos cercanos a aquellos países que aparecen encima del promedio, tales como España (505 puntos) y Austria (503 puntos) (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

Los estudiantes chilenos muestran bastante dispersión en los niveles de conocimiento de la ciudadanía (Ministerio de Educación de Chile, 2009). El Ministerio de Educación considera un desafío lograr que estos estudiantes aumenten sus competencias cívicas y mejorar su incorporación en la sociedad, ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones. Esta propuesta se basa en que el 16% de estudiantes chilenos se encuentra por debajo el nivel 1, definido como nivel mínimo de desempeño. Datos, por otra parte, similares a los porcentajes medios internacionales. En el otro extremo, el porcentaje de estudiantes chilenos en el nivel más alto, nivel 3, tan sólo alcanza el 19%. Proporción inferior a la media internacional. Por tanto, las autoridades consideran que también es un reto aumentar la cantidad de estudiantes en este nivel (Ministerio de Educación, 2009).

Las mujeres obtienen puntuaciones significativamente mejores que los hombres. La diferencia de 14 puntos es menor que la media de los países participantes situada en 22 puntos. Este fenómeno no se había observado en el anterior estudio de 1999. Como en otros estudios nacionales e internacionales, en Chile se constataron algunas diferencias en el rendimiento de los estudiantes de acuerdo con su nivel socioeconómico. De tal forma que a medida que aumenta el nivel socioeconómico, aumenta el puntaje en la escala de conocimiento cívico. Sin embargo, consideradas en forma conjunta, y tras realizar un análisis lineal jerárquico, se constató que la variable que mejor explica la variabilidad es el nivel socioeconómico a nivel del centro educativo, luego el nivel socioeconómico a nivel de estudiante y por último, el género (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 20).

Otro dato de interés que se revela en dicho informe es que los estudiantes chilenos otorgan mayor valor a la participación estudiantil en la escuela en comparación con los estudiantes a nivel internacional. Otro ítem en que sus resultados superan la media es el de las expectativas de participación futura en protestas legales. Cabe destacar el momento en que se rea-

2º año de secundaria (ISCED 3), debido a que en ese nivel se encuentran los estudiantes de 15 años de edad. Sin embargo, la muestra chilena utilizó como criterio de selección no la edad sino al alumnado que cursaban el nivel antes señalado. Esta especial circunstancia permite explicar que la distribución por edad incluye una mayoría de alumnado con 16 años cumplidos (66,8%) y un 33,2% de alumnos con 15 años. De la muestra total, el 51% son hombres y el 49% son mujeres. En la tabla 1 se puede encontrar la descripción y distribución de la muestra objeto de este trabajo en relación a las variables sociodemográficas: sexo, edad, escolarización temprana, estructura del hogar, ingresos y estatus económico/cultural. Así se puede observar cómo más del 80% de la muestra cuenta con un bagaje formativo previo a través de la escolarización temprana. En relación a su estructura familiar, cerca del 70% vive con ambos progenitores. Por último, si bien el nivel de ingresos se distribuye de manera desigual, encontrando a la mitad de la muestra en el nivel más bajo, en la relación al índice económico, social y cultural la distribución es más homogénea en los tres niveles establecidos por la propia OCDE; alto, medio y bajo ESCS

Tabla 1
Descripción de la muestra:
Distribución según variables socio-demográficas, de ingreso y estatus económico y cultural

Variable	Categoría	Nº	%
Sexo	Hombre	2.890	51,00%
	Mujer	2.779	49,00%
Edad	15 años	1.881	33.2%
	16 años	3.788	66.8%
Escolarización Temprana	Con Educación Infantil	4.649	85.0%
	Sin Educación Infantil	818	15.0%
Estructura del Hogar	Ambos padres	3.757	68,70%
	Padre ó Madre	1.354	24.8%
	Otro tutor	354	6,50%
Ingresos del Hogar	Alto (685 € ó más)	1.378	27.1%
	Medio (421 € – 685 E)	1.030	20.3%
	Bajo (421 e ó menos)	2.677	52.6%
ESCS (Índice Económico, Social y Cultural)	Alto ESCS	1.858	33.3%
	Medio ESCS	1.853	33.2%
	Bajo ESCS	1.869	33.5%
Total		5.669	100%

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009, 2012).

*N. Número de Casos Válidos.

El clima relacional en los centros se analiza a partir de la percepción de la relación entre el profesor/a y el estudiante que aparece en la pregunta 34 del cuestionario y que considera cinco variables. Los ítems seleccionados hacen referencia al acuerdo o desacuerdo respecto a los siguientes afirmaciones:

2000 al 2006 estuvo a cargo de un consorcio internacional encabezado por un organismo de Australia llamado Australian Council for Educational Research (ACER). En 2009 la OCDE reorganizó los trabajos del proyecto y mantuvo a ACER como el responsable de su manejo, control y coordinación. Para mayor información sobre la estructura organizativa de PISA visite la página: www.pisa.oecd.org.

- Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de profesores
- La mayoría de los profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes
- La mayoría de los profesores escuchan lo que tengo que decir
- Si necesito ayuda adicional, la recibiré de mis profesores.
- La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa.

Los resultados que aquí se presentan describen la situación del clima relacional conforme a variables que den cuenta de las diferencias entre determinados grupos o características dentro de la muestra. La idea anterior supone dilucidar si las buenas relaciones en la experiencia escolar están distribuidas de manera desigual en la población (por ejemplo mayoritariamente en el nivel socioeconómico, tipo de familias), a nivel escolar, o determinadas características de los establecimientos (tipo de escuela, ubicación, etc.). La descripción incluye además de una panorámica de la situación relacional en las escuelas chilenas a partir del cruce de variables, la aplicación de medidas de asociación estadística como el Chi cuadrado y la comparación de medias -aplicada en el caso de las medidas intervalares (STUDREL) incluyó el análisis de ANOVA con el fin de constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos. A partir de estas cinco variables, la OCDE calcula un índice global denominado STUDREL (Student Relations) o *Índice de Relación Estudiante - Profesor*, según el cual se estima el grado de calidez de las relaciones entre ambos agentes y cuyos valores positivos indican también percepciones positivas hacia dicha relación. Una relación cálida entre profesores y estudiantes se asocia a aquellas percepciones de los estudiantes que, en su conjunto, cumplen con las condiciones de ser relaciones interpersonales positivas, en las cuales se evidencian preocupación e interés, escucha, apoyo y trato justo (Janosz, Georges y Parent, 1998).

4.2. Resultados: Clima Relacional En El Sistema Educativo Chileno

Los resultados del estudio de la OECD permiten afirmar que los estudiantes chilenos consultados valoran positivamente el clima relacional de sus escuelas. En concreto, las relaciones entre profesores y estudiantes son calificadas de manera positiva. Como se aprecia en la tabla 2, la mayoría de las personas consultadas afirman llevarse bien con el profesorado (85%), consideran que éstos se preocupan por su bienestar (74%), les escuchan (73%) piensan que recibirán ayuda en caso de necesitarla (72%) y consideran que son tratados de forma justa tratan (72%). Se puede constatar, por tanto, que la percepción de los aspectos relacionales del clima se caracteriza por una dinámica relacional de apoyo.

Tabla 2
Percepción de los estudiantes respecto a la relación con sus profesores

PREGUNTA Nº 34	VALOR	N	%	Media OECD
34.1. <i>Me llevo bien con la mayoría de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.702	85%	83.9%
	<i>Desacuerdo</i>	832	15%	15.2%
	<i>Total Validos</i>	5.534	100%	
34.2. <i>La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar</i>	<i>Acuerdo</i>	4.115	74.2%	65.6%
	<i>Desacuerdo</i>	1.429	25.8%	33.1%
	<i>Total Validos</i>	5.544	100%	
34.3. <i>La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	72.6%	66.3%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	27.4%	32.5%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
34.4. <i>Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.285	72.2%	77.9%
	<i>Desacuerdo</i>	1.065	22.8%	20.8%
	<i>Total Validos</i>	5.550	100%	
34.5. <i>La mayoría de mis profesores me trata con justicia</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	71.6%	77.7%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	28.4%	20.9%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
TOTAL		5.669	100%	100%

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009).

N* Número de Casos Válidos.

No obstante, al analizar estos resultados en función de la variable sexo, se observan algunas diferencias significativas entre grupos. En la tabla 3 se recogen los resultados tras aplicar la χ^2 . Se puede apreciar que se mantiene la tendencia general de considerar de manera positiva en las relaciones sostenidas con sus profesores (alta proporción de acuerdo). Este acuerdo supera en todos los ítems el setenta por ciento y en la pregunta dirigida a llevarse bien con la mayoría de los profesores supera el ochenta por ciento. No obstante, al analizar estas respuestas con mayor detalle se observan algunas discrepancias. En la tabla 3 se perciben diferencias entre aquellos chicos y chicas que se muestran disconformes. Por ejemplo, los varones se muestran, en general, menos satisfechos o, dicho de otro modo, más disconformes que las mujeres. Y esta diferenciación es significativa en el caso de las preguntas relacionadas con el interés de los profesores por su bienestar, con llevarse bien con los profesores en general y con recibir un trato justo. Por lo tanto, a pesar de que la tónica general es de percepción de ayuda y apoyo, los hombres en comparación con las mujeres, tienden a percibir de manera un poco más negativa al profesorado en cuanto a su interés por su bienestar, la cordialidad en las relaciones y el trato justo (tabla 3).

Analizando los datos en función del tipo de hogar de los estudiantes (vivir con ambos padres, vivir sólo con el padre o la madre, o vivir con otro tutor), la tendencia general arroja un nivel de acuerdo superior al 70%. En este caso, la excepción la constituyen dos ítems: el primero recoge la opinión respecto a llevarse bien con la mayoría de sus profesores. Aquí el acuerdo alcanza el 86% entre quienes viven con ambos padres, 84% sólo con el padre o la madre y desciende al 81% entre aquellos que viven con otro adulto. El otro ítem donde se observan diferencias es el que hace referencia a ser tratados con justicia, el cual presenta el nivel de acuerdo más bajo con un 73%, 70% y 62% respectivamente. Ambas preguntas arrojaron relaciones significativas al nivel de significación 0,05 con el tipo de hogar del estudiante.

Tabla 3
Percepciones de los estudiantes respecto a la relación profesor estudiante según sexo

Preguntas	Sexo		Total	
	Mujeres	Hombres		
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,009)	Desacuerdo	13,1%	17,0%	
	Acuerdo	86,9%	83,0%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2739	2795	5534
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	24,4%	27,2%	
	Acuerdo	75,6%	72,8%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100
	N	2743	2801	5544
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir.	Desacuerdo	26,8%	28,1%	
	Acuerdo	73,2%	71,9%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2746	2796	5542
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores.	Desacuerdo	21,8%	23,8%	
	Acuerdo	78,2%	76,2%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	100%
	N	2746	2804	5550
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,017)	Desacuerdo	28,1%	28,7%	
	Acuerdo	71,9%	71,3%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,4%	50,6%	100%
	N	2731	2801	5532

Nota: Elaboración de González (2012) a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009,2012).
N. Número de Casos Válidos.

Finalmente, la valoración positiva de la relación con sus profesores se mantiene uniforme entre los distintos grupos de status económico, social y cultural (Índice de Estatus Económico, Social y Cultural ESCS) pero con ligeras variaciones. Tal y como hemos comentado en el apartado anterior, el clima se constituye como una condición necesaria para la implicación del alumnado y el desarrollo del sentimiento de pertenencia. Por este motivo y a pesar de la buena respuesta general, se decidió analizar las respuestas de aquellas personas que se mostraban en desacuerdo con esta tendencia general. Se pretendía responder a la pregunta: ¿Quiénes son los alumnos/as que consideran que no reciben un buen trato en el centro escolar? Entre quienes están disconformes con las relaciones sostenidas en la escuela se pueden destacar dos aspectos.

Primero que entre los estudiantes disconformes con las relaciones sostenidas con su profesores el grupo de nivel socioeconómico bajo predomina no sólo en términos absolutos a nivel de la muestra total, sino que relativamente aporta más sujetos disconformes respecto a ser tratados de manera justa por sus profesores. Segundo aspecto, de acuerdo al tipo de centro se observa que todos los ítems arrojaron relaciones estadísticamente significativas en cuanto a esta variable. Los desacuerdos se distribuyen con una mayor incidencia en estudiantes pertenecientes a centros públicos, seguidos por los que asisten a centros público-privados (concertados) y en último lugar el alumnado de centros privados. Los cen-

tros privados reflejan una tendencia que los ubica en casi todos los ítems con niveles de desacuerdo por debajo de los experimentados por los centros públicos (casi diez puntos promedio por debajo en todos los ítems).

4.3. La calidad de las relaciones sostenidas en los centros educativos chilenos

La OCDE incorpora un índice del grado de calidez de la relación profesor- estudiante (STU-DREL). Se calcula a partir de de las respuestas a la pregunta n° 34 del cuestionario Pisa 2009 referido a la percepción de los estudiantes en cuanto a las relaciones sostenidas con sus profesores. Este índice alcanzó para la muestra valores con un máximo de 2,45 y un mínimo de -2,90, con una media igual a 0,0994 y una desviación estándar de 1,016 (OECD, 2009). Las mujeres, en general, consideran que mantienen relaciones más cálidas que sus compañeros hombres. Cuando se compara estos resultados con los de las investigaciones sobre ciudadanía se aprecia que es una tendencia coherente con otros trabajos anteriores (Ministerio de Educación de Chile, 2009).

De acuerdo a las características del hogar los que viven con ambos padres, también afirman tener en promedio relaciones más cálidas con sus profesores. Los estudiantes con bajo status económico social y cultural sostienen en promedio relaciones más cálidas que los estudiantes calificados en el grupo alto. Alcanzando en promedio un índice de calidez superior que el grupo de ingreso alto.

Tabla 4
Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de calidez de la relación profesor estudiante (Studrel) por tipo de centro

(I) TIPO DE CENTRO	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Significación
(1)Público	(2)Público-Privado (concertado)	-,14292*	0,03114	0,000
	(3)Privado	-,28992*	0,0823	0,001
(2)Público-Privado (concertado)	(1)Público	,14292*	0,03114	0,000
	(3)Privado	-0,14699	0,08224	0,174
(3)Privado	(1)Público	,28992*	0,0823	0,001
	(2)Público-Privado (concertado)	0,14699	0,08224	0,174

Nota: Cuestionario de Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009, 2012).

*La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

Considerando el capital sociocultural, la distancia entre los tres grupos de ESCS (bajo, medio y alto) es estrecha y solo permite afirmar que los estudiantes de los dos primeros grupos poseen relaciones levemente más cálidas con sus profesores que el grupo de capital social y cultural superior. La ubicación de los centros en un entorno rural es un factor que arroja diferencias significativas en cuanto al grado de calidez de las relaciones en la escuela. Aunque el reducido número de centros rurales supone una importante limitación en este estudio.

La relevancia estadística, según el análisis ANOVA, de la variable tipo de centro no solo destaca que la esfera del clima relacional se refiere a unidades que hacen de cada centro un universo único y particular en ese ámbito, sino que existirían formas relacionales diver-

sas entre tipos de centro. Los centros públicos presentan en términos generales relaciones significativamente menos cálidas entre sus estudiantes y profesores y se alejan más pronunciadamente de los centros privados que de los concertados en cuanto a la calidez de sus relaciones.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PRELIMINARES

Trabajos anteriores han puesto de manifiesto que la educación ciudadana es una educación de la inclusión y el ethos democrático. En efecto, promover oportunidades de participación en el ámbito escolar, constituye un imperativo para consolidar los valores de una sociedad democrática y dotar a los jóvenes de la capacidad de contribuir al bienestar de la sociedad en la que viven (Bolívar, 2007). Las consecuencias operativas que tiene en el centro escolar abren el debate sobre el papel del clima escolar a la hora de lograr que todo el alumnado desarrolle dichas competencias.

Existe un consenso en que la educación ciudadana debe combinar unos ciertos contenidos teóricos con un ejercicio práctico en un ambiente que sea un ejemplo para el alumnado (Fernández, 2001). Este artículo ha analizado la percepción del clima escolar como un entorno donde se llevan a cabo los aprendizajes ciudadanos. Para ello nos hemos basado en el estudio de las variables de clima escolar de la OECD (2009) y hemos utilizado como marco referencial los resultados del alumnado chileno en el estudio CIVED 2009 (Ministerio de Educación de Chile, 2009). Si bien no se pueden comparar ambos estudios ni sus resultados existen algunos aspectos que si llaman la atención al confrontarlos.

Los esfuerzos realizados por la sociedad chilena en materia de educación han sido importantes. En educación ciudadana la reflexión sobre los resultados y la incorporación de la juventud a la sociedad ha provocado una propuesta compleja que incorpora diferentes entornos escolares y la formación del profesorado. En términos generales, hay una apuesta por mejorar las competencias cívicas y lograr superar la proporción de estudiantes que se encuentra en los niveles superiores no sólo de conocimientos cívicos sino también de compromiso. Al igual que los datos de Pisa 2009 en Chile se valora positivamente las relaciones que se dan en la escuela entre profesores y estudiantes. En cuanto al sexo de los estudiantes el estudio de la IEA-CIVED señala que las mujeres son quienes puntúan más alto en competencias cívicas y en contrapartida de acuerdo a los resultados Pisa de la OECD son ellas las que también se encuentran más satisfechas con las relaciones sostenidas en la escuela. Los hombres en cambio expresan mayor proporción de desacuerdo que las mujeres en cuanto a las relaciones entre profesores y estudiantes

Al comentar las relaciones sostenidas con sus profesores se ve una valoración positiva general, pero cuando en estudios anteriores se les pregunta sobre aspectos metodológicos relacionados con el clima abierto a la expresión de ideas y opiniones en los debates, las s no parecen que haya muchas oportunidades. Esta situación puede reflejar las escasas posibilidades para expresar la propia opinión, sentirse escuchados y participar en el debate, a pesar de que el clima relacional del centro sea bueno. Aunque aparentemente contradictorios, estos resultados apuntan a una cierta tradición jerárquica de la educación que inicia un proceso de renovación curricular y pedagógica. Un modelo de educación ciudadana que no puede desligarse de la recomposición de las prácticas docentes (Fernández, 2001). Por

tanto, no parece suficiente que sea una relación eminentemente vertical (Reimers, 2007). Tarea compleja puesto que educar en ciudadanía supone primar la participación en todos los ámbitos escolares. Como recuerda el Índice de Educación Inclusiva (Ainscow y Booth, 2000) los procesos inclusivos se basan en un examen profundo de las creencias de todas las personas implicadas. Además tanto la educación ciudadana como la educación inclusiva exigen esfuerzos coordinados para crear ambientes de respeto y aceptación, desarrollar metodologías basadas en procesos colaborativos y poner en marcha proyectos reales que permitan hacer del centro escolar un “laboratorio de democracia” (Grossman, 2008).

En definitiva, Chile afronta desafíos tanto en competencias ciudadanas de sus estudiantes como en procesos que favorezcan la práctica real en sus escuelas. Parece que existen condiciones desde el currículum pero la participación requiere también abordar como los procesos escolares proveen oportunidades para una experiencia escolar donde la educación ciudadana sea estrategia y objetivo en sí misma y para todos sus estudiantes. Este panorama general considerando competencias cívicas y las condiciones que desde las escuelas chilenas favorecen la discusión y un trato de respeto en la línea de fomentar la participación, abre la reflexión en torno a cómo se desarrolla la educación ciudadana en ese marco.

La importancia de una alta conexión entre los estudiantes y sus escuelas ofrece amplias oportunidades en el sentido de mejorar la implicación y la participación a nivel escolar. La tarea no es sencilla por ser un proceso complejo dinámico y multidimensional. En ese sentido la esfera relacional del clima escolar constituye una interesante área de indagación de fórmulas de intervención que favorezcan la participación a nivel escolar, aspecto que a la larga genera círculos virtuosos generando condiciones para que las escuelas avancen en que todos y todas sus estudiantes participen y aprendan a lo largo de su experiencia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusion education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Dossier Educación Inclusiva*, XXXVIII (1), 17-44.
- Amadeo, J. A.; Torney_Purta, J. Lehmann, R. Husfeldt, V. y Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of educational Achievement.
- Armstrong, F. (2011). Inclusive education: schools cultures, teaching and learning. En G. Richards y F. Armstrong (Eds.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms. Key issues for new teachers* (pp. 7-18). Londres: Routledge.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Banks, J. (2008). *Educating citizenship in a multicultural society*. Nueva York: Teachers College.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 353-373.

- Birzéa, C., Ceccini, M., Harrison, C., Krek, J., & Spajic-VreKas, V. (2005). *Tool for Quality Assurance of Education for democratic Citizenship in Schools*. Estrasburgo: UNESCO: Council of Europe, Centre for Educational Policy Studies.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies and Inclusive Education-CSIE. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx>
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*, Recuperado de <http://www.educacionemocional.cl>
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo, Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Commission of the European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2009*. Document Sec(2009)1616
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.
- Council of Europe (2005). *Education for Democratic Citizenship 2001-2004. Tool on Teacher training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Felner, R. D., Seitsinger, A. M., Brand, S., Burns, A. y Bolton, N. (2007). Creating Small Learning Communities: Lessons from the Project on High-Performing Learning Communities About “What Works” in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209-221.
- Fernández, G. (2001). La ciudadanía en el marco de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26(2), Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a08.htm>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. M. Martínez Bonafé (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: Graó.
- González, M. (2012). *Variables relacionales y equidad educativa: el caso de Chile* (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: a Critical Look at a contested field. En L. R. Sherrod, J. Torney Purta y C. A., Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 161-188). Hoboken ,NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE-MEC.
- Hurtado Morejón, R. (2007). *Clima relacional de instituciones educativas y espacios de aprendizaje*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/987>
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 45-60.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. Londres: Routledge.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Mena, I. y Valdés, A. M. (2008). *Clima Social Escolar, Documento Valores UC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (1998). *Marco curricular para la enseñanza media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Decreto 220/98*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales. 1º Básico a 4º Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2010). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2009). *Resultados Educación Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Morán, M. L. y Benedicto, J. (2000). *Jóvenes y ciudadanos. Propuestas para el análisis de las culturas ciudadanas de la juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- OECD (2009). *The Database - PISA ERA 2009*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Recuperado de <http://pisa2009.acer.edu.au/downloadsERA>
- OECD (2011a). *OECD. Stat Extracts*. Recuperado de http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=SNA_TABLE1
- OECD (2011b). *Nota del país: Chile*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Interactive Data Selection-Results*. Recuperado de http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php
- Oraison, M. y Pérez, A. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
- Pertierra, I. O. (1993). *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Redondo, J. y Muñoz, L. (Eds.). (2009). *Juventud y enseñanza media en Chile del bicentenario: Antecedentes de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: OPECH - Universidad de Chile.
- Reimers, F (2007). Civic Education When Democracy Is In Flux: The Impact of Empirical Research On Policy And Practice In Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 5-21.

- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 30(2), 11-42.
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnostico Organizacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Schultz, W., Ainley, J., Friedman, T., & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Recuperado de www.iea.nl
- Subirats, J. (Junio, 2005). Democracia, participación ciudadana y transformación social. En *V Conferencia del Observatorio de Democracia Participativa Democracia participativa: aprendiendo a participar y construyendo ciudadanía*. San Sebastián.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111, 5-6.
- Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Villa, A y Villar, L. M. (Coords.). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gazteiz: Gobierno Vasco Servicio Central de Publicaciones.

