

CIUDADANIA, NIÑEZ Y ESCUELA
Concepciones de maestros y maestras

RUTH AMANDA CORTES SALCEDO

Trabajo de tesis para optar al título de magistra en Desarrollo Educativo y Social

Director
Alexander Ruiz Silva
Psicólogo – Filósofo
Profesor Titular Universidad Pedagógica Nacional
Profesor Maestría CINDE - Bogotá

CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTA
2006

Nota de aceptación: _____

Firma del presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del jurado

Bogotá, 12 de Junio de 2006

A Omarito y a Mí adorado Nico, maestros de vida.
A Ilva y Esperanza, allá...en la eternidad.

“En este punto conviene preguntarse que papel desempeñan en la constitución de una buena sociedad, de una comunidad política no simplemente viable, sino humanamente correcta y digna, las creencias individuales de los ciudadanos...”

Fernando Barcena

AGRADECIMIENTOS

A los maestros y maestras que participaron en el Programa de Formación Permanente de Docentes de la Fundación Universitaria Los libertadores en el año 2003 por compartir conmigo sus experiencias y anhelos de una escuela mejor.

Al Doctor Elmer Enrique Reyes decano de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores y a Luz Mery Mahecha por crear, acoger y apoyar mi iniciativa.

A Alexander Ruiz Silva, profesor de la maestría del CINDE, por su comprometido empeño en que este trabajo culminara.

A Ingrid Delgadillo, amiga y colega, por sus comentarios oportunos.

Al IDEP, por su reconocimiento a mi labor profesional

A mi esposo e hijo por la paciencia con el tiempo robado.

RESUMEN ANALÍTICO DE TESIS

| | |
|----------------------|--|
| TIPO DE DOCUMENTO | Tesis de Grado |
| ACCESO AL DOCUMENTO | CINDE Bogotá, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL |
| TÍTULO DEL DOCUMENTO | Ciudadanía, Niñez y Escuela: concepciones de maestros y maestras |
| AUTOR (S) | Ruth Amanda Cortés Salcedo |
| DIRECTOR | Alexander Ruiz Silva |
| PUBLICACIÓN | Bogotá, 2006 |
| UNIDAD PATROCINANTE | La autora del estudio |
| PALABRAS CLAVES | Ciudadanía, infancia, pedagogía, educación ciudadana, concepciones |

DESCRIPCIÓN

Este trabajo se propuso un estudio comprensivo de las concepciones que tienen maestros y maestras sobre la ciudadanía y el papel de estas concepciones en el fundamento de la práctica del ejercicio ciudadano en la vida escolar. La pregunta que orientó la presente investigación fue: ¿Cuáles son las concepciones que tienen maestros y maestras de contextos específicos, sobre la ciudadanía, la niñez y la escuela?. Los propósitos que la situaron se relacionan con resignificar la noción de ciudadanía como práctica inmersa en el quehacer pedagógico en la escuela y contribuir a comprender los procesos que la hacen posible o la obstaculizan.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes: i) interpretar el contenido de las concepciones que maestros y maestras tienen de la ciudadanía y relacionarlo con la noción histórica de ciudadanía, ii) Reconocer el lugar que le dan a niños y jóvenes como ciudadanos y iii) analizar las reflexiones pedagógicas que hacen los docentes sobre la educación ciudadana y su práctica en una escuela que ellos sienten y piensan.

En consecuencia, esta investigación se desliga de la pretensión de mirar cómo funciona la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, más bien quiere preguntar cómo la piensa y cómo la vive el sujeto maestro. La búsqueda parte de reconocer que somos sujetos de discurso y que a través de él expresamos nuestra concepción del mundo y construimos socialmente significados. El trabajo entonces se interesa por la producción discursiva de

sujetos individuales, para nuestro caso los maestros, en su interacción con un orden social, la escuela, que a su vez está atravesada por ordenes discursivos externos (las políticas educativas, su historia, su estructuras internas de funcionamiento, etc).

FUENTES

Textos especializados, entrevistas semiestructuradas con cuestionario de pregunta abierta y documentos de proyectos pedagógicos producidos por los maestros en talleres sobre el tema.

CONTENIDOS

El documento se estructura en cinco capítulos. En el primero se hace un acercamiento a una visión histórica de la ciudadanía, se describe muy sucintamente las principales características de las tradiciones cívicas y se exponen algunos debates que desde el multiculturalismo han surgido y que problematizan la noción de ciudadanía moderna. El segundo capítulo aborda el tema de educación ciudadana, su relación con la pedagogía y la niñez, algunos avances en el país sobre el tema desde las políticas públicas y desde las investigaciones. El tercer capítulo versa sobre los aspectos metodológicos de la investigación, su enfoque, técnicas e instrumentos, así como una elaboración conceptual sobre el tema de concepciones. El cuarto capítulo presenta la caracterización del grupo de maestros y maestras participantes, el análisis de la información y las conclusiones y El quinto capítulo presenta una recapitulación de los hallazgos y cierra con unas reflexiones a partir de los mismos.

METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en el paradigma epistemológico de los estudios cualitativos entendiendo que lo que se busca es la descripción y comprensión de las cualidades de un fenómeno social situado en un contexto social e históricamente amplio que se indaga y del cual el investigador hace parte.

La orientación teórico metodológica de esta investigación de carácter cualitativa es la de la teoría fundamentada – grounded theory – basada en las tesis de Glaser y Strauss que consiste básicamente en eliminar la distancia entre las grandes tradiciones teóricas en ciencias sociales y la investigación empírica. Se trata por tanto de enfatizar la calidad de generación de teoría más que la verificación de la misma.

Las fases contemplaron la recolección de información, la organización de la misma, su disposición para el análisis y finalmente el análisis e interpretación de los hallazgos.

CONCLUSIONES

El estudio señala que no hay una única concepción de los docentes sobre ciudadanía, escuela o niñez. Lo que se encontró fue una multiplicidad de redes de significaciones que algunas veces pueden entrar en contradicción cuando se cruzan las tres categorías.

En este grupo de maestros en particular se evidenciaron dos tendencias. La primera apunta a una concepción de la ciudadanía desde una perspectiva formal, nominal y jurídica que se ve soportada por la práctica de una pedagogía cívica, que algunas veces aparece instrumentalizada y otras veces es más humanizante, con una idea de escuela atribulada en la que el maestro es funcional a la norma y quien asume a la infancia como desprotegida, frágil e inmadura. El enfoque educativo que predomina en esta primera tendencia es la educación en valores que apuesta más por la construcción de una cultura ciudadana.

La segunda tendencia concibe la ciudadanía desde una perspectiva activa, que esta apoyada por la idea de una pedagogía transformadora y en alguna medida por la de una pedagogía cívica pero con un acento en la perspectiva humanizante. La escuela es pensada como un espacio público que contiene una comunidad surcada por intereses comunes en la que el maestro es un sujeto reflexivo y crítico que asume al niño como sujeto de derechos. El enfoque educativo que predomina en esta primera tendencia es la educación para la convivencia y la educación política.

FECHA ELABORACIÓN RESUMEN: 26 de Mayo de 2006

TABLA DE CONTENIDO

| | Pág |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| 1. LA CIUDADANÍA: UN SIGNIFICADO HISTORICO Y CULTURALMENTE CONSTRUIDO | 14 |
| 1.1. DIMENSIONES DEL CONTENIDO DE LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA..... | 14 |
| 1.2. ESTADO Y NACIÓN: CARTOGRAFIA DE LA CIUDADANÍA..... | 19 |
| 1.3. TRADICIONES CÍVICAS DE LA CIUDADANÍA..... | 21 |
| 1.4. LA POLISEMIA DE LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA..... | 26 |
| 1.5. DEBATES CONTEMPORÁNEOS A LA CIUDADANÍA MODERNA..... | 30 |
| 2. EL CIUDADANO NO SOLO ES, TAMBIEN APRENDE A SERLO. LA CUESTION DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA | 34 |
| 2.1. DE LA RELACION HISTÓRICA CON LA PEDAGOGIA Y LA NIÑEZ... .. | 36 |
| 2.2. EDUCACIÓN CIUDADANA Y ESCUELA: AVANCES Y TENSIONES ACTUALES EN NUESTRO PAIS..... | 42 |
| 2.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ESCUELA Y LA CIUDADANÍA: ALGUNOS REFERENTES EN BOGOTÁ..... | 54 |
| 3. EL OBJETO DE ESTUDIO Y LA FORMA DE ACERCARSE A ÉL | 59 |
| 3.1. EL SUJETO INVESTIGADOR Y EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN..... | 59 |
| 3.2. EL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y EL ENFOQUE..... | 60 |
| 3.3. LA METODOLOGÍA..... | 61 |
| 3.4. EL SIGNIFICADO DE CONCEPCIONES..... | 66 |
| 4. LA MIRADA ANALÍTICA Y EL RUMBO DE LA INTERPRETACIÓN | 72 |

| | |
|--|------------|
| 4.1. EL SUJETO MAESTRO Y SU CONTEXTO DE EXPERIENCIA..... | 72 |
| 4.2. DE LAS CONCEPCIONES DE MAESTROS Y MAESTRAS..... | 81 |
| 5. A MANERA DE EPILOGO..... | 121 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 124 |
| ANEXOS..... | 131 |

INTRODUCCIÓN

Las tensiones surgidas por los cambios vertiginosos del último siglo enfrentan a la educación a nuevos desafíos. El aumento de la pobreza y de la exclusión, los fenómenos de globalización y localización, la superpoblación, la presión por la competencia en el mercado, la precariedad de la esfera pública, el ocaso de los Estados Nacionales y la fragilidad de las relaciones convivenciales son factores que ponen en riesgo el vínculo social.

La educación y la ciudadanía son llamados a ser un factor de cohesión y no de exclusión, las dos cumplen un papel fundamental en la construcción de tejido social, sin embargo, parecen estar erosionándose en la deslegitimación de lo que algunos llaman el fracaso de la modernidad. Pero no por ello podría afirmarse que es el fin de alguna de ellas, por el contrario, las dos han sido fuertemente cuestionadas y han empezado ya a asumir el debate frente al pluralismo cultural que cuestiona sus estructuras excluyentes y homogenizantes. Esto anota la necesidad de resignificarlas como procesos cambiantes, flexibles, en los que incursionan nuevos discursos como el de la complejidad de la realidad, la manifestación de las subjetividades y la igualdad diferenciada, así como nuevas prácticas sociales que superan fronteras, que connotan formas no convencionales de participación y que relativizan el límite entre la esfera privada y la pública.

La escuela como territorio físico y como patrimonio inmaterial tiene la huella de una tradición que es necesario develar pues la evidencia histórica no sólo nos deja ver como ella es un dispositivo del poder sino que también nos permite resignificarla como un espacio para el empoderamiento en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Allí conviven resistencias no confesadas en un escenario atravesado por tantos conflictos y contradicciones que de seguro generan espacios de relativa autonomía y de posibilidades de cambio.

El presente documento da cuenta de una preocupación que se comparte con muchos maestros e investigadores sobre el tema de la ciudadanía y la educación en contextos escolares, pero se advierte que siempre hubo una intención de analizar la información desde una postura que se aleja de la *lectura de la carencia* que siempre señala las debilidades, la insuficiencia y la negación, por el contrario se quiso buscar las potencialidades, el deseo manifiesto que motiva a soñar, a pensar de otro modo y actuar en la búsqueda de su realización.

Por supuesto que también se tuvo conciencia del riesgo de caer en la idealización. Así el camino que se tomó, fue el de visibilizar y traer a flote las concepciones de los docentes,

describirlas y aventurar algunas interpretaciones que se espera no se conviertan en generalizaciones pero si den pauta para comprender cómo los maestros ven el fenómeno de la ciudadanía en la escuela y encontrar en ello qué la hace posible o que la obstaculiza.

El texto se estructura en cinco capítulos. En el primero hace un acercamiento a una visión histórica de la ciudadanía y se propone un núcleo semántico de la noción en el que se identifican elementos que históricamente han permanecido para definirla pero que son dinámicos en tanto representan las demandas de colectivos sociales. De la misma manera, se describe muy sucintamente las principales características de las tradiciones cívicas ya que ellas expresan los debates sobre la ciudadanía, para desde allí aventurar algunas definiciones sobre ella. El capítulo termina con la exposición de algunos debates que desde el multiculturalismo han surgido y que problematizan la noción de ciudadanía moderna.

El segundo capítulo aborda el tema de educación ciudadana, igualmente desde referentes de la filosofía política, pero quiso establecer una relación con el desarrollo histórico de la pedagogía y a partir de ella con sus objetos discursivos, especialmente el de niñez. Se llega a la contemporaneidad describiendo algunos antecedentes inmediatos que dan cuenta de los cambios epistemológicos de las ciencias sociales, de las intenciones de la política educativa de abordar la educación ciudadana en la escuela y de algunas investigaciones sobre el tema que muestran como el Proyecto educativo institucional, la participación juvenil, la democracia hacen tránsito por la escuela como procesos una veces viables y otras no.

El tercer capítulo versa sobre los aspectos metodológicos de la investigación, su enfoque, técnicas e instrumentos, así como una elaboración conceptual sobre el tema de concepciones. El enfoque que se pretendió: cualitativo – comprensivo llevó a que el trabajo se interesara por las producción discursiva de los sujetos individuales acudiendo a entrevistas semiestructuradas y a documentos de proyectos pedagógicos elaborados por los maestros. Cabe decir que en este capítulo se hace evidente también el lugar de quien realizó el ejercicio investigativo pues al pretenderse cualitativo, se considero necesario exponer el contexto en el que surgieron las preguntas y las tesis que orientarían el desarrollo del estudio.

El cuarto capítulo presenta la caracterización del grupo de maestros y maestras participantes, el análisis de la información que se realizó a la luz de los primeros capítulos y se vió retroalimentado por nuevas lecturas bibliográfica, lo que afinó la interpretación de la evidencia testimonial de los maestros y maestras, y se plantean las primeras conclusiones del estudio.

El quinto capítulo recapitula los hallazgos y cierra con unas reflexiones, que se repite, no pretenden sentar verdades definitivas, sino evocar lo sugestivo que resulta adentrarse en las concepciones de los sujetos, para este caso los maestros, y aportar desde allí a una valoración con sentido de sus actuaciones.

La invitación es entonces, a compartir con los lectores el resultado de este trabajo que permita a cada uno y cada una recrearlo, pensarlo y leerlo ojalá más allá de las primeras intencionalidades de la autora.

1. LA CIUDADANIA: UN SIGNIFICADO HISTORICO Y CULTURALMENTE CONSTRUIDO

Para comprender cuál ha sido la relación de la educación ciudadana con la escuela es necesario reconocer que la ciudadanía es una construcción histórica del mundo de occidente, como lo fuera la escuela y la pedagogía mismas y que como ellas su definición ha transcurrido en el tiempo - espacio.

Los motivos que generan el reposicionamiento en los últimos tiempos de un término tan antiguo como el de ciudadanía, parecen estar vinculados al derrumbamiento de los Estados nacionales, la crisis de los Estados benefactores, a la exacerbación de los nacionalismos y a la emergencia de los discursos multiculturales que cuestionan el carácter fuertemente homogenizante y excluyente de los procesos identitarios de esos Estados.

La discusión se ha centrado en el problema que representa el pluralismo cultural para la construcción de un discurso público que incorpore esa diversidad y que construya un núcleo normativo común que les permita convivir. Uno de los autores contemporáneos que han profundizado en este problema es Ricard Zapata¹, quien en un argumento muy sugerente señala que la ciudadanía es una noción históricamente excluyente.

Se hace necesario entonces recorrer históricamente la semántica del término, por lo que he acudido en este estudio a diversos autores de la filosofía política fundamentalmente para identificar las diversas dimensiones de la noción de ciudadanía y definir los lugares que han de problematizarse a la hora de hablar tanto de un ejercicio pleno de la misma como de la educación ciudadana en la escuela.

1.1. LAS DIMENSIONES DE LA CIUDADANIA

La dimensión política de la noción de ciudadanía. Apareció en Grecia hacia el siglo VI A.C. en estrecha relación con la ciudad, concebida ésta como espacio público de gobernabilidad, desde la forma clásica de democracia. Los gobernantes eran concientes “que podían utilizarla como instrumento para promulgar leyes que delimitaban el espacio de acción de las personas, dotándolos al mismo tiempo de una identidad de la que

¹ Ricard Zapata – Barrero, Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacía un nuevo contrato social. Barcelona: Antrhopos, 2001. Pág. 229.

anteriormente carecían”². Una identidad ligada a la participación de la comunidad en el poder y al sentido de pertenencia a la misma.

Los criterios como el de la riqueza utilizados por Solón, el de la protección, el origen y la residencia utilizados por Clístenes fueron constituyendo la ciudadanía como idea de privilegio y exclusividad. El advenimiento de la Democracia promovida y consolidada por Pericles, ubicó al *demos* como marco de referencia a partir del cual se definió, transmitió y controló la ciudadanía considerándose el lugar geográfico de residencia como base para otorgarla. Pero ¿a quienes? Es claro en la historia Ateniense que ni las mujeres, ni los niños, ni los ancianos, ni los extranjeros, ni los esclavos la merecían, sólo era digna de aquellas personas *libres* e iguales*** que participaban activamente en la justicia y en el gobierno y que eran capaces de gobernar y ser gobernados.

Aparecieron leyes y decretos que restringían la adquisición de ese privilegio y paralelamente una dimensión moral de la ciudadanía que se representaba en la definición de un ciudadano leal a la Polis, que participaba en el bienestar comunitario y abandonaba sus intereses privados para encargarse de los asuntos públicos.

La incondicional fe en la razón para dirigir estos asuntos reconocía en la *deliberación* el procedimiento más acertado para tratarlos. La tradición republicana cívica desplazó los criterios del origen y la residencia por la actividad cívica y política como elementos que hacían al ciudadano, definiéndolo como la persona que tomaba decisiones políticas, que deliberaba en la Asamblea sobre proyectos comunes de la comunidad y que participaba activamente en la justicia y en el gobierno. Ciudadanía era entonces una práctica reflexiva que se expresaba en el ejercicio del poder deliberativo y judicial, y que concedía una identidad privilegiada amparada por derechos legales.

Sin embargo, el ejercicio de la ciudadanía estaba limitado por un criterio económico unido a una condición ética de ser libre y por un criterio político en cuanto se tenía la posibilidad de participar en la elaboración de las leyes de la ciudad y de obedecerlas. Adela Cortina señala cuatro grandes limitaciones de la ciudadanía ateniense : La exclusividad, el criterio de igualdad y libertad explicados ya, la intervención de la Asamblea en la vida privada y el reemplazo de la participación activa y directa por el criterio de protección. Limitaciones que se profundizarían en Roma.

La dimensión jurídica de la ciudadanía. Surgió en Roma como una base para reclamar derechos y devino por la posibilidad de utilizarla como instrumento político para conseguir la estabilidad del naciente Imperio, cada vez más grande geográficamente y más diverso

² Ricard Zapata, Op. cit., Pág. 8

* Se considera persona libre en la antigua Grecia a aquel que tenía una independencia económica, que tenía una posesión o propiedad con su correspondiente servidumbre. Ricard Zapata, *Ibíd.*, Pág. 15

** Se entiende por iguales a aquellos ciudadanos que tenían derecho a hablar en la asamblea de gobierno y que tenían el mismo estatuto ante la ley. Adela Cortina, *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial, 1997. Pág. 25

culturalmente. La extensión de la ciudadanía se hizo por decretos y tratados a todos aquellos pueblos conquistados pero su acción fue delimitada jurídicamente, otorgando de manera diferenciada una serie de privilegios a quien defendía y era leal al imperio, convirtiéndose para los ciudadanos en un medio para la competencia y la satisfacción de la codicia y para los gobernantes en un instrumento de control que les permitiría homogenizar las diferencias culturales y religiosas del imperio.

La ciudadanía romana significaba igualdad ante la ley entendida como una protección jurídica que definió al ciudadano romano como “el que actuaba bajo la ley y esperaba la protección de ella a lo largo y ancho de todo el imperio: era el miembro de una comunidad que compartía la ley y que podía identificarse o no con una comunidad territorial”³.

Ricard Zapata nos recuerda que en la teoría política la noción de ciudadanía connota dos definiciones; una fuerte y una débil. La primera hace alusión a la capacidad de legislar y ejecutar y la segunda a la condición de súbdito. En términos aristotélicos el sentido fuerte es la capacidad de mandar y la débil, la de ser mandado. En la consolidación del imperio Romano, la edad Media y el período de las Monarquías la definición que prevalecerá será la débil.

El fin del Imperio y el surgimiento del Cristianismo privilegiaron la definición débil de la ciudadanía mediante la creación de monasterios y la invitación a la vida contemplativa, generalizando la idea de que el buen ciudadano debía ser también un buen cristiano. Política y religión se fusionan en el sector rural y el sistema de privilegios otorgó esta vez recompensas espirituales.

La dimensión económica. Se rastrea después del siglo XI cuando las ciudades se consolidaron como centros administrativos y comerciales que fueron tomando fuerza en la medida que la Iglesia la perdía. La ciudad misma fue la referencia de identidad del ciudadano (ya no el monasterio), pero “la relación ciudad – ciudadano era más económica que política: ciudades que necesitaban competir con otras debían otorgar privilegios sociales, económicos y políticos que permitieran la actividad económica de sus ciudadanos a cambio de un sistema de obligaciones, deberes y responsabilidades administrativas, sociales y militares”⁴

Y aunque el énfasis estaba en lo económico, el carácter político de la ciudadanía seguía estando presente en tanto instrumento que garantizaba la protección y limitaba la conducta del ciudadano. Esto ubicaba a todos aquellos que querían alcanzar la ciudadanía en una lucha por alcanzar esa protección y el reconocimiento legal para entrar en el mundo mercantil. Es importante resaltar en este periodo que son los artesanos y los comerciantes,

³ Adela Cortina, Op. cit., Pág. 54

⁴ Ricard Zapata, Op cit., Pág. 22

cada vez más concientes de sus potencialidades, - los futuros burgueses -, quienes entrarían en la contienda con los nobles por adquirir los privilegios que les otorgaba la ciudadanía.

La dimensión social de la ciudadanía. Apareció muy ligada a la necesidad de fortalecer algunos principios clásicos de la ciudadanía como la identidad y el sentido de pertenencia, lo que sin duda eran pilares fundamentales para la lealtad exigida por los reinos manteniendo así la definición débil. El patriotismo surgió como una referencia de identidad ciudadana que se proclamó como fuerza unificadora y de motivación para que el ciudadano actuara en beneficio propio y la voluntad fue valorada como una expresión emocional hacia la ciudad como entidad cívica. Lo que fundamentaría más tarde los nacionalismos.

El movimiento cívico humanista del renacimiento reivindicó la definición fuerte de ciudadanía, enfatizando en la participación activa de los ciudadanos como requisito para la estabilidad de la República, “la vida activa y la *civile* debe primar sobre intereses particulares y privados”. Concepto este que perdió total interés con el advenimiento del Absolutismo que rechazó la connotación activista y mantuvo el vínculo de la noción con la ciudad pero no con la autoridad, concibiendo al ciudadano como “ súbdito sometido a las leyes y expresión de una estricta obediencia a la autoridad, como a la persona con obligaciones y deberes políticos, con una moral cívica y pública, tanto a la persona que persigue intereses económicos como simplemente al residente de una ciudad”⁵

Así la idea de ciudadano que hacía uso de su voluntad para actuar libremente es sustituido por un ciudadano que estaba sometido a la voluntad del Soberano, lo que rápidamente se asoció a la idea de lealtad.

Lo que antecede inmediatamente a la noción moderna de ciudadanía es sustentado por la crisis de las monarquías absolutas y de la religión, las revoluciones francesa, inglesa y americana, el nacimiento del capitalismo y el resurgimiento de un pensamiento filosófico que buscaba la congruencia entre persona humana y ciudadanía .

La condición del ser humano comenzó a ser pensada en si misma independiente del estatus jurídico, político, económico o social que tuviera, otorgándole unos derechos naturales. Hobbes expresaba ya desde el siglo XVI, la necesidad de justificar la actividad política basada exclusivamente en la razón y propuso un vínculo mediador entre persona y política que definió como contrato. Este se refería a la legitimación de un orden político basado en los derechos naturales, sin embargo, el contrato racionalista de Hobbes no era democrático, como afirma Zapata, en tanto no frenó la soberanía del Monarca sino que la justificó. La función del poder político era manifestar su autoridad absoluta.

Pasaría un siglo para que Locke, planteara la limitación de la conducta del soberano con base en los llamados derechos del ciudadano, afirmando que la persona como tal, sin leyes

⁵ *Ibíd.*, Pág. 25

ni Estado, era naturalmente propietaria. El contrato que propuso era de orden natural y su única finalidad era preservar la propiedad de la persona y protegerla contra agresiones externas. La función del poder político era la de legislar y hacer ejecutar las leyes respetando el derecho de propiedad de los ciudadanos, quienes podían revelarse a la autoridad pero no para exigir nuevos derechos sino para mantener los otorgados. En uno y otro filósofo se evidencia un criterio de exclusividad de la ciudadanía: en Hobbes manteniendo la condición de súbdito y en Locke limitándola a la propiedad.

Con la Revolución Francesa se consolidó lo que Zapata denomina elementos embrionarios de la ciudadanía moderna que se incorporarían a la noción clásica: i) Una concepción igualitaria de la naturaleza humana que fija la distinción pero al mismo tiempo la congruencia entre Hombre y ciudadano. ii) la noción de emancipación universal, y iii) la relación ciudadanía - nacionalidad.

En el primer elemento, el Hombre es la referencia de la esfera de lo privado y de lo subjetivo, distante de los asuntos públicos mientras el ciudadano está en relación con su comunidad. Al Hombre se le reconocen unos derechos naturales al ciudadano unos derechos políticos*.

En el segundo elemento, el carácter emancipador esta dado en tanto el ciudadano quiere ser legislador y puede expresar su libertad en la esfera pública de forma autónoma. Idea de ciudadanía planteada por Rousseau en su contrato social que dejaría atrás el privilegio y la exclusividad que caracterizó el pensamiento clásico y conservaría por un lado la definición fuerte del término, expresando el derecho a actuar soberanamente para el bien común y por el otro; la definición débil en tanto le pide que al mismo tiempo actué según sus propias leyes. Este es el reto que se planteó el filósofo, en tanto buscó una forma de asociación que defendiera y protegiera a la persona y a la vez no limitará su espacio de autonomía.

El tercer elemento que relaciona ciudadanía y nacionalidad amerita contemplar la génesis de la idea de Estado y nación.

1.2. ESTADO Y NACIÓN: CARTOGRAFÍA DE LA CIUDADANÍA.

Indudablemente la expansión de la idea de ciudadanía paralelamente con el desarrollo del mercado capitalista necesitaría de una organización administrativa que contuviera una comunidad política cada vez más creciente.

* El autor llama la atención sobre la necesidad de relativizar la dimensión histórica de la Declaración de 1789 pues afirma que “en ella se refleja una lógica de exclusión basada en un criterio económico: se ignoran los que eran incapaces de pagar tasas al Estado condenados a la *political desinheritance*, y sólo se consideraron los que eran más económicamente independiente con el privilegio de poder practicar efectivamente el llamado bien común y poder expresar políticamente la *volontè generale*”. Zapata, Op. cit., Pág. 31.

El Estado Nacional surge por la necesidad de crear un tipo de comunidad política que defendiera y protegiera los derechos naturales de las personas: La defensa de la vida, la propiedad y la integridad de sus miembros. La génesis del término “Estado” se encuentra en Maquiavelo quien le daría la connotación de organización estable y en Bodino que lo dotaría de soberanía, autonomía y neutralidad.

El origen del Estado Moderno, como unidad administrativa, se caracterizó por la centralidad del poder, por la ostentación de la soberanía sobre un territorio, por ser expresión de la voluntad general y por ser garante de paz, de libertad y de administración de la justicia, exigencias que anunciarían el nacimiento del Estado de Derecho de la tradición liberal y que se basaron en lo que Adela Cortina denomina *el imperio de la ley*.

En la conformación de los Estados Nacionales en el siglo XIX, la identidad nacional se confundió con la identidad ciudadana y la lealtad con el nacionalismo en un proceso de asimilación cultural que le daba una identidad política a aquel que era ciudadano de un Estado que a su vez era Nación y su vínculo estaba expresado por el amor a su patria. Se originó una expansividad de la noción de ciudadanía vinculada a la idea de *nacionalidad* y a la de *igualdad*.

La nacionalidad entendida según Adela Cortina “como el estatuto legal por el que una persona pertenece a un Estado y que es otorgada por el nacimiento y la residencia... [] ... y la voluntad del sujeto es indispensable para conservarla o cambiarla”*. Los ciudadanos que habitan ese Estado obtienen la nacionalidad de ese país, apareciendo con fuerza los dos modos clásicos de adquisición de la ciudadanía: i) Por atribución en el nacimiento- sea por *jus sanguinis* - o por la residencia - o *jus soli*, y ii) por consecución, ligada ahora no sólo a una identidad cultural sino también a una identidad política en términos de nacionalidad como proceso de asimilación regulada por el Estado.

Es importante detenernos en la definición de Nación dada por Adela Cortina, quien le otorga un papel importante para llenar el vacío que deja la noción de Estado a la hora de motivar a la persona a comprometerse con los asuntos públicos permitiendo la permanencia de una definición débil de ciudadanía en tanto que “para que el Estado funcione basta con que los ciudadanos se sometan al imperio de la ley cumpliendo con sus deberes legales”⁶.

La nación puede entenderse, según la filósofa “como una comunidad acuñada por una raíz común con un lenguaje, cultura e historia comunes a la que acompaña un requisito indispensable: la voluntad de sus componentes de configurarse como nación”⁷. Los miembros de una nación comparten una historia, una nacionalidad y unos vínculos de

* Cortina, Op. cit., Pág. 57. Ya la filósofa española matizará esta definición reconociendo en la nacionalidad más que un estatuto legal o una ideología política (nacionalismo) un sentimiento de compartir unas tradiciones y una cultura. *Ibíd.*, Pág. 63.

⁶ Adela Cortina, *Ibíd.*, Pág. 58

⁷ *Ibíd.*, Pág. 58

solidaridad que representan la construcción de una memoria colectiva, el sentimiento compartido por unas tradiciones culturales comunes y la fuerza emocional que une a esa comunidad en una identidad común. Sería entonces la idea de nación la que impulsará la definición fuerte de la ciudadanía, en tanto otorga identidad y pertenencia al Estado mediante la nacionalidad. Esta se hace necesaria para ejercer la ciudadanía.

De otro lado, la idea de igualdad es una marca distintiva de la ciudadanía moderna, en la medida en la que abandona el establecimiento de las diferencias naturales de las personas como fundamento de la diferenciación social de las mismas. Ya no es la edad, el sexo, la inteligencia o la cultura criterios de autoridad, la igualdad se establece en términos jurídicos, esto es, ser iguales ante la ley.

El ciudadano moderno era pues el hombre público que privilegiaba el interés común y su figura constituyó el puente para que el Hombre se relacionará con la colectividad y con el Estado. Se amplió esta condición a nuevas clases sociales como la burguesía y el pueblo, reduciéndose paulatinamente su connotación de privilegio y exclusividad.

La dimensión social de la ciudadanía se consolidó con TH Marshall, hacia mediados del siglo XX, con la afirmación de que sólo un Estado de Bienestar es capaz de satisfacer demandas de los ciudadanos que exigen además de derechos civiles y políticos, también derechos sociales y económicos.

Cortina describe las características del Estado Benefactor⁸:

- Intervención del Estado en los mecanismos del mercado para proteger a determinados grupos de un mercado dejado a sus reglas
- Política de pleno empleo
- Institucionalización de sistemas de protección
- Institucionalización de subsidios

El surgimiento de este tipo de Estado se da a finales del siglo XIX, que según Adela Cortina, nace más por estrategia que por exigencia ética, fortalecida por múltiples tendencias posteriores como las políticas de bienestar, el modelo económico Keynesiano y las secuelas sociales de la segunda Guerra Mundial.

1.3. TRADICIONES CÍVICAS DE LA CIUDADADANÍA

La ciudadanía ha sido pensada desde diversas corrientes de la filosofía política contemporánea, cada una de ellas ha privilegiado alguna dimensión y ha puesto en el debate también la vigencia de un Estado de Bienestar. Veamos de manera muy descriptiva cada de estas tradiciones cívicas.

⁸ Ibíd. Pág. 68 y 69

La adopción liberal de la noción de ciudadanía. El liberalismo como doctrina política cuenta con un poder que se expresa en la institucionalidad y en un Estado que respeta las libertades individuales apelando a la noción de derechos naturales. Por tanto, se edifica en el individuo que resulta, para esta doctrina, anterior a cualquier vida en comunidad.

El liberalismo justificó la motivación de aquellos individuos libres que aceptaron vivir en sociedad a partir del miedo producido por la ausencia de leyes que los protegiera de sus semejantes, estableciendo un pacto para crear un Estado que defendiera las libertades esenciales de todos. Se otorgó así al Estado el monopolio del uso legítimo de la violencia, la administración de la justicia y de la representación política renunciando al derecho de la autodefensa, cambiando libertad y autonomía sin restricciones por seguridad y protección para todos.

La división de los poderes evitaría la concentración del poder en una persona, apareciendo el Estado de Derecho para garantizar la protección de las libertades individuales, lo que a su vez aseguraría las condiciones para que cada quien realizará su proyecto personal de vida que es responsabilidad de cada uno. El Estado sería quien favorecería la negociación de intereses opuestos y la tolerancia para que cada uno de esos proyectos se hiciera posible en sociedad.

Esta postura esencialmente utilitarista será replanteada por Jhon Rawls, el mayor exponente del liberalismo contemporáneo. Rawls define dos esferas de la vida del hombre, una esfera pública en la que estaría el mundo de la ciudadanía y una esfera privada en la que estarían las creencias y convicciones personales.

En la distinción que hace Rawls de las esferas de la vida del individuo, le otorga a éste la capacidad de discernimiento en dos planos: en la esfera privada es racional, es decir, la capacidad que tiene de definir sus intereses, la noción del bien y de la vida buena desde una ética de las convicciones y en la esfera de lo público es *razonable* en tanto está en capacidad de dialogar con los intereses de los otros y encontrar acuerdos y consensos mínimos entre ellos que les permita la coexistencia.

El mundo de la ciudadanía debe ser básicamente un acuerdo sobre normas de justicia aceptables por todos. Según Rawls las instituciones básicas de la sociedad deben ser ordenadas y eficientes pero ante todo justas.

Rawls defiende un tipo particular de contrato – el contrato hipotético -. El se refiere a un contrato que firmaríamos bajo unas condiciones ideales y en el cual se respeta nuestro carácter de seres libres e iguales. Para este autor, el contrato tiene sentido fundamentalmente porque refleja nuestro estatus moral igual y establece la idea de que desde el punto de vista moral la suerte de cada uno tiene la misma importancia. El contrato en cuestión, nos sirve para modelar la idea de que ninguna persona se encuentra inherentemente subordinada a los demás. Así, la igualdad que le interesa a Rawls no tiene

que ver con el igual poder físico sino con nuestro igual estatus moral, que nos fuerza a desarrollar una preocupación por la imparcialidad.

En la propuesta de Rawls la elección de los principios morales no debe estar supeditada a nuestras situaciones particulares. Se pretende que la discusión sea dada por individuos racionales y autointeresados que eligen y deliberan principios sociales que organicen la sociedad. Estos sujetos deciden ponerse “un velo de ignorancia” que les impide conocer cual es su lugar de clase u estatus social, su raza, credo etc y les permite considerar imparcialmente los puntos de vista de los demás.

En el modelo liberal prevalece lo justo sobre lo bueno y lo importante es que el individuo tenga autonomía y libertad para tomar las decisiones que le permitan conducir a la realización de su proyecto de vida, de acuerdo con sus convicciones y defenderlas incluso contra los de su comunidad.

Para los liberales, el Estado de Bienestar se enfrenta a tensiones que se derivan de las dificultades de unos individuos que asumen su relación con el Estado como consumidores y que entienden su relación con los demás como una limitación y por ende como un conflicto de intereses. La participación en los asuntos públicos es minimizada por la delegación de un sistema de democracia representativa lo que trae ineficiencia en la actividad de representar intereses, sumado a un incesante reclamo de quienes han decidido delegar y aparejado con la poca asunción de responsabilidades cívicas. La ayuda que proporciona el Estado Benefactor es percibido como humillación, como chantaje. Esto en síntesis es visto como paternalismo e intervencionismo de este tipo de Estado, que por lo general llega tarde y sólo es compensatorio.

En síntesis, los principios básicos que definen el liberalismo son:

- La prioridad del individuo
- La igualdad formal e ideal entre los individuos
- El universalismo de los derechos
- Las instituciones como garante de las satisfacciones de los intereses de los individuos
- La primacía de la moral del individuo sobre las exigencias éticas del colectivo
- Actividad cívica restringida.
- La tolerancia
- El respeto por las libertades de los individuos
- La neutralidad del Estado ante las concepciones de vida buena que tengan los individuos

Estos principios llevan a que en resumen; “El liberalismo sea una postura que trata de encontrar unos mínimos morales comunes desde los cuales se pueda facilitar la convivencia pacífica en un contexto de diversidad y de limitar el poder del Estado, para evitar la

injerencia de él en la vida privada de los conciudadanos”⁹. En tal medida para el liberalismo la ciudadanía es una cuestión legal y formal, y lo clave se encuentra en el respeto de los derechos del individuo y el principio de neutralidad política.

La réplica comunitarista. Al contrario del modelo liberal el comunitarismo establece que la comunidad es anterior al individuo y supone que él se construye a partir de los referentes morales y culturales de la comunidad a la que pertenece. Referentes que le permitirán escoger su propio proyecto de vida, pero esta vez con la cooperación de los otros.

Para los comunitaristas el conflicto de intereses entre proyectos no puede existir pues en la medida en la que se comparte una idea de bien, el otro no es un rival sino un apoyo. Siguiendo a Félix Ovejero “Las instituciones y los derechos se mostrarían innecesarios. Su propia existencia es síntoma de mal funcionamiento, de conflicto de intereses. Cuando se dá una idea de bien compartida, que permite a todos reconocer la acción correcta, resultan innecesarios los derechos. Hay lugar eso sí, para una noción de deber, entendido como el compromiso de actuar de acuerdo con la idea de bien pero ello no requiere de garantías”¹⁰

Así como el liberalismo se centra en las libertades, los derechos de los individuos y valores como la tolerancia; el comunitarismo lo hace en la identidad y pertenencia de estos a una comunidad, así como en las responsabilidades y el valor de la solidaridad con esa comunidad.

La comunidad es el aspecto central para esta doctrina, lo que le permite avanzar en su crítica al liberalismo, pues sola la comunidad puede dotar al individuo de identidad y sentido de pertenencia y en consecuencia, de la obligación moral de la participación para la búsqueda del beneficio común.

Básicamente lo que debe leerse en la propuesta comunitarista es la importancia que se le da a la dimensión social del individuo. Aunque el comunitarismo igual reconoce la dimensión individual sólo la concibe como construcción a partir de las interacciones con los otros dentro de su comunidad y a partir de la tradición de la misma. La importancia de las instituciones en la preservación de las libertades de los individuos así como el aprendizaje de responsabilidades y virtudes cívicas son así mismo, preocupación de esta doctrina.

La ciudadanía es más que un asunto de titularidades adquiridas cuando se nos reconocen unos derechos, ella misma es una identidad colectiva otorgada por el contexto histórico y social en el que vive el individuo. La moral no es un asunto exclusivamente individual sino que deviene del sentido de pertenencia a una comunidad concreta y que es fortalecida por la práctica de las virtudes cívicas, estas son la expresión de amor a la comunidad.

⁹ Fernando Barcena. El oficio de la Ciudadanía, Paidós, Barcelona, 1997, Pág. 111

¹⁰ Félix Ovejero, Tres ciudadanos y el bienestar. En: Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad. No 3 1997, Pág. 101

El Estado de Bienestar, para los comunitaristas es inestable por cuanto no existen comunidades con la homogeneidad requerida por estos, pues las sociedades son plurales y una idea de bien sustantiva y de pertenencia exclusiva a una comunidad inevitablemente concluye en la exclusión de identificarse con otra. De otra parte, es la comunidad la que debe responsabilizarse de atender a sus miembros, pero estos deben tener unas características y participar de ciertas virtudes para que sean reconocidos, esto establece una idea de dependencia que sacrificaría las libertades del individuo. El Estado de Bienestar se convierte entonces en un mediador de transacciones de valores entre diversas comunidades.

Siguiendo a Barcena en la identificación de los principios filosóficos del comunitarismo, señalamos los siguientes:

- Preeminencia del sujeto social
- El bien es previo a la justicia
- Es necesario educar en las virtudes cívicas
- El individuo forma su moral desde la tradición heredada por su comunidad
- Se reconocen los deberes y las responsabilidades a la par que los derechos
- El valor que se promueve es el de la solidaridad en contraposición al individualismo liberal.
- La primera obligación del ciudadano es participar en la sociedad civil

La ciudadanía para los comunitaristas no es sólo la adquisición de titularidades sino es una práctica de compromiso orientada a la participación en lo público, la formación de virtudes cívicas y la articulación de la moral con el bien público.

La mediación republicana. Algunos consideran que la corriente republicana resulta ser un puente entre el liberalismo y el comunitarismo, otros afirman que es la tendencia comunitarista dentro del liberalismo.

En cualquier caso, se encuentra en su origen con ideas y doctrinas clásicas como las de Aristóteles, modernas como las de Maquiavelo y Montesquieu y contemporáneas como la de Hanna Arendt. Ideas cuyo principio del buen gobierno traduce en primer lugar la primacía del bien común* sobre el bien privado y en segundo lugar la idea de que el gobernante no gobierna en su propio beneficio sino en el de la comunidad que representa.

De igual manera, esta tradición reconoce a los individuos como parte de una comunidad en la que se da plenamente libertad política. Este concepto es sumamente importante a la hora

* Para algunos autores la nueva visión de lo público se asienta en la convicción de que el bien común no es una suma de beneficios privados, sino el que beneficia al conjunto de la sociedad y conduce a la felicidad colectiva que incluye desde unos servicios públicos adecuados hasta la confianza y la amistad cívica. Cfr. Frenando Barcena. Op. cit. Pág. 141

de caracterizar el Republicanismo, al igual que el de esfera pública, participación, deliberación, juicio político y virtudes cívicas.

La libertad exige una vida dedicada al servicio de la comunidad pero también significa en palabras de Barcena, capacidad y potencia en tanto poder de manifestación, de expresión, revelación y acción de forma concertada en un espacio público. "...la libertad política no consiste en hacer lo que uno quiera. En un Estado, es decir, en una sociedad en la que hay leyes, la libertad sólo puede consistir en poder hacer lo que se debe querer y en no estar obligado a hacer lo que no se debe querer. Así, libertad e independencia tienen relación, pero no son la misma cosa. La libertad es el derecho de hacer todo lo que las leyes permiten, de modo que si un ciudadano pudiera hacer lo que las leyes prohíben, ya no habría libertad, pues todos los demás tendrían igualmente esta facultad"¹¹

La esfera pública* es vista como un espacio de actividad superior a la privada, pues afirman los republicanos que es en ella en donde se maximiza la libertad y el ciudadano alcanza el mayor desarrollo de su condición política. La vida política entonces se ejerce en la esfera pública y es en este espacio en el que se puede construir colectivamente grandes universales éticos, lo que requiere de la participación decidida y comprometida de los ciudadanos que sean libres políticamente, lo cual no está supeditado al ejercicio de la voluntad sino al ejercicio del poder, para actuar concertadamente en el espacio público.

En la esfera de lo público reinan la libertad y la igualdad, en la que los individuos, en tanto que ciudadanos, interactúan por medio del habla y la persuasión, y muestran sus genuinas identidades para decidir, mediante la deliberación colectiva, asuntos de interés común. Así, este espacio se configura como un espacio plural en el que el ejercicio de poder está atravesado por la facultad del habla – discurso y retórica - en consecuencia por la deliberación que ayuda a formar el juicio político y a forjar la virtud de la participación.

Pero para lograr tal nivel de participación es necesario motivar a los ciudadanos, preocupación que no es exclusiva del Republicanismo pero que esta doctrina intenta resolver desde la tesis de la *virtud cívica* la cual a su vez necesita cierta educación del carácter.

Para el Republicanismo, el ejercicio de la ciudadanía en un Estado de Bienestar se caracteriza porque éste cree las mejores condiciones – materiales y políticas - para que cada quien formule sus propios proyectos de vida.

Algunos principios filosóficos que se identifican en el republicanismo son:

- La libertad política

¹¹ Villa, D. Arendt and Heidegger. The fate of the political. Págs. 3 – 14 citado En: Fernando Barcena, Ibíd. Pág. 147

* cfr.: Fernando Barcena, Ibíd, Pág. 82

- La correcta formación del juicio político
- La responsabilidad que tienen que ver con la formación autónoma de la idea del bien
- La deliberación
- La autorrealización desde la participación activa
- La primacía de la experiencia colectiva sobre la individual
- La vida cívica

La ciudadanía para los republicanos, al igual que para los comunitaristas, no sólo es un estatus jurídico, es fundamentalmente una práctica.

1.4. LA POLISEMIA DE LA NOCIÓN DE CIUDADANÍA

El recorrido histórico de la noción de ciudadanía y las diferentes posturas desde la filosofía política han dejado en evidencia la dificultad de precisarla y la certeza de que se define histórica y culturalmente. Por ello, he intentado caracterizar cada dimensión del término: la dimensión política articulada a la participación en los asuntos públicos y al sentido de pertenencia a una comunidad; la dimensión jurídica articulada a la justicia, al estatus legal y a la igualdad ante la ley; la dimensión económica ligada a la aparición del mercado capitalista y que pone de manifiesto el conflicto igualdad - desigualdad y la dimensión social que consolida la idea de derechos. Estos elementos sirven para identificar el contenido de lo que llamaré *la estructura semántica de la noción de ciudadanía*.

La idea de ciudadanía en su estructura básica, se define en esta investigación como la pertenencia a una comunidad política – por ejemplo El Estado- en la que se establece interacciones sociales, se comparte sentimientos, experiencias e intereses comunes en un marco de derechos y deberes básicos e iguales para todos, en donde los ciudadanos participan voluntaria y libremente en el consentimiento o disentimiento de proyectos comunes que ordenen políticamente esa comunidad y posibiliten un convivencia justa.

Pero históricamente la ciudadanía también tiene un significado que connota un carácter dinámico en tanto proceso movilizador que configura un lucha permanente pero mutable, de los grupos sociales por ser reconocidos e incluidos en la esfera pública, en su interacción con otros y con el Estado. Por ello la ciudadanía es un campo de tensión en el que los procesos identitarios, la búsqueda de la igualdad, la participación y los derechos humanos se conquistan, desde una cierta actitud cívica, que en palabras de Adela Cortina, no es más que la disponibilidad de los ciudadanos a comprometerse con la cosa pública.

En el centro de la estructura de la definición de la ciudadanía se reconoce un núcleo con dos ámbitos: uno estático y débil que hace referencia al estatus jurídico en tanto la comunidad política le reconoce pública y legalmente la ciudadanía a sus miembros y otro ámbito activo y fuerte en tanto la práctica política del ciudadano lo vincula con esa comunidad. Los dos son necesarios pero requieren de condiciones para ejercer la ciudadanía, estas condiciones son la pertenencia y la participación de cada uno de sus

miembros, así como el reconocimiento de su igualdad, sus derechos y responsabilidades. (Figura 1)

La pertenencia es entendida como un sentimiento que la persona tiene cuando es reconocido por su comunidad política, sea de origen o de destino, y se siente parte de ella. Este sentimiento genera un espacio ciudadano surcado por lazos de solidaridad y cohesión que no es coactiva sino voluntaria. Es al mismo tiempo un acto de identificación con sus semejantes y de separación de los diferentes, lo que Francisco Reyes vería como “ese primer acto incluyente de la ciudadanía que será al mismo tiempo un acto de segregación y de exclusión de aquellos a los que no se considera ni se puede considerar miembros de la comunidad”¹²

Dado que el origen de la construcción del sentido de pertenencia estaba ligado a un territorio determinado, los lazos de identidad étnicos y de prácticas culturales están en el sustrato del mismo. Situación que como lo afirma Reyes se enfrenta hoy día al reto de la globalización.

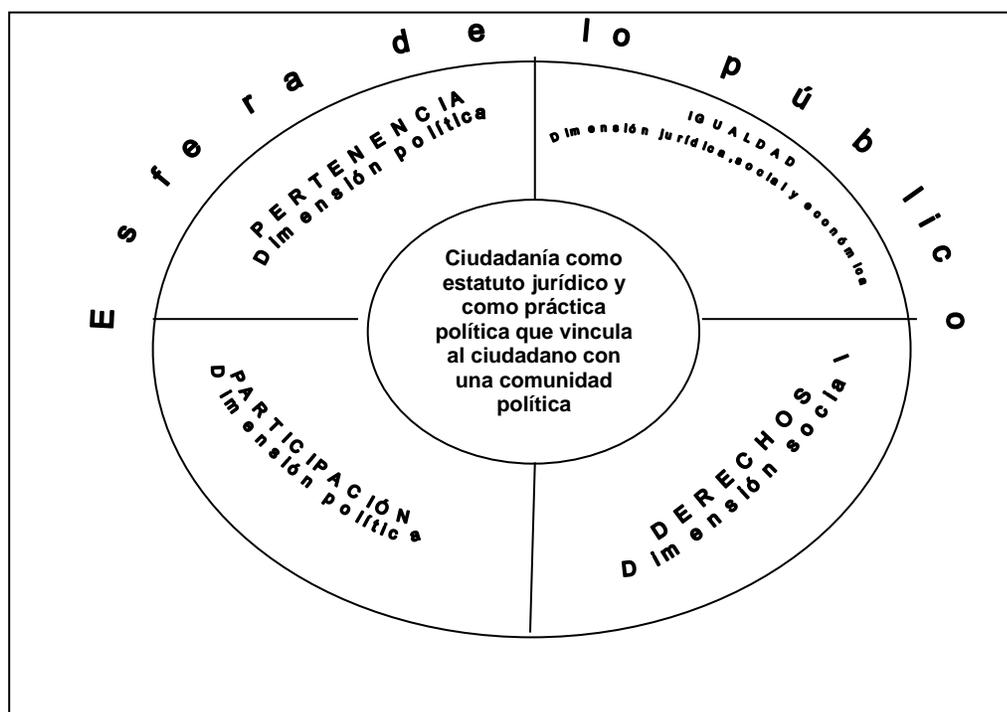


Figura 1 Estructura semántica de la noción de ciudadanía

Por su parte, la participación es concebida como una fuente motivacional para afianzar el sentido de pertenencia por cuanto hace sentir al ciudadano parte de lo instituido en su comunidad política lo que le da la posibilidad de construir lo instituyente en el orden

¹² Francisco Reyes, Condiciones básicas de la ciudadanía. En Cartilla de gobierno escolar y organización estudiantil. Bogotá: Alcaldía Mayor – Publicaciones Universidad Distrital, 2002. Pág. 22 – 27

político. Esto es, acordar las leyes, delegar y autorizar a quienes los representen en la administración de esas leyes y gozar de la participación como derecho pero también como un deber. La participación legitima la acción política de los ciudadanos que gobiernan y que son a la vez gobernados.

La demanda de la participación y otras que hacen los ciudadanos al Estado y/o a su comunidad política para que se reconozca su vida y condición de seres humanos concluye en las titularidades jurídicas que le reconocen derechos a sus miembros.

Los movimientos sociales han jugado históricamente un papel importante en la constitución de tres tipos de derechos, de acuerdo con la Teoría Evolutiva de Marshall:

- Los derechos civiles: reconocidos desde las Revoluciones del Siglo XVIII y que consagraron las libertades personales como la vida, la integridad y la propiedad.
- Los derechos políticos: A partir de la constitución de los Estados Nacionales en el siglo XIX se reconoce a los ciudadanos la participación en el ejercicio político.
- Los derechos sociales: A mediados del siglo XX T. H. Marshall sostiene la teoría de la insuficiencia de las titularidades jurídicas si no se crean unas condiciones mínimas de bienestar para la realización plena de los derechos. Esos mínimos estarían en relación con el acceso a bienes materiales básicos para mantener en condiciones dignas la vida humana. (salud, vivienda, educación, empleo, cultura, etc).

La clasificación de las generaciones de los derechos humanos están en consonancia con la proclama de 1789 “libertad, igualdad y fraternidad”. *La libertad* dio origen a los de primera generación, es decir a los civiles y políticos; *la igualdad* a los de segunda generación, es decir a los económicos, sociales y culturales y *la fraternidad* a los de tercera generación denominados de la solidaridad, en los que se encuentran el derecho al desarrollo, el derecho a la paz, al medio ambiente, a disfrutar el patrimonio común y el del derecho a la asistencia humanitaria

Los derechos no son sólo titularidades y no son *per se*, sin antes tener las capacidades y condiciones adecuadas para poder ejercerlos. Los derechos son el resultado, siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida. Los derechos humanos entonces son dinámicas sociales que tienden a conseguir determinados objetivos genéricos y traen consigo la idea de reciprocidad manifiesta en las responsabilidades o deberes de los ciudadanos y del Estado.

Se lucha por los derechos humanos porque necesitamos acceder a los bienes exigibles para vivir y para la creación de condiciones materiales concretas que nos permitan una vida digna. Entendiendo por dignidad el acceso justo y generalizado por igual a todos y todas los que conforman la idea abstracta de humanidad, la dignidad es un fin material.

Así, lo primero no son los derechos sino los bienes, que por demás tienen un acceso restringido, desigual y jerarquizado. Los grupos marginados y oprimidos han hecho un esfuerzo por acceder a ellos para poder vivir con dignidad lo cual debe tener un sistema de garantías para mantener lo conseguido en esas luchas. El contenido básico de los derechos humanos será entonces el conjunto de luchas por la dignidad.

Lo que tensiona el discurso de los derechos es la idea de igualdad que los delimita en la intención de ser reconocidos para todos ante la ley, siempre y cuando el acceso igual y real de todos los miembros de una comunidad política a bienes materiales, espirituales y simbólicos sea un mínimo ético.

Participación, pertenencia, igualdad y derechos son justamente los que entran en cuestionamiento desde el discurso del pluralismo cultural y los nuevos escenarios mundiales.

1.5. DEBATES CONTEMPORÁNEOS A LA CIUDADANÍA MODERNA

Según Marshal¹³, a pesar de su tendencia a la igualdad, los derechos de la ciudadanía no pueden separarse del surgimiento y desarrollo del capitalismo, lo que ha generado una relación regulada por dos principios opuestos: igualdad / desigualdad*. Con la incursión de los derechos sociales, propuestos por Marshal, se logró la igualdad en cuanto al estatus de la ciudadanía pero queda pendiente hasta hoy la desigualdad de ingresos provocada por el mercado capitalista.

Una nueva idea de ciudadanía invita a preguntarse por el lugar que ocupan los emigrantes de una nación a otra, de un Estado a otro, por la capacidad de este de otorgar a todos sus miembros no sólo una ciudadanía política y legal sino una ciudadanía en condiciones de igualdad que no se corresponda con la clasificación de ciudadanos de primera y de segunda clase. También convoca a pensar la nominación de ciudadano desde una perspectiva de género que posiciona la idea de diferencia en la igualdad, la de grupos étnicos como la niñez y la de grupos étnicos que establecen vínculos con su comunidad desde referentes distintos a los de occidente.

Zapata llamaría la atención sobre la distancia que hay entre el significado potencial de la ciudadanía y sus prácticas institucionales existiendo en ellas barreras que impiden su realización, en un campo de tensión permanente que se debate entre la inclusión / exclusión que siempre ha caracterizado a la ciudadanía.

¹³ T. H. Marshal, class, citizenship and social development, citado por Danilo Zolo. La ciudadanía en una era poscomunista. En: Revista Política, ciudadanía el debate contemporáneo, Paidós, Barcelona, 1996
Pág. 118, 119

* confróntese Zolo; *Ibíd.*, Pág. 118. Zapata Op. cit., Págs. 39,40. Cortina, Op.cit., Cáp.3 y 4.

La primera de ellas es la barrera política que se inscribe en la relación nacionalidad - ciudadanía y que tienen que ver con la crisis de los Estados Nacionales y de los relatos universalizantes de la ciudadanía, toda vez que las fronteras geográficas y los límites culturales se han reconfigurado, exacerbando los nacionalismos de aquellas minorías del XIX y que hoy son criterio para reconocer la ciudadanía. Las migraciones han puesto en tensión la relación nacionalidad – ciudadanía y se ha abierto el debate sobre la pertinencia de mantener leyes basadas en la *jus sanguinis* reivindicando la *jus soli*.

La segunda es la barrera económica que impide en la práctica el principio de la igualdad ya que la desigualdad es generada por el mercado. Marshall plantea dos premisas al respecto, una; que los derechos civiles y políticos no contribuyen a disminuir la desigualdad social generada por el mercado por lo que propone una nueva generación de derechos que estarían llamados a corregirla: Los derechos sociales, que darán origen al Estado Social, Dos; que existe un conflicto entre el principio de la igualdad jurídica de la ciudadanía y el de desigualdad social que provoca el capitalismo. Los desastres ambientales, el abuso de grandes multinacionales de los recursos naturales, las políticas económicas neoliberales y la transnacionalización de los conflictos bélicos demandan que junto a los derechos sociales o *DESC* – derechos económicos, sociales y culturales - se garanticen los derechos de la llamada tercera generación.

Giddens destacará en su lectura crítica de la obra de Marshall, la importancia de los derechos laborales, surgidos del uso colectivo de los derechos civiles, como adquisición de un poder que aspira a contrarrestar las desigualdades creadas por el mercado e insistirá en considerar el conflicto de clase como medio para la adquisición de nuevos derechos ciudadanos. Barbalet, otro crítico de la obra de Marshall, admite que si bien algunos derechos del ciudadano pueden servir a miembros de distintas clases sociales de modo diferente no podría afirmarse, como lo hace Giddens, que estos sean un instrumento de lucha de una clase social específica, afirmando que los derechos son universales y que la lucha por la ciudadanía es una lucha contra la exclusión y la idea de privilegio y no tanto por un conflicto de clases*.

Esta perspectiva abre el espectro de los actores que pugnan por la ciudadanía y considera las luchas de movimientos sociales que rebasan la condición clasista y reivindican la relación Derechos - Pertenencia en el marco de sociedad plurales.

El pluralismo cultural y la evidencia de enormes desigualdades económicas y sociales que han tensionado la relación inclusión / exclusión han dado lugar a lo que se ha denominado las “Nuevas Ciudadanías”: La ciudadanía cosmopolita, la ciudadanía global, la ciudadanía diferenciada y la ciudadanía cultural.

* Para profundizar en el debate sobre la obra de Marshall que ha dado Giddens, Barbalet y Held véase los artículos compilados en la revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad, número 3 - La política: “Ciudadanía. El debate contemporáneo”.

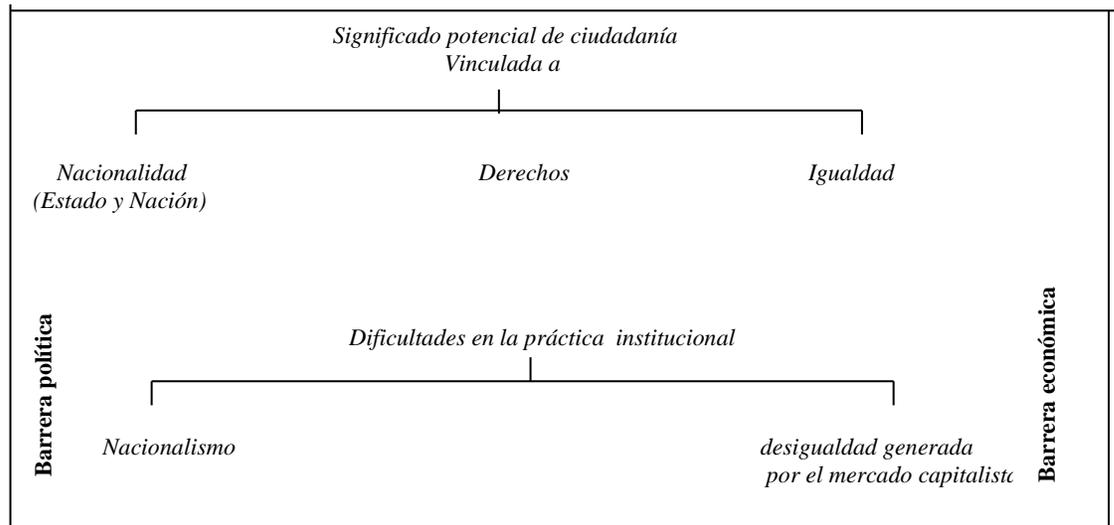


Figura 2 . La ciudadanía como noción expansiva es una característica de la época contemporánea, sin embargo esa expansividad se ha topado con dificultades en la práctica.
Fuente: Ricard Zapata, Op. cit, primer capítulo

El concepto de ciudadanía cosmopolita se refiere a una concepción de ciudadanía que trasciende el ámbito nacional y transnacional y ubica al conjunto de los seres humanos en una gran comunidad en tanto tienen una causa común que para Adela Cortina sería la justicia, lo que implicaría un sistema global de bienestar social. La discusión en esta forma de ciudadanía se sitúa en la diversidad, la equidad, la interconexión y la interdependencia apareciendo una incipiente comunidad política mundial que va generando identidades postnacionales y organizaciones transnacionales de la sociedad civil. Esto sin duda somete a replanteamiento el sentido de pertenencia e identidad de la noción moderna de ciudadanía y pone de relieve valores como el de la solidaridad y por esta vía, la lucha por derechos humanos de la tercera generación.

La teorías de los nuevos movimientos sociales abordan muchos de los elementos descritos en la ciudadanía cosmopolita pues “buscan apartarse de la teoría marxista clásica, la cual los entiende como resultado de un simple interés de clase, centrándose más en las políticas de identidad cultural, calidad de vida y procesos de participación ciudadana...[sic] generando formas alternativas de construcción de lo público, desempeñando un papel fundamental en la deliberación social para la construcción de nuevos escenarios democráticos”¹⁴

¹⁴ Jairo Gómez, Aprendizaje ciudadano y formación ético – política. Universidad Distrital, Bogotá, 200 5, Pág. 76,77

La ciudadanía global, a la que denominaría también económica, acude a la referencia de mundialización de la economía como contexto para comprender cómo se han modificado sustancialmente las condiciones de acceso al capital de inversión y de los actores privados, entiéndase empresas transnacionales, que de acuerdo con las teorías postcolonialistas ha implicado nuevas formas de colonización y ello ha derivado también en nuevas formas de organización social. La discusión se centra en el consumo y el trabajo, pues el ciudadano está siendo desplazado por el consumidor y el derecho al trabajo está siendo vulnerado por políticas de flexibilización laboral. Las luchas están en la consecución de un ingreso y la educación de consumidores críticos, así como de la responsabilidad social de las empresas y la corresponsabilidad del trabajador

La ciudadanía cultural se ha construido a partir del reconocimiento de la diversidad en la que teorías como la de género, o teorías críticas de la raza han aportado sustancialmente a comprender que la cultura es también política entendida esta como la vida misma mediada por la forma social y cultural de existir en ella. La globalización ha significado también una amenaza en el orden cultural en tanto sugiere la pérdida de la identidad y pone en relieve un multiculturalismo que exige el reconocimiento de la diversidad. La cultura ha devenido en un campo de lucha en el que surgen actores y grupos que proponen discursos y prácticas políticas no convencionales que construyen sistemas identitarios alternativos a los dados por los Estado – Nación. Movimientos de resistencia cultural han devenido en la constitución de una nueva ciudadanía que de igual manera discute las nociones de identidad de la ciudadanía moderna.

De esta forma de ciudadanía, me atrevería afirmar, se desprende la ciudadanía diferenciada, aportada por las Teorías feministas. Iris Young denomina ciudadanía diferenciada a la manera como el individuo que hace parte de un grupo social particular, requiere incorporarse a la sociedad política más amplia. Esta ciudadanía admite que la diferenciación en grupos es un proceso inevitable, pero sabe que algunos de esos grupos están privilegiados mientras otros están oprimidos. El tema central de esta perspectiva de la ciudadanía es el tema de la identidad en tanto esta no significa uniformidad y por el contrario contienen matices que permiten ver las diferencias. Las teorías feministas radicales y culturales exigen replantear las dimensiones de lo público y lo privado cuando se hable de ejercer la ciudadanía y superan las demandas basadas en la diferencia sexual para dar paso a la reivindicación no sólo antisexista sino también antirracista y anticapitalista estableciendo una equivalencia entre las diferentes luchas.

No se pretende hablar de una primera o cuarta forma de ciudadanía pues ninguna en este momento parece operar de manera taxativa sino más bien en mixturas que en todo caso problematizan las concepciones y prácticas de la ciudadanía moderna desplazándose hacia la idea de una ciudadanía compleja.

Sin duda este invento de occidente llamado ciudadanía, vigorizado y transmitido fielmente por la modernidad a la humanidad ha constituido un hito en la historia de las luchas que han dado muchos pueblos por ser reconocidos e incluidos, desconocerlo sería caer en la trampa

de botar el agua sucia con todo y niño. La ciudadanía representa un vínculo social y una construcción identitaria que en sus orígenes apuntó a una cultura y valores comunes pero únicos, hoy día habrá que preguntarnos por la validez de esa noción que se nutre de elementos que la sociedad contemporáneo ya comenzó a poner en duda.

En un mundo globalizado, ¿de qué identidad estamos hablando?, en un territorio sin fronteras ¿pertenencia a que?, ¿qué igualdad abandera el actual capitalismo? y ¿cómo lograr el tránsito de los derechos cívicos a los solidarios?.

2. EL CIUDADANO NO SOLO ES, TAMBIÉN APRENDE A SERLO, LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA.

La filosofía política, afirma que la educación ciudadana es necesaria para que se adquieran las capacidades y habilidades para ejercer ciudadanía y motivar al ciudadano a vincularse con lo público. En ese sentido, liberales, comunitaristas y republicanos coinciden en que debe educarse en el desarrollo de ciertas virtudes ciudadanas lo que requiere, en palabras de Bárcena que “Toda educación cívico – política planteé forzosamente problemas de conciencia y para salvar la independencia de esta, la educación debe formar la conciencia crítica, la capacidad de reflexión y el pensamiento independiente”¹⁵.

Las virtudes son definidas como rasgos, disposiciones o cualidades moralmente buenas y las virtudes cívicas son fundamentalmente virtudes morales que pertenecen a la esfera pública, y que por tanto, siguiendo a Victoria Camps¹⁶, nos permiten compartir un mismo punto de vista respecto a la necesidad de defender unos derechos fundamentales de todos los seres humanos, aunque la sociedad contemporánea sea plural.

Vale la pena describir de manera sucinta las finalidades, escenarios y contenidos de la educación ciudadana que cada corriente filosófica de la tradición cívica expone.

Para el liberalismo el ejercicio de la ciudadanía se expresa en ciertas virtudes cívicas que Galston¹⁷ divide en cuatro grupos: i) virtudes generales: coraje, respeto a la ley y lealtad, ii) virtudes sociales: independencia y apertura mental iii) virtudes económicas: ética del trabajo, capacidad de postergar las gratificaciones, adaptabilidad al cambio económico y tecnológico y iv) virtudes políticas: capacidad de reconocer y respetar los derechos de los demás, disposición a no exigir más de lo que se puede pagar, capacidad de evaluar el desempeño de quienes ocupan los cargos públicos y disposición a participar en el debate público llamada la virtud de la razón pública.

Esta corriente considera que se aprenden dichas virtudes en la familia, el mercado y algunas asociaciones de la sociedad civil, pero dado que están situadas más en la esfera de lo privado y el respeto a la autoridad, el lugar señalado por los liberales como el más oprimado para aprender las virtudes cívicas es el sistema educativo: “Las escuelas deben enseñar a los alumnos cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que define la razonabilidad pública. Como sostiene Amy Gutmann, los muchachos en la escuela no sólo deben aprender a comportarse según lo establecido por la autoridad sino también a pensar críticamente acerca de ella, si se espera que vivan de acuerdo con el ideal democrático de compartir la soberanía política en tanto ciudadanos”¹⁸.

¹⁵ Fernando Barcena, Op cit. Pág. 80.

¹⁶ Citada por Fernando Barcena, Ibíd. Pág. 167

¹⁷ Norman Kymlicka, El retorno del ciudadano, una revisión en la producción reciente en teoría de la ciudadanía En: Revista Política, ciudadanía el debate contemporáneo No. 3, Paidós, Barcelona, 1996, Pág. 20

¹⁸ Ibíd., Pág 21

El ejercicio de la ciudadanía para los comunitaristas igualmente requiere del desarrollo de ciertas virtudes, entre ellas la del compromiso mutuo, la de responsabilidad personal y el autocontrol voluntario, pero esta corriente opuesto a lo que señala el liberalismo considera que es en las organizaciones voluntarias (iglesia, familia, sindicatos, asociaciones étnicas, grupos de apoyo a mujeres, medio ambientalistas etc) de la sociedad civil donde se aprenden esas virtudes.

Sin embargo Kymlicka destaca los puntos débiles de esta apreciación cuando citando a Walzer señala que hay mucha gente atrapada en alguna relación de subordinación en la cual se aprende una civilidad más sumisa que independiente y activa. Dice Kymlicka que la familia suele ser una escuela de despotismo y las iglesias de sumisión e intolerancia y señala que esta educación no es su razón de ser pues la gente que se incorpora a esas asociaciones voluntarias lo hacen para disfrutar de unos bienes y poner en práctica unos valores que pudieran tener que ver muy poco o nada con la promoción de la ciudadanía.

Para los republicanos la ciudadanía no es una práctica natural sino que implica cierta educación y motivación. La capacidad de juzgar y deliberar constituyen la razón práctica que le permite al ciudadano elegir y optar en la esfera pública. Así la competencia moral de la ciudadanía está en la facultad de juicio y discernimiento en la actividad de la participación que es el medio y a la vez el escenario en el que se puede aprender a cumplir con los deberes del ciudadanía.

Para comunitaristas y republicanos la educación ciudadana no es ajena a la educación moral, porque “ser un buen ciudadano y llegar a ser una buena persona son búsquedas coincidentes [...] y cuando se habla del carácter moral del ciudadano lo que hacemos es indicar que el individuo, en tanto ciudadano o miembro que pertenece a la ciudad, es decir, a una comunidad social y política concreta, es susceptible de poseer un conjunto de disposiciones cualidades o rasgos que le llevan a actuar y a comportarse de un modo determinado, en la dirección que marca lo inteligido por él, en cada circunstancia concreta, como éticamente correcto”¹⁹.

Adela Cortina proporciona un marco de reflexión para la educación de las virtudes cívicas: el de los valores morales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al dialogo y el respeto a la humanidad. Si bien esos valores han cambiado históricamente su contenido, es posible ver en ello no sólo la ruptura que los relativizaría sino también la continuidad que hace ver los valores en cambio progresivo, esto es, hacer conciencia de lo que ellos han significado en su tiempo pero que para un momento actual son insuficientes y por tanto debe dárseles un nuevo sentido que permita aceptarlos como unos mínimos universales.

¹⁹ Frenando Barcena. Op cit Pág. 166

Las sociedades se han ido transformando y con ellas sus sistemas de valores, pero como Cortina afirma “hemos ido aprendiendo al hilo de los siglos que cualquier ser humano para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar a la igualdad de los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras - no peor de lo que lo hemos recibido - , hacerse responsables de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida”²⁰. Sin duda esta es una buena síntesis de lo que en mayor o menor medida han buscado las diferentes tradiciones cívicas en sus propuestas de educación ciudadana.

2.1. LA RELACIÓN HISTÓRICA CON LA PEDAGOGÍA Y LA NIÑEZ

De la relación entre la educación y la ciudadanía son muchos teóricos los que se han ocupado discerniendo no sólo el qué se enseña sino a quienes les corresponde esa educación. El mercado, la familia, las organizaciones de la sociedad civil y el sistema educativo formal son los llamados a educar al ciudadano, esta investigación tiene un particular interés en este último escenario ya que históricamente ha representado una estrategia explícita de los Estados para cohesionar la sociedad que gobierna.

Las grandes finalidades que se trazan las sociedades respecto a la educación de quienes las componen tienen una función orientadora y ordenadora de las prácticas de socialización de los individuos con el fin de garantizar la pervivencia de cada cultura. Esto significa el tránsito de intenciones reguladoras de representaciones colectivas que permiten vehicular una determinada ideología en la vivencia de los individuos y por tanto en la configuración de su subjetividad. La educación, así se erige como escenario privilegiado para que operen ciertas concepciones, entre otras las de ciudadanía.

En la medida en la que las sociedades se hicieron más complejas a la educación se le exigió ser más sistemática, apareciendo la preocupación por el saber educar. De acuerdo con historiadores de la pedagogía y particularmente de la corriente pos estructuralista, la aparición de la pedagogía como saber surge a la par con nuevas nociones estrechamente vinculadas con ese saber: escuela, maestro e infancia. La pedagogía sería el norte de la educación en tanto determina si ésta es ejercida o no correctamente respecto a la formación del Hombre que se pretendía*, normatizando y prescribiendo todos los elementos que constituían una práctica educativa sistemática.

La pedagogía moderna define el espacio en el que se iba a enseñar, desplazando los espacios privados de la instrucción personal de los pequeños nobles y los orfanatos de niños

²⁰ Adela Cortina, El mundo de los valores, ética mínima y educación. El Bicho, Bogotá, Reimpresión 1999, Pág 63

* Ese Hombre para la modernidad debía encarnar la realización de los ideales de la ciencia y la razón como elementos de progreso, emancipación, autonomía, libertad

pobres en el siglo XVI y XVII por la aparición paulatina de un espacio público y especializado a finales del siglo XVIII y principios del XIX llamada escuela. Este espacio surge como lugar de encierro, como institución disciplinaria y dispositivo de control para administrar los cuerpos infantiles organizándolos por sexo, edad, aptitudes, clase social, disponiendo tiempos de descanso, de estudio y de los contenidos de enseñanza, así como el espacio que individualizaría los cuerpos distinguiéndolos también frente a la posición de saber.

De igual manera, define los sujetos a educar, esencialmente al niño, sujeto “maleable”, “débil”, “inmaduro”, “rudo”, “carente de juicio”, “naturalmente inclinado al mal” al que había que moldear, tutelar, civilizar, acercar a la razón, encausándolo, disciplinándolo y forjándole un carácter moral*. El perfil de quien educa en ese espacio es el del maestro, poseedor de la exclusividad del conocimiento y el método, investido de una autoridad incuestionable por su ejemplo moral, por su dominio del método y por el conocimiento del niño.

La pedagogía moderna se asume en la búsqueda incesante de los ideales sociopolíticos de su tiempo pretendiéndose como: i) una pedagogía totalizadora que enseña todo a todos ii) una pedagogía ordenadora a través del método didáctico que dice cuándo, cómo, a quién, en dónde y qué enseñar y iii) una pedagogía consecuente con el paradigma de la modernidad - universal, democrático, sumergido en los ideales de igualdad, justicia y libertad. Pedagogía, educación y ciudadanía establecerían un lazo indisoluble.

Durante los siglos XVI a principios del XIX la educación estuvo en manos de ordenes religiosas que puso su énfasis en el desarrollo de un proyecto evangelizador en el que las virtudes ciudadanas estaban inmersas en las virtudes cristianas del buen samaritano. Los niños son tutelados ya no por sus padres sino por la Institución escolar, que se convierte en lugar de encierro moral para mantener los niños alejados de los vicios de los adultos. Se produjo así la escolarización de la infancia, esto es una especie de reclutamiento que guardaba en cuarentena a los niños hasta que estén listos para salir al mundo adulto.

La concepción moderna de infancia apareció hacia el XVII y se consolidara durante los siglos XVIII y XIX, como una idea de que el niño no es un adulto en miniatura; idea asociada a la aparición de sentimientos femeninos, como el amor maternal que lo convierte en objeto de protección y a la aparición de la pedagogía que lo convierte en objeto de estudio apareciendo la noción de alumno, que ubicó al niño en el lugar del no saber.

* Confróntese con los estudios que sobre infancia han realizado Mariano Narodowski, Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. 1999, Ana María Fernández, La invención de la niña, UNICEF, Buenos Aires, 1993, Alvarez F y Varela J, Arqueología de la escuela. Ediciones la Piqueta, Madrid, 1991 y Oscar Saldarriaga, Javier Sáenz y Armando Ospina. Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad, Colombia, 1997.

Es emblemático para la infancia, la pedagogía y la ciudadanía, la aparición del Emilio y del Contrato Social de Rousseau en 1762 que implicó la idea de un nuevo orden social que requería así de un nuevo tipo de súbdito. El hombre debía ser educado desde que nacía hasta que se casaba, pues el infante carecía de razón y consecuentemente de criterios morales, esto unido a la idea de inocencia del infante que instauró Rousseau, justificarían un programa educativo del hombre tan ambicioso.

La educación de los niños tanto en la familia como en la escuela pasaron, desde finales del siglo XVIII, por varios modelos de crianza y de formación. Los padres comenzaron a acercarse más al niño con el fin de controlarlo, se le hacía obedecer con prontitud mediante amenazas o castigos físicos. El modelo pedagógico Lancasteriano basado en el castigo físico y la humillación, ubicó al maestro como un vigilante de la conducta pero a la vez le pedía ser amable y justo, el niño era obediente a partir del temor al castigo y la organización en el salón estaba marcado por la quietud y el orden. El lema “la letra con sangre entra” se fue refinando cada vez más camuflado en al arte de la disciplina, tema que prevalecerá hasta nuestros tiempos como una de las preocupaciones fundamentales de los maestros en tanto la formación de ciertas virtudes y valores en los niños. El fin en ambos modelos era la subordinación.

Siguiendo a Narodowski²¹, luego de la caída de las monarquías y con la reciente aparición de los Estados Nacionales a principios del siglo XIX se produjo lo que se denominaría la *estatalización de la educación escolar* que habilmente se convierte en un proyecto cívico necesario para la promoción de valores requeridos para afianzar los ideales sociopolíticos de esos Estados. Era una sociedad ilustrada basada en el uso exclusivo de la razón que dividió su función socializadora: el Estado garantizaría la transmisión de conocimientos y la Iglesia la educación moral y ética.

La educación pasó de ser un asunto de pocos a hacer un asunto público. El Estado dictaminó las pautas de trabajo de los maestros, de la organización de las escuelas y la obligatoriedad escolar en lo que se conoce como el *Estado Docente o Estado Educador* : “Para el Estado la cuestión no pasaba por hacerse con los pocos bienes con los que contaban los religiosos, sino eliminar toda competencia. El Estado necesitaba, sino ejercer el monopolio de la educación escolar, al menos controlar toda forma de educación que pudiera poner en tela de juicio sus dominios ideológicos y culturales”²². El maestro se convirtió en funcionario público cuando aparecieron disposiciones estatales para la formación y selección docente, las escuelas administraron las disposiciones de los gobiernos en materia de contenidos, tiempos y métodos y los padres de familia, especialmente los más pobres, se vieron obligados a enviar a sus hijos a los centros escolares.

²¹ Mariano Narodowski, *Desencantos y Desafíos de la escuela actual*, Ed Novedades educativas, México, 1999, Capítulo IV.

²² *Ibíd.* Pág. 89.

De la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera del siglo XX, y con la aparición de *los sistemas educativos nacionales*, la pugna con las ordenes religiosas se hizo más fuerte apareciendo los currículos unificados desde el Estado así como instancias estatales que controlarían la educación de cada país, los Ministerios de Educación. Con los Ministerios se consolidó la noción del derecho a la educación – o mejor a la instrucción, para no resultar anacrónica - desde la premisa de igualdad de oportunidades, manifiesto en políticas públicas de universalización de la educación primaria y en principios que fueron consolidando la idea de la educación como civilización y progreso de los Estados y de los individuos.

La infancia era concebida pura e inocente a la vez y los modelos de crianza exigían que los padres dominaran cada vez menos la voluntad de sus hijos y más bien buscaran formarle y guiarlo por el buen camino, acrecentando la idea de que estudiar no sólo “forjaba hombres de bien” sino que le ayudaba a “ser alguien en la vida”.

Coincidente con este patrón de crianza el modelo pedagógico de la enseñanza simultánea criticó al Lancasteriano y propuso en lugar del castigo físico las sanciones morales desde la idea de la amorosidad. El maestro era artista – de la civilización - y apóstol – del amor pedagógico - , encarnando él mismo el modelo de virtudes y enseñando, en el marco de una pedagogía cristiana, la caridad y el temor a Dios, así moldeaba al alumno para darle la forma moral deseada . El alumno fue situado no desde la disciplina del castigo sino de la disciplina del honor , se trataba como afirma Saldarriaga “ de formar aún niños dóciles, pero alcanzando un nuevo estadio de autonomía: niños con carácter movido por el altruismo”²³

Finalmente, el modelo de la Pedagogía activa deja atrás los otros dos anclados en el Racionalismo. A través de los desarrollos de ciencias experimentales y las teorías evolucionistas, se influencia la escuela y se convierte en espacio para la experimentación sobre la infancia pero también desde la pedagogía, buscando forjar buenos ciudadanos, solidarios y honestos lo que supondría el advenimiento de la cultura y la modernización. El alumno fue situado desde la disciplina de la confianza centrada en el reconocimiento de los intereses del niño, el maestro ya no era un vigilante, ni un padre, era un observador. Las sanciones eran ahora pedagógicas y se aplicaban según el desarrollo biológico y psicológico del niño. Este modelo quiso formar en el niño el sentido de la libertad con responsabilidad que se consideraba la condición para la productividad y “para formar un yo nacional, un individuo útil, práctico, con conciencia de colectividad, de sociedad y de nación”²⁴.

Hacia finales del siglo XIX y mediados del XX los contenidos de la enseñanza que dictaba el Estado Educador, para afianzar las virtudes ciudadanas, recogieron la herencia moralizante de las congregaciones religiosas y se amalgamaron con la Cívica, la Urbanidad, la Historia y la Geografía como conocimientos que reforzarían la identidad nacional. “La

²³ Oscar Saldarriaga, *Del oficio del maestro*. Editorial Magisterio, Bogotá, 2003, Pág. 165

²⁴ *Ibíd.* Pág. 174

educación coloca como polo superior, el de la ética, pues recoge el paquete de los <valores ciudadanos>, públicos, civiles y laicos en los que hay que formar al pueblo transformando su cultura”²⁵, la educación buscó formar ciudadanos que sirvieran a Dios, a la Patria y a la sociedad.

La geografía y su enseñanza reforzaría el sentido de pertenencia a un territorio y con ello la generación del sentimiento de orgullo y la identificación con el Estado que lo gobernaba. La enseñanza de la Historia enfatizaba, en la historia patria y el reconocimiento de héroes nacionales. La instrucción cívica fortalecería los ideales nacionalistas a través del culto a los símbolos patrios, el respeto a la autoridad, las ramas administrativas del poder, las instituciones sociales y los mecanismos del ejercicio ciudadano de la época. Durante esta época, las ciencias sociales estarían siempre ligadas a la formación del espíritu patriótico de los nuevos ciudadanos*.

En la posguerra, la reconstrucción de los países que intervinieron en ella, los nuevos procesos de colonización, la reconfiguración de las relaciones internacionales, los procesos de modernización y el auge del llamado *Desarrollo Económico* hicieron que la educación y la ciudadanía debieran repensarse nuevamente. Consecuencia de ello, se produjo la expansión vertiginosa de los sistemas educativos, con ellos la búsqueda de la escolarización total de la población y la escuela fue el medio para la regeneración moral y social. Los currículos y planes de estudio se redefinieron pero siguieron centralizados en el Estado bajo la tutela de la psicología conductista y la tecnología educativa restándole protagonismo al modelo de la pedagógica Activa.

Maria Victoria Alzate, en su estudio sobre la infancia**, muestra como la crianza de los niños estaba acompañada por los cuidados y la protección desde las ciencias médicas, especialmente la Pediatría que centró su atención en la noción de bebé y en las teorías innatistas que referían el asocio del entorno con la modificación de comportamientos. El trato a los niños cambió y se supuso menos autoritario y las nociones de adolescencia y juventud se consolidaron para diferenciarse de la de infancia. En la escuela la idea de curiosidad apareció como una cualidad para que el niño se acercara al conocimiento y se reconoció el juego como estrategia de aprendizaje. El Estado comenzó a desarrollar programas de atención a la infancia, así se pasó de una postura caritativista a la atención obligada, en una idea de Estado de Bienestar.

²⁵ Ibíd. Pág. 285

* Para profundizar al respecto ver: Martha Herrera y Alexis Pinilla, La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900 – 1950. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 2003

** Maria Victoria Alzate P, La infancia: Concepciones y perspectivas. Editorial Papiro, Pereira, Colombia, 2003

Los años 60 y 70 se reconocen como unas décadas convulsionadas, de importantes luchas de clase, de revoluciones sociales, científicas, tecnológicas y culturales. La escuela fue calificada como “un aparato ideológico del Estado” y el maestro oscilaba entre ser un funcionario del Estado y ser un Intelectual orgánico.

La enseñanza de la historia tradicional entra en crisis al igual que la educación cívica. La pregunta por el ¿para qué enseñar historia? que tradicionalmente enfatizaba en los hitos de formación del estado nacional y en la formación de un ciudadano útil a la patria y a la sociedad; empezó a situarse en los sesenta, en las fronteras de la crítica a la historia oficial y a la relación entre la historia y la construcción de un pensamiento histórico y una conciencia social.

Esta perspectiva de la enseñanza de la historia se centró en la función social y en proyectos de educación popular en la que su más importante logro fue la toma de conciencia de los individuos como sujetos históricos. Sin embargo se mantendría la estructura diacrónica, lineal, centralista y heroica –simplemente se cambian unos héroes por otros- y seguiría predominando en la escuela una historia tradicional y “oficialista” guiado por las Academias de la Historia.

Hacia los 80, la reforma curricular del área de ciencias sociales en muchos países, marcó el comienzo de una nueva época para la reflexión sobre su enseñanza que comenzaba a ser tocada, aunque de manera tangencial, por los desplazamientos que las disciplinas fueron haciendo desde lugares epistemológicos diferentes al positivista.

En las Universidades la discusión frente al tema de la enseñanza de las ciencias sociales seguía sesgada por lo disciplinar y cuenta de ello fue la aparición de un significativo número de programas de postgrado en enseñanza de la historia y en enseñanza de la geografía. Se incorporó en ellos las nuevas corrientes de la historiografía, como la micro historia, la historia oral, la historia de la cotidianidad, memoria colectiva etc, y de la geografía; como la social y la de percepción. Proliferaron modelos pedagógicos como la pedagogía conceptual, la enseñanza problémica, el modelo activo y por proyectos.

Paralelamente en esta década, apareció formalmente la idea de niños como sujetos de derechos que, sin embargo, forcejeaba con la idea paralela del niño como menor, concepción heredada de finales del siglo XIX en la perspectiva socio – penal de la infancia y obviamente con las demás representaciones sociales de la misma, entre ellas y la que tendría mucha popularidad en la escuela durante los 80, la de la teoría constructivista que ubicó al niño como constructor de su propio desarrollo.

La educación y la escuela moderna finalmente enfrentaron el juicio de los tiempos. Su anacronismo, despotismo y rigidez fueron blancos de duras críticas. Ellas como el mismo proyecto sociopolítico no cumplieron con sus promesas de libertad, justicia e igualdad, ni con la formación de un sujeto emancipado y autónomo, ese llamado ciudadano moderno.

Con esos antecedentes se arriesga la identificación de una primera tensión en la relación Educación – Ciudadanía y que se plantea en la siguiente pregunta: Será que la escuela no ha podido realizar y desarrollar los principios de la ciudadanía democrática porque ella es un espacio signado por la historia como autoritario, antidemocrático y excluyente, creada para el encerramiento y el control?

2.2. EDUCACION CIUDADANA Y ESCUELA: AVANCES Y TENSIONES ACTUALES EN NUESTRO PAIS

Este mapa comienza a estar atravesado por la cristalización de cambios filosóficos, políticos y económicos alcanzados en su mayor expresión en los noventa y que van configurando un nuevo paradigma epistemológico que reestructurará la discusión sobre las ciencias sociales y su enseñanza en relación con la demanda de un nuevo ciudadano en contextos globales.

En el marco disciplinar, la resignificación de la complejidad social, se ve ampliado por el reconocimiento de la existencia de múltiples temporalidades, determinaciones y articulaciones, por la incorporación de lo indeterminado, el azar y el principio de incertidumbre en el análisis de las dinámicas sociales y por la revalorización de la dimensión cultural de los procesos sociales²⁶

Lo que anteriormente era un problema de estudio de un reducido grupo de científicos sociales se presenta hoy como tema obligado de debate: el desarrollo de un pensamiento crítico, una identidad abierta, una comprensión y reconstrucción de la identidad local inscrita en la globalización, y una reconstrucción del tejido social, como objetivos de formación de un pensamiento y una conciencia social para formar un ciudadano contemporáneo.

Podría afirmarse que la reflexión deviene en la concreción de un nuevo proyecto político - pedagógico para las ciencias sociales y su enseñanza y algunas de las premisas que acompañaran el desarrollo de este proyecto desde mediados de los noventa al momento actual son:

1. La emergencia de la teoría del conocimiento social con aportes importantes desde la psicología social (pensamiento narrativo y representaciones sociales) y desde la filosofía y la sociología contemporánea (imaginarios)
2. La cultura como campo de indagación en los procesos sociales

²⁶ Hugo Zemelman. Los horizontes de la razón. Anthopos, Barcelona 1992; Hugo Zemelman. Subjetividad: umbrales del pensamiento social. Anthopos, Barcelona, 1998, citado por Alfonso Torres, En: Comprensión crítica, narrativas sociales y enseñanza de la historia. Ensayo, Universidad Pedagógica Nacional, 2000. Pág. 5

3. La reivindicación de las dimensiones simbólicas e intersubjetivas de la realidad social.
4. En relación con el anterior, el auge de la investigación cualitativa y los enfoques interpretativos y críticos.
5. La resemantización del concepto de ciudadanía a partir del reconocimiento de contextos socioculturales complejos y la constitución de una nueva subjetividad política.
6. Los estudios sociales contemporáneos que rompen las fronteras disciplinares

La noción de infancia moderna se ve cuestionada desde estos lugares, por nuevos escenarios de educación y socialización, entre ellos los *mass media* que en palabras de Narodoswski configuran una infancia hiperrealizada (diría cibernauta) caracterizada por una vida digital en una realidad virtual y una infancia desrealizada que vuelve a ser aquel hombre en miniatura que construye sus propios cánones morales, se asocia a hordas llamadas parches como comunidades vinculantes y de apego porque la familia también se redefinió y en ellas los roles de ser hombre, mujer, padre y madre. La Infancia se vuelve blanco del consumo mediático e iconoclasta de una cultura de la violencia y de la inmediatez.

La escuela también es interrogada en tanto recinto de la uniformidad por el lugar que tiene frente al reconocimiento de la diversidad cultural, lo que tensiona la idea de currículo unificado, e instiga a asumir el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura multicultural que esta prescrito por formas particulares de relaciones de poder y saber que no permiten seguir asumiendo como válido sólo una clase de conocimiento, ni un sólo tipo de orden, ni una sólo una forma de escuela, ni un sólo un tipo de maestro, ni un sólo tipo de niño.

En el plano político, en muchos países, sobre todo Latinoamericanos se reformularon las Constituciones Nacionales y dentro de estas reformas aparecieron Leyes Generales de Educación en las que se estimó la autonomía de la Institución escolar y la descentralización del sistema.

En Colombia La Ley 115 General de Educación de 1994, en el Artículo 77 se consagraría la Autonomía Escolar y el artículo 73 dio paso a una estrategia que se fortalecería la escuela como espacio público democrático: Los PEI.

Según el estudio del profesor Ordóñez²⁷, el surgimiento de los Proyectos Educativos Institucionales en América Latina, en la década de los noventa proviene de Francia que en

²⁷ Carlos Ordoñez, P. Los proyectos educativos institucionales como discurso educativo. Pretextos Pedagógicos No. 1, Bogotá, 1995 Pág.14. Citado por Amanda Cortés, En: El proyecto educativo institucional. Reflexión presente, práctica olvidada. Artículo. Magazín Aula Urbana No. 57 IDEP, Bogotá – Colombia, 2006

1982, con la promulgación de la Ley de Renovación de Escuelas, adherida a un proyecto de cambio social promueve la formulación de proyectos educativos en las escuelas.

Los factores que condicionaron la aparición de los PEI en el contexto europeo fueron de índole político con la apuesta por la descentralización, de índole económico que incitaba a las industrias a formular proyectos de empresas con muy buenos resultados y finalmente de índole social en relación con el cuestionamiento a la escolarización homogénea. La iniciativa francesa indicó que el proyecto de cada establecimiento educativo debería generar un máximo de coherencias: dentro del plantel, con el entorno, entre los niveles institucionales y con las políticas nacionales de educación.

En Latinoamérica, el PEI surge como respuesta al agotamiento del modelo de desarrollo educativo, pues este no pudo conciliar crecimiento con calidad. La educación se aisló en relación con otros sectores del Estado y la sociedad y se caracterizó por una administración centralizada, autoritaria y burocrática, procesos educativos más centrados en la enseñanza que en el aprendizaje y una oferta educativa homogénea para poblaciones heterogéneas

La mirada se dirige así hacia las condiciones de la Institución escolar, señalada como el punto crítico del sistema educativo. El quehacer de cada institución, se dijo, debía estar orientado por su propio proyecto, elaborado de manera autónoma por los actores de cada institución, teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes y las características de su localidad y las intenciones pedagógicas de todos los actores involucrados en la práctica escolar.

Pero el surgimiento de los PEI no estuvo exento de tensiones. Si bien el PEI se convirtió en una estrategia para la participación activa de quienes habitan la institución escolar, también lo fue para cambiar el enfoque administrativo del sector, centrando el discurso en la gestión.

Esto significó una apuesta por la autonomía de las Instituciones escolares pues la descentralización las fortaleció pero a su vez centró la responsabilidad en la institución educativa en la construcción de modelos pedagógicos que atendieran la necesidad de cambio que reclamaba el sector, es decir, en la Institución recayó la tarea de cumplir con los fines de la educación, dejando al Estado la tarea de vigilar y controlar ese cumplimiento a través de la evaluación.

Las contingencias internacionales, como ya se sabe, exigieron un ajuste fiscal que provocó la reducción del gasto público, especialmente, en el sector salud y en el de educación. El subsidio a la demanda, la capitación y focalización son términos que afectarían profundamente el funcionamiento de la organización escolar y la idea de educación pública y gratuita se fue debilitando. La legislación sobre la jornada escolar y la jornada laboral de los maestros, así como sobre la organización de las plantas de personal docente se sumaron como factores para el ocaso inminente de muchos de los aspectos de la ley general de educación, Esto se concretaría en el acto legislativo 012 del 2001 y la ley 715 del 2002.

La autonomía promulgada por la ley 115 ahora se centraba en la autogestión administrativa y autogestión financiera y la evaluación y sus resultados serían primordiales para alcanzar niveles de competitividad en el mercado educativo internacional, de ahí la importancia de las competencias y los estándares aunque se vislumbraran en contradicción con el espíritu transformador del currículo único.

En el Decreto 1860 al reglamentar la ley 115 definió que *“Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con la participación de la Comunidad Educativa, un Proyecto educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación, definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”*. En sus artículos 14 y 15 estipuló los contenidos y adopciones del PEI, y para este estudio se señalan los que se consideran más pertinente para evidenciar el proyecto de educación ciudadana que subyace a sus enunciados: El PEI debe definir las acciones pedagógicas relacionadas para el ejercicio de la democracia, el manual de convivencia, los órganos, funciones y formas de funcionamiento del Gobierno Escolar y se exige que la adopción comprenda la formulación y *la deliberación* de las iniciativas que deben ser presentadas a representantes de diversos estamentos de la comunidad educativa.

El PEI se perfilaba como una excelente estrategia para una verdadera y auténtica formación ciudadana que el que la Institución escolar se definiera como una comunidad política de intereses comunes. Currículo, gobierno escolar y evaluación a la vez que se muestran como propicios también representaban una tensión, que este estudio supone incide en la educación ciudadana escolar.

Los lineamientos curriculares o la fragmentación de la noción de ciudadanía. En un primer momento de reforma educativa en Colombia, durante los noventa, caracterizado por la autonomía pedagógica y curricular del maestro y de la Institución escolar, los lineamientos de contenidos mínimos curriculares desplazaron el currículo unificado, lo que permitió al maestro recuperar su lugar de productor de saber que había perdido hacía más de un siglo, y a la Institución pensarse como un escenario público democrático por excelencia. Pero aunque La ley 115 en su artículo 77 señala que las Instituciones escolares gozan de autonomía para estructurar el currículo, también le exige que tenga en cuenta los fines para cada área y nivel, así como los indicadores de evaluación y los lineamientos curriculares que el Ministerio expida.

Los fines de la educación colombiana establecidos por la Ley General abogan por la formación integral de los individuos, estableciendo dentro de la estructura de la educación formal unos objetivos comunes a todos los niveles, unos generales para la educación básica y unos específicos para los ciclos de primaria y secundaria que explicitan en muchos de sus literales la preocupación por la formación ética, moral y democrática.

En cumplimiento del nuevo proyecto ciudadano la Ley incluyó las áreas de democracia y la ética como áreas fundamentales y obligatorias. Estas, sumadas al área de las ciencias sociales y a los espacios y mecanismos formales creados para la participación de la comunidad educativa y reglamentados por el decreto 1860 supondrían la consolidación no sólo del conocimiento sino también de la práctica de la ciudadanía democrática en la escuela que luego los estudiantes reproducirían en la sociedad.

Luego del pronunciamiento de la ley vino la publicación y la circulación de los lineamientos curriculares para las áreas obligatorias mencionadas arriba. Para el caso de ciencias sociales el currículo venía desde 1989 invocando por “la construcción de sujetos críticos, capaces y competentes para comprender y explicar los fenómenos sociales de una manera integrada y de una manera interdisciplinar, así como hacer consciente al alumno de su medio social, ambiental, económico, histórico, etc, de tal forma que él vaya conociendo las relaciones de ese medio y la manera como éstas influyen en su comportamiento individual y en su acción social”. También nos decía el currículo del 89 que “se necesita capacitar al alumno para reflexionar responsablemente sobre su medio y pertenencia y plantearse el problema fundamental de la acción en sociedad, es decir la responsabilidad ética”²⁸.

Esta pretensión ético-política se mantiene en los nuevos lineamientos curriculares – publicados en el 2002 - y aunque ahora se centran en el planteamiento de una propuesta interdisciplinar afincada en los estudios culturales y en los nuevos paradigmas epistemológicos de las ciencias sociales, la finalidad sigue siendo promover “la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante”²⁹. Nótese que se cambió el término “sujetos” por el de ciudadanos y ciudadanas, lo que indudablemente connota una adopción de un nuevo discurso no sólo epistemológico sino político en tanto reconocimiento de un estatus de ese sujeto y la diversidad del mismo expuesto en la diferencia de género.

En los lineamientos curriculares en Constitución política y Democracia, que el Ministerio publicó en 1998 encontramos una nueva exigencia a la escuela, que se suma a aquella que venía haciéndose desde el currículo de las ciencias sociales del 89, y que pide que “cree condiciones para el desarrollo de una personalidad responsable y autónoma...[]...desarrollar en los estudiantes el sentimiento de la solidaridad con la sociedad y en especial con los más débiles de manera que se comprometan a aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa...[]...propiciando en los educandos la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias para el desarrollo de una convivencia pacífica.”³⁰. Muchos de los conceptos que encierra este párrafo, como responsabilidad,

²⁸ MEN, Marco General del área de ciencias sociales. Bogotá, 1989 Pág. 10

²⁹ MEN, Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Bogotá, 2002 Pág 88

³⁰ MEN, Lineamientos curriculares en Constitución política y Democracia. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998 Pág 32

solidaridad, respeto, justicia y equidad se concentran en lo que la teoría de la ciudadanía denomina *virtudes cívicas* y que también están presentes en los lineamientos de ciencias sociales.

Finalmente, en los lineamientos curriculares para el área de ética y valores humanos publicados por el MEN el mismo año, se plantea que una tarea indeclinable de la escolaridad en todos sus niveles debe ser el desarrollo de la autonomía en los alumnos. “La vida escolar requiere un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que haga conscientes a todos los participantes de la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales”³¹. Sus objetivos apuntan a la formación de personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades, lo que requiere reconocer sus capacidades para asumir los valores, actitudes y normas que le transmiten los diferentes ámbitos de socialización, al tiempo que se reconoce su capacidad de apropiarse activamente de estos contenidos culturales, recrearlos y construir nuevos valores. Aquí aparecen términos como convivencia y norma que indudablemente cobran vida en la noción práctica de ciudadanía y que además recogen mucho de las dos propuestas curriculares anteriores.

Bien, los tres lineamientos curriculares de *Ciencias Sociales; Constitución política y democracia* y *Ética y valores humanos*, obviamente encierran en sus planteamientos una ideal de ciudadano y una propuesta de formación ciudadana. Pero por lo que connota históricamente el currículo se asumió no como una propuesta integral que se le estaba haciendo a la escuela para formar ciudadanía, por lo que se produce una fragmentación de dicha propuesta en tanto cada lineamiento curricular dio lugar a asignaturas diferentes que se ubicaron indistintamente en los planes de estudios y en el horario escolar de las instituciones educativas, sin lograr articulación entre ellas, provocando una desmembración conceptual de la noción de ciudadanía, en la medida que se exigía cumplimiento de objetivos y logros que derivó en una instrumentalización de la misma.

La estructura formal de participación en la escuela.

Para Francisco Reyes³² el conjunto de prácticas y comportamientos en la escuela, la manera como se vive y se recrea el conjunto de relaciones sociales al interior de ella, dentro y fuera del salón de clase, la manera como se discuten los problemas, se toman decisiones y se definen reglas de juego, constituyen el clima moral y ético de la escuela.

El gobierno escolar es un sistema de instancias con las cuales se ejerce el poder general en la escuela y se canalizan las demandas y preferencias de los distintos estamentos en relación con la vida escolar. Este gobierno está constituido por:

³¹ MEN, Lineamientos curriculares en Educación, ética y valores humanos. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998 Pág. 55

³² REYES, Op. cit Pág 52 - 55

- concejo directivo
- concejo académico
- la rectoría
- El concejo de estudiantes
- La personería estudiantil
- La asociación de padres y su asamblea

El concejo directivo: es el órgano de poder más importante al interior de la comunidad académica, encargado de la marcha general de la institución y la definición de políticas sobre los distintos aspectos de la vida escolar y conformado por un delegado de estudiantes, dos profesores, dos padres de familia, el rector, un exalumno y un comerciante o empresario del sector.

El concejo académico: se encarga de las políticas educativas, pedagógicas y evaluativas, de procesos de enseñanza, de currículos, proyectos, planes de estudio, está integrado por el rector, los docentes directivos, y un profesor por área.

El rector: se nombra por la entidad territorial correspondiente, ejecuta y supervisa políticas generales del PEI y orientaciones dadas por el concejo directivo, es el representante legal de la institución y adelanta contactos con estamentos educativos superiores. En un espíritu democrático como el de la Constitución del 91 y el de la Ley General de Educación, es un contrasentido que el Rector de la Institución escolar no pueda ser elegido por la Comunidad Educativa, por lo menos en una terna que fuera presentada por el ente territorial.

El concejo de estudiantes: es una organización estudiantil conformada por los representantes de curso cuya función es recoger y representar las reclamaciones y puntos de vista de los diferentes aspectos de la vida escolar. El concejo estudiantil elige al representante de los estudiantes al concejo directivo. Esta figura devino en muchas instituciones en el llamado monitor de clase que recuerda el modelo Lancasteriano y su sistema de monitores escogidos entre los alumnos que sabían un poco más y que multiplican y replican la autoridad del maestro.

El personero: es el único cargo escolar fruto de la elección popular de estudiantes mediante el voto secreto y uninominal, es un procurador en el sentido exacto del término es decir, el personero intercederá (procurará) por los intereses generales de los estudiantes en relación con procesos administrativos y disciplinarios del gobierno escolar y del manual de convivencia donde a su juicio se violan derechos o se omiten castigos a los estudiantes.

Es la figura más contemporánea en la medida que representa el espíritu del control social y la veeduría ciudadana, sin embargo, es limitada ya que este cargo sólo lo pueden desempeñar estudiantes de último año y las elecciones se realizan el mes de Marzo en el País lo que ha fraguado prácticas de remedo electoral sin mayor sentido pues los estudiantes no han sido preparados en la mayoría de los casos con anticipación.

La asociación de padres y su asamblea: son canales democráticos y participativos que organizan las demandas y preferencias de cada uno de sus miembros. La participación de los padres se ha limitado en esta figura a la representatividad en un grupo que generalmente acompaña a las directivas del colegio en actividades que resultan tangenciales para la vida política de la Institución.

El manual de convivencia: establece las normas de juego de los actores de la Institución escolar. Este debe incorporar de manera muy clara aparte de los principios éticos y morales del PEI, todo lo relacionado con los procedimientos y mecanismos adecuados para producir los fallos y veredictos sobre conductas particulares. Las normas se suponen construídas de común acuerdo y resultan de obligatorio cumplimiento. Sin embargo en muchas instituciones el manual no superó el anterior reglamento estudiantil que enfatizaba en los deberes de los alumnos y señalaba un conjunto de penalidades a su incumplimiento, dejando por fuera la noción de norma construída colectiva y consensuadamente.

La estructura participativa en la escuela presenta sin duda rasgos definitorios de la ciudadanía como el reconocimiento de por lo menos algunos derechos políticos y de un elemento constitutivo como el de la participación y la regulación de la convivencia a partir de la norma. Quizá en la práctica esos rasgos se hayan tergiversado pero definitivamente la disposición de esa estructura muestra un avance significativo en materia de democracia en la escuela.

La evaluación estatal; ¿una nueva forma de control? La autonomía de las Instituciones escolares en Colombia, durante la primera reforma educativa a inicio de los 90, se asoció a las modificaciones de funciones del Ministerio de Educación Nacional, apareciendo entre otras la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación orientado a velar por la calidad de la educación. La evaluación se centraliza a la par que se otorga autonomía a las Instituciones y ya no son los currículos los dispositivos de control sino la evaluación.

Así lo demostraría una segunda reforma educativa que surge a finales de los noventa en la política educativa que al parecer ponía en entredicho la autonomía escolar y con ella la legitimidad del PEI. En la revista de Educación y Cultura No. 57 de 2001, uno de los órganos de difusión del pensamiento del magisterio Colombiano, se mencionan que la resolución 2343 establecía más de cuatrocientos indicadores de logro para evaluar a los estudiantes y las últimas disposiciones sobre competencias y estándares también muestran un número importante de competencias que se deben desarrollar en los estudiantes.

El sistema educativo, mediante la evaluación le señala constantemente a la escuela sus carencias, deficiencias, negligencias y debilidades lo que muestra una alarma y permite estar atentos a las situaciones que debe mejorar o fortalecer. Un ejemplo de esas alarmas es la prueba internacional de cívica realizada en el 2000 y en la cual Colombia obtuvo resultados que la ubicaron en el penúltimo puesto en conocimientos y entre los primeros lugares en aptitudes, desafortunadamente lo que más se publicitó fueron los resultados

negativos, es decir, la pregunta estaba centrada en la deficiencia en los conocimientos, pero no se analizó el lugar positivo que ocupamos en el desarrollo de actitudes favorables para la convivencia y para la ciudadanía. Los análisis de los resultados fueron presentados por un equipo de académicos al Ministerio de Educación Nacional y al ICFES.

El análisis sobre el bajo nivel de conocimiento apuntó a suponer que hay una baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función democrática por parte de los maestros y de la sociedad colombiana en general* y que hay una tendencia prescriptiva de la formación democrática y de la educación en valores que, como lo afirman los autores, siendo importantes, al estar desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de las ciencias sociales, e incluso de las vivencias de los estudiantes, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre conceptos de poder, democracia, gobierno, etc.

Sin embargo, los supuestos que podrían explicar las buenas aptitudes de los estudiantes señalan entre otros a “las inducidas en lo principal por los rectores y maestros, apoyados en el progreso del gobierno escolar, y en los cambios en la relación pedagógica del aula que son más dialogal, menos magistral”³³. En la relación de los maestros con la educación cívica y las ciencias sociales el documento afirma que las ciencias sociales representan un menor peso en la enseñanza que una serie de materias o de ejes complementarios lo que dificulta la integración de distintas perspectivas que intervienen en la formación democrática. Igualmente es significativo el número de docentes que consideran que la educación cívica debe o bien ser una materia específica o una asignatura integrada al conjunto de las ciencias sociales, rechazando mayoritariamente el que sea un asunto solamente extracurricular.

La valoración del conocimiento social queda explícito en los resultados que arroja la prueba ante las preguntas que se enseña y que se debería enseñar en educación cívica que deja en un lugar insignificante el “conocimiento acerca de la sociedad” y aunque registran el “pensamiento crítico de los estudiantes” y el “desarrollo de valores”, el documento afirma que estos se fundan en Colombia más en ideologías y en actitudes que en un conocimiento racional.

Los indicadores indirectos de esa baja valoración que los maestros dan al conocimiento social están procurados por las respuestas al cuestionario que indaga preferencias temáticas, competencias pedagógicas para abordarlos y pertinencia curricular en los mismos, encontrándose que los temas de mayor preferencia de los maestros son “derechos y obligaciones de los ciudadanos”, “derechos humanos y civiles”, “iguales oportunidades para hombres y mujeres” y “Constitución nacional e instituciones políticas”. Le siguen “Virtudes cívicas”, “asuntos ambientales”, “medios de comunicación”, “bienestar social”,

* Ver: MEN, Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional. Bogotá, 2001. Estudio desarrollado por Gabriel Restrepo,

³³ *Ibíd.* Pág. 32

“elección y sistemas electorales”, “diferencias culturales y minoritarias”, “diferentes concepciones de la democracia”, y “eventos importantes en la nación”. Los de preferencia más baja son “diferentes sistemas políticos”, “organizaciones internacionales”, “peligros de la propaganda y manipulación”, “problemas y relaciones internacionales”, “el sistema judicial”, “diferentes asuntos económicos”, “migraciones de población” y “sindicatos”.

Según el estudio lo que se enseña más es lo que pertenece al conocimiento socialmente compartido, mientras que lo que se enseña menos es del ámbito del conocimiento más complejo y menos común, que requiere de mayor esfuerzo cognoscitivo, de mayor elaboración teórica y de mayor juicio. Igualmente señala que temas tan fundamentales para comprender lo que se suele llamar el mundo de los sistemas (códigos de población, de producción, de poder político y de ordenamiento legal) tan decisivos para situarse como ciudadano en forma crítica frente al Estado y a la Nación tengan la más baja valoración en términos de importancia, de competencias pedagógicas o en términos de oportunidad curricular.

En cuanto a la influencia que tienen las actitudes de los maestros en las actitudes de los estudiantes, las respuestas dadas por los primeros a preguntas formuladas que indagan sobre lo que creen aprenden los estudiantes en la escuela y lo que deberían aprender para llegar a ser buenos ciudadanos vislumbra un interés por lograr que sean solidarios, patrióticos, participativos, cooperativos y defensores de los derechos humanos. Mostrando disensos en los temas que tienen que ver con el sistema político y con el conflicto armado pero emergiendo lo que en el documento se denomina un *centro radical* que desvirtúa el estereotipo que ve en los maestros unos impugnadores del orden y que en cambio representa una esperanza en la consolidación de un proyecto democrático de nación.

Las metas de aprendizaje señaladas por los maestros indican que se intuye el valor social que tiene la educación cívica en el desarrollo político de los estudiantes así como de la conciencia del papel que tiene en la formación ciudadana. Sin embargo se señala que los profesores valoran más el aprendizaje de actitudes que de conocimientos.

Algunas afirmaciones que hace el estudio como el que las ciencias sociales representaban un menor peso en la enseñanza se relativiza si se tiene en cuenta que si se reúnen ciencias sociales, filosofía, ética, democracia y el tiempo de los proyectos transversales suman más horas que las que pueda tener matemáticas, ciencias o lenguaje. Esto se vió alterado por un lado y como ya se insinuara, por la dificultad de integrar esas distintas perspectivas que intervienen en la formación democrática y ciudadana y por otro, por los bajos resultados que mostraron las evaluaciones censales de los estudiantes justamente en matemáticas, ciencias y lenguaje lo que provocó que se intensificaran las horas de estas asignaturas en el plan de estudios de las escuelas, en detrimento de las demás.

Las pruebas sobre comprensión y sensibilidad ciudadana realizados por la Secretaría de Educación de Bogotá entre el 1999 y el 2001 le mostraron a la Ciudad las debilidades significativas en la formación en valores y en democracia que se ofrece en la escuela. La

prueba evaluó una dimensión cognitiva de los niños centrada en el desarrollo moral, básicamente desde la perspectiva de Kohlberg.

Si bien y como lo señala el estudio de 1999* muchas de las campañas de comportamiento cívico y de la enseñanza de temas como la ecología, la antropología y la historia han influido claramente en la manera como los niños perciben cuáles son los comportamientos socialmente deseables en nuestra sociedad, apareciendo la familiaridad con un discurso sobre la aceptación del otro en sus diferencias y notándose que los antiguos estereotipos contra la mujer y la diversidad étnica han sido desterrados, al menos a nivel del conocimiento. También es cierto que ese discurso puede estar simplemente incorporado pero sin tener una clara comprensión de lo que implica en tanto derechos y deberes en la práctica.

Se espera, como recomendaciones pedagógicas del estudio, que el maestro esté atento del adecuado desarrollo moral de sus estudiantes, que se estimule a partir de la reflexión sobre las decisiones en el aula misma, así como las predisposiciones para una acción controlada, reflexiva y crítica. Se le pide al maestro enseñar a descentrarse, a desarrollar la empatía, la complejidad de un pensamiento sistémico y holístico para entender y apreciar la diversidad. En el informe de esta prueba no hay alusión alguna al maestro, salvo cuando se exploró el clima escolar** y la referencia se hace exclusivamente a la interacción maestro – alumno. Tampoco hay evidencia que se hubiera aplicado la prueba a docentes.

En la segunda prueba realizada en el 2000, en lugar del clima escolar se explora los conocimientos ciudadanos de los niños y esta vez la prueba es aplicada a maestros. Dentro de las respuestas derivadas de los resultados llama la atención que los estudiantes consideren que la menor posibilidad de participación está en relación con sus profesores. Así, afirma el estudio, pareciera que las relaciones de autoridad en la escuela son más verticales que en la casa. En el caso de los profesores, sigue, las posibilidades de participación de los estudiantes disminuyen a medida que estos crecen o a medida que la escolaridad aumenta. Esto parece indicar, que el bachillerato tienen relaciones de poder autoritarias más marcadas que en primaria. Una explicación que expone tienen que ver con los cambios de actitud de los estudiantes que se nota con la adolescencia.

Paradójicamente, según la prueba, los estudiantes confían mucho en que los educadores trabajen por el bien del país y los profesores a su vez confían en los intelectuales y científicos antecendidos por la confianza en sí mismos. Ambos grupos en los que menos

* Ver los resultados de las pruebas censales y pilotos de “comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana” que publicó la Secretaría de Educación entre en 2000 y 2001 cuya prueba fue desarrollada y analizada por Angela Bermúdez y Rosario Jaramillo

** El estudio indagó las representaciones sociales de los niños, las formas de razonamiento moral y el clima escolar y familiar.

confían son en los partidos políticos, el congreso, el presidente y los jueces, los datos contundentes señalan estragos en la cultura política de los jóvenes y los docentes. El estudio no explica las posibles causas de esa desconfianza, que en lo estudiantes es posible comprenderla por la influencia de los medios y la información que circula pero también pueden ser debido a los estereotipos que manejan los docentes, los padres y la comunidad en general. Sin embargo en los docentes cabe la duda si es debida a procesos de reflexión crítica o son generalizaciones llenas de lugares comunes.

Otro dato interesante por la prueba es que tan solo un poco más de la mitad de los maestros que la presentaron pasarían el examen de conocimientos.

Los estándares en competencias ciudadanas: ¿guía, requisito o reto? En el 2003 aparecen los estándares en competencias ciudadanas y con ellos la noción explícita de ciudadanía. Los estándares en este campo se definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades (que para este caso son equiparables a las competencias) cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”³⁴

Los estándares de competencias ciudadanas recogen dimensiones fundamentales de la ciudadanía y las presenta en tres grupos: i) convivencia y paz, ii) participación y responsabilidad democrática y iii) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El tema de los derechos humanos en la cartilla publicada por el Ministerio aparece como marco para la formación ciudadana pero no define lo que se entiende por ciudadanía, o por cada una de sus dimensiones.

Es muy pronto para mirar el impacto en la escuela de la circulación de estos estándares. Lo que si se intuye es que fácilmente la escuela podría caer en la tentación de curricularizar la educación ciudadana, lo cual resultaría redundante si tenemos en cuenta que muchos de sus contenidos conceptuales ya se abordan en las áreas de ciencias sociales, democracia y ética y valores, tema que es señalado por la cartilla de los estándares cuando denomina a estas asignaturas como espacios específicos para la formación ciudadana.

Podría afirmarse que la propuesta del Ministerio es un buen intento por integrar el conocimiento sobre lo social, lo político y lo ético, que escindieran los currículos aquí mencionados. Sin embargo, la cartilla caracteriza a las ciencias sociales como una asignatura que brinda conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía y a la ética y la democracia como asignaturas propicias para el aprendizaje y la práctica de ciertas competencias ciudadanas. Uno supondría que esta distinción es impertinente si se tiene en cuenta que la Democracia y la Ética brindan conceptos y conocimientos muy fuertes epistemológica e históricamente y la enseñanza de las ciencias sociales desarrolla habilidades sociales, como la empatía, recogidas por las competencias emocionales y comunicativas de los estándares.

³⁴ MEN, Cartilla **estándares de competencias ciudadanas**. Bogotá, 2003, Pág. 4

Se le reconoce de igual manera a la propuesta la invitación a trabajar transversalmente en todas las instancias de la institución y a promover y construir ambientes democráticos reales para favorecer el ejercicio de la ciudadanía. Si bien esto desinstala la educación ciudadana de las áreas curriculares tradicionalmente previstas para ella, no garantiza que sea asumida por las demás y ya se sabe lo difícil que resulta crear en la escuela una cultura democrática.

Después de dos años, la mirada retrospectiva de aquel trabajo deja la duda de haber signado la formación ciudadana a la cognición y a la teoría del desarrollo moral con un marcado acento por lo procedimental pues los estándares no problematizan al docente en cuanto al significado de las nociones que fundamentan la ciudadanía, incluyendo la idea misma de ciudadanía y lo centra más bien en lo metodológico y didáctico. Y supone además el riesgo “que la instrumentación de la evaluación en competencias ciudadanas sea el único criterio y responsabilidad en lo que atañe al Estado en materia de formación ciudadana”*

2.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESCUELA Y CIUDADANÍA : ALGUNOS REFERENTES EN BOGOTÁ.

Algunas investigaciones realizadas por intelectuales de la educación y la Pedagogía en Bogotá sobre la escuela y la ciudadanía surgen copiosamente a mediados de los noventa. Investigadores que habían hecho carrera en el estudio de innovaciones pedagógicas y en el de la enseñanza de las ciencias sociales desplazan sus objetos de estudio a temas como educación en valores, convivencia escolar, cultura democrática en la escuela, Gobierno escolar, participación juvenil en la escuela y últimamente en el tema propiamente dicho de la ciudadanía escolar.

Algunos referentes que se retoman para esta investigación son las investigaciones realizadas sobre la escuela por Rafael Ávila y Marina Camargo en 1999 sobre el Proyecto Educativo Institucional, por Francisco Aguilar y Javier Betancourt en el 2000 sobre cultura democrática en la escuela, por Elsa Rodríguez en 1999 sobre Participación escolar y juventud y finalmente por Humberto Cubides en el año 2000 sobre Gobierno escolar y educación ciudadana. Las fuentes fueron seleccionadas de una base de datos de investigaciones sobre el tema que se encuentra en el centro de documentación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP -, entidad de la Alcaldía Mayor de Bogotá que financia y apoya investigaciones en el campo.

La investigación de Ávila y Camargo mostró como el PEI fue asumido como un documento – tarea más exigida por el MEN, como una actividad obligatoria y por ello obtuvo una respuesta rápida e improvisada, tanto en su elaboración como en sus contenidos. Los

* Comentario de Alexander Ruiz a la retroalimentación del presente estudio

directivos apelaron a asesores y capacitadores, el PEI fue el origen mismo de la institución negando su historia y experiencia, se dieron directrices que no tuvieron en cuenta la preparación de los maestros para trabajarlos, el PEI apareció como una abstracción flotando sobre la realidad escolar. Se abrió una clara distancia entre la intención del documento y la práctica real de cada maestro, careció de respaldo en la vida real de la escuela.

El PEI fue considerado un instrumento para la consecución de i) la Autonomía, entendida como independencia de una institución mayor que la contiene y que le determina políticas académicas, financieras y administrativas y ii) para el Mejoramiento cualitativo de la educación; a partir de las políticas del Estado, de la cualificación de procesos internos y de la generación de procesos pedagógicos democráticos y participativos.

Fue concebido además como una vivencia pasajera de democracia, que no logró transferirse a la vida cotidiana de la institución. Los investigadores señalaban que ese mismo ejercicio de democracia aparentemente bien intencionado podía estar acompañado de maneras tradicionales de ejercer el poder que revelaban la presencia de una racionalidad instrumental en las instituciones educativas, de tal manera que un escenario de aparente participación podía no ser otra cosa que un proceso de manipulación por parte de grupos de poder que no lograban la legitimidad que buscaban y en cambio si promovían sentimientos de inconformidad sobre las formas de proceder en la institución.

El PEI fue un punto de referencia, visualizado como un lugar de partida y/o llegada, como un norte que señala un camino plasmado, en general, en la misión y visión, a partir de las cuales deben orientarse todas las estrategias académicas, organizativas y financieras. Los maestros consideraban que era mejor contar con ese punto de referencia que no tener nada. Y frente a este mínimo se aseguraba que era mejor algo definido que “Hacer cualquier cosa”. Es claro entonces, que los maestros reconocían la necesidad de “Caminar todos hacia un mismo sitio con un horizonte común”.

Los maestros, según el estudio, eran concientes de que el PEI era un proyecto innovador a largo plazo y no podía improvisarse. Lo que implicaría profundas transformaciones en la cultura institucional; cambiando comportamientos, actitudes, disposiciones y hasta predisposiciones, métodos y formas de interacción entre el maestro y sus estudiantes e incluso la misma forma de mirar la escuela y su relación con el entorno. Se hacía preciso apelar a la imaginación creadora, a la reflexión colectiva para que la innovación diera frutos en el largo plazo.

Para otros maestros, el PEI tendería a convertirse en una sumatoria de proyectos, no necesariamente vinculados al plan de estudios y al currículo y no necesariamente complementarios entre sí.

Los investigadores afirmaron que los maestros construyeron una relación peculiar en el orden simbólico con las exigencias de la ley, atribuyendo los más diferentes significados al

PEI y forjándose sus propias expectativas al respecto. “La situación no es preocupante por la simple cantidad de atribuciones otorgadas al PEI, sino por el carácter incompatible entre algunas de ellas, y por la manera como estas concepciones se ponen en circulación configurando un clima y una cultura escolar en los cuales se devalúa el espíritu de la ley se disuelva su importancia como mecanismo de autorregulación. Con ello vendría el escepticismo y el fatalismo frente a las posibilidades de cambio”³⁵.

La Investigación desarrollada por Javier Betancourt y Francisco Aguilar sobre las representaciones y prácticas democráticas de los estudiantes y de las instituciones escolares muestran que si bien las Instituciones Escolares, objeto del estudio, tenían una preocupación auténtica por desarrollar experiencias democráticas basadas en principios éticos y morales que tienen que ver con la situación socioeducativa de sus contextos cercanos y con situaciones de conflicto dentro del contexto escolar, el reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes como sujetos plenos de derechos, en general, se dificulta por el predominio entre los adultos, profesores y padres, de concepciones que hacen énfasis en los deberes como prioridad, desconociendo por acción u omisión la vivencia de muchos derechos que son aplazados en aras del deber³⁶. Señala como la escolarización de nuevos contenidos curriculares abonados por la Ley 115 como educación para la democracia, y educación ética y valores puede significar un preocupante reduccionismo si son recibidas por pedagogías transmisionistas.

Estos investigadores afirman que la curricularización de la democracia “no es tan importante para la formación de la ciudadanía como lo es la democratización de la escuela. Así mismo la pretensión de la escuela básica de educar a los futuros ciudadanos no es tan importante como la vivencia de la ciudadanía en la escuela”³⁷

Concluyen además que la configuración de los sujetos en el plano moral no puede proyectarse exclusivamente a los niños y jóvenes, como si los adultos fueran personas acabadas en el plano moral, lo que implica conocer para comprender los fundamentos éticos en los que se basan las prácticas pedagógicas de los maestros, y seguramente algunas pautas de crianza de los padres, que sin duda afectan la vida de los niños y jóvenes. Se reconoce un avance en la constitución de elementos democráticos en la escuela que pueden ser amenazados por los temores de los docentes frente al ejercicio de la autonomía de los estudiantes o por la segmentación del tiempo, el espacio y el saber en la Institución escolar, por unas concepciones de ética de máximos que se suman a una mirada punitiva de la convivencia y la asunción de la norma positiva y no como pacto social.

³⁵ Rafael Ávila, Marina Camargo, La utopía de los PEI en el laberinto escolar, citado por Amanda Cortés, En: El proyecto educativo institucional. Reflexión presente, práctica olvidada. Artículo. Magazín Aula Urbana N0. 57, IDEP, Bogotá – Colombia, 2006

³⁶ Aguilar, J. F. y Betancourt, J. Construcción de Cultura Democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá. IDEP, Bogotá, 2000

³⁷ *Ibíd*, Pág. 155

Según estas investigaciones, “es evidente que los procesos de formación ciudadana en las escuelas no permite el empoderamiento real de niños, niñas y jóvenes en los escenarios de participación escolares creados por la política educativa predominando en la formación ético-política en las instituciones escolares los intereses, fines y metas de los adultos. La manera como la institución escolar propicia los mecanismos de participación es mediante la copia de esquemas bastante criticados socialmente pero que la escuela en su quehacer y en su deber no pone en duda”³⁸ Elsa Rodríguez señala además que si bien los maestros reconocen la importancia de la formación de los jóvenes, no muestran interés por la dinámica de su vida grupal lo que les impide ver su potencial para favorecer aprendizajes sociales y ciudadanos, por su parte la institución escolar controla todos los procedimientos regulativos lo que hace que los jóvenes no se sientan partícipes y les estimula la desmotivación e indiferencia con los asuntos de la escuela, tornándose así en un círculo vicioso en que los estudiantes no quieren participar y la institución tampoco lo hace posible.

La participación como proceso y mediación, señala la investigadora, es reducido al modelo que sobre ella prevalece en la sociedad y demuestra como los estudiantes deslegitiman la figura del personero y del consejo estudiantil, asociándolas al sistema político de la sociedad actual, sienten que el Gobierno escolar y su prácticas electorales, que busca imitar el sistema democrático que es desprestigiado por los mismos ciudadanos, esta lleno de parodias y réplicas que se hacen más por cumplir un requisito formal y que sólo confirman la inequidad, la mentira y la manipulación para el logro de fines individuales en deterioro del bienestar general.

Definitivamente el Gobierno escolar fue un objeto de pesquisa por muchos investigadores en este período, entre ellos por Humberto Cubides de la Universidad Central, quien señala que “la importancia del Gobierno escolar en la formación ciudadana ha sido consentida como una anticipación de futuro bajo la condición de precidadanía...[]...La preparación para la vida pública no ha sido un ejercicio con sentido interno y las instituciones escolares se gobiernan como espacios privados”³⁹.

El autor señala que aunque la Ley general plantea un conjunto de principios y estructuras para la Democracia escolar, su énfasis está más en un enfoque representativo que en uno participativo y afirma que la separación entre pedagogía y política se debe a la organización propia de la cultura escolar en la que la consolidación de instancias de participación como el Gobierno escolar se ven traslapadas en actividades pedagógicas paralelas que le restan legitimidad. Finalmente aduce que si en los estudiantes hay un ejercicio de seudo

³⁸ Elsa Rodríguez y Otros, Los jóvenes, su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación. IDEP, Bogotá, 1999, Pág. 76

³⁹ H. Cubides, P Guerrero y M. Moreno, Gobierno Escolar y Educación Ciudadana. Estudios de Casos. Bogotá. DIUC –Compensar- Colciencias - IDEP, Bogotá, 2001. Pág. 14

participación, en los maestros se hace evidente un rechazo y evasión del ejercicio real de la misma.

Una segunda tensión en la relación educación – ciudadanía que propondría considerar es que las políticas públicas en educación en los últimos años han generado una paradoja en la escuela: Por un lado, han dispuesto todo para que ella fuera el lugar público por excelencia en la que jóvenes, niños y niñas aprendieran a ser ciudadanos democráticos: Currículos, espacios de participación y unos mínimos universales de saber y de saber – hacer, y eso mismo ha contribuido de manera sustancial a desarmar conceptualmente la noción de ciudadanía, a desmembrarla en el discurso de los docentes y por tanto, a vaciarla de sentido y contenido en las prácticas de la escuela, prueba de ello son las evidencias que dejan investigaciones y evaluaciones.

3. EL OBJETO DE ESTUDIO Y LA FORMA DE ACERCARSE A EL

3.1. EL SUJETO INVESTIGADOR Y EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El inicio de la investigación no partió de cero. Desde la experiencia de la autora como maestra de ciencias sociales y como formadora de docentes, en la relación con niños, jóvenes y colegas durante años y desde la vinculación a escenarios de generación de política educativa y de fomento a investigaciones en el campo, surge en el 2003 la idea de formular una propuesta de Formación de docentes que se llamó “La enseñanza de las ciencias sociales: elementos para la formación en valores democráticos en la niñez y la formación de una concepción de ciudadanía en los docentes”

Esta propuesta fue aprobada y financiada por la Secretaria de Educación de Bogotá para ser desarrollada durante un año con 19 instituciones del sector oficial de la ciudad y las cuales estaban representadas por 80 maestros de diversas áreas.

El programa inició consultando por qué elegían el programa, pero sorprendentemente lo que emergió en un número significativo de respuestas fue la necesidad de obtener créditos que representarían ascenso en su escalafón. Curioso dato si se tiene en cuenta que para ese momento el escalafón estaba congelado. Otras respuestas expresaron motivos de índole profesional y personal como la necesidad de seguir actualizándose o la de adquirir herramientas conceptuales y metodológicas para enriquecer su práctica pedagógica. Muy pocos manifestaron haberlo escogido por la temática particular que ofrecía el programa, encontrándose que el tema de la enseñanza de las ciencias sociales era el menos apreciado en relación con el tema de niñez y el de educación ciudadana. Esto explicaría la alta demanda que tuvo el programa por parte de maestros de otras áreas, particularmente de preescolar y primaria.

La pregunta que me hacía en ese entonces era ¿Por qué a pesar de que hay claridad en la finalidad de la educación en cuanto a la formación democrática y en valores ello no se ve reflejado en el ejercicio de la ciudadanía de niños, niñas y jóvenes? Todo apuntaba al que el maestro como mediador de significados seguramente actuaba a manera de tamiz.

El desarrollo del programa se hizo desde tres componentes: el de actualización que abarcó un área interdisciplinar que comprometió a la psicología cognitiva y social, la pedagogía, la ética, la sociología y la filosofía política y que fundamentó la parte conceptual del

programa a partir de seminarios y talleres a lo largo del año, enriqueciendo los otros dos componentes: El de investigación e innovación.

Estos dos componentes se articularon a la propuesta de formulación de proyectos pedagógicos que recogía elementos de la planeación estratégica situacional y de la Investigación Acción y que cada grupo de maestros implementaría en su institución.

3.2 EL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y EL ENFOQUE INVESTIGATIVO

Sin duda, hoy se presenta ante esa escuela moderna, la revolución de un nuevo paradigma que pone en cuestión los esencialismos y los dogmas, que idolatra las tecnologías y el mercado y que pone de manifiesto los alcances de la globalización y la diversidad de las culturas. La escuela enfrenta los retos de adaptarse a la velocidad de la circulación de la información, al lenguaje audiovisual que desplaza la palabra escrita, a la preeminencia de la subjetividad, a los nuevos escenarios de la educación que le compiten con mayor destreza e inclusive al pregón de la muerte de la infancia, razón de su existir.

Esta evidencia nos deja de frente a la necesidad fundamental de pensar y ayudar a pensarse al maestro como sujeto diferente. La imagen del maestro debe deconstruirse para encontrar sentido en esos saberes y prácticas que lo han configurado como sujeto histórico, cultural y político que indudablemente teje en él una red de significaciones que pone a jugar como pedagogo y particularmente cuando de ejercer como ciudadano y formar ciudadanos se trata.

Para este trabajo se propuso un estudio comprensivo de las concepciones que tienen maestros y maestras sobre ciudadanía y que fundamentarían la práctica o ausencia de la misma en la vida escolar. La pregunta que orientó la presente investigación es: ¿ Cuáles son las concepciones que tienen maestros y maestras de contextos específicos, sobre la ciudadanía, la niñez y la escuela?.

Los propósitos que la situaron se relacionan con resignificar la noción de ciudadanía como práctica inmersa en el quehacer pedagógico en la escuela y contribuir a comprender los procesos que la hacen posible o la obstaculizan.

Se parte del supuesto que no es sólo la definición de políticas educativas ni las estructuras de la institución escolar, ancladas en los orígenes de la misma, las que tensionan las prácticas pedagógicas del maestro y configuran la idea de una escuela ciudadana, lo que supondría una búsqueda más profunda sobre las razones de sus actuaciones. Si admitimos que el maestro no es sólo un trasmisor inerte de la cultura sino que él mismo la resignifica, entonces es necesario ir en pos de esas razones, indagar, interrogar y comprender las concepciones del maestro, desentrañar el significado que le da a la ciudadanía, a las condiciones para ejercerla y al lugar que ocupa para él el niño y la escuela en la intención de formar ciudadanos.

Como variaciones de este supuesto se enunciaron los siguientes:

- ✓ La ciudadanía es un concepto construido social y culturalmente por lo tanto es posible que sea interpretado de diferente manera según el momento y el lugar.
- ✓ La ciudadanía es más que un estatus y se considera como una práctica que implica cierta educación y motivación.
- ✓ La educación ciudadana prescribe contenidos y valores particulares que son socializados por diversos agentes entre ellos la escuela
- ✓ La escuela como escenario de socialización política se constituye en un lugar de formación ciudadana y el actor en el que recae esta tarea es el maestro
- ✓ Entre los maestros circula un discurso que incorpora implícita o explícitamente algún concepto de ciudadanía y de los sujetos que la ejercen.
- ✓ Se entiende que las concepciones que tengan los maestros y maestras acerca la ciudadanía tendrían alguna incidencia en la formulación de proyectos pedagógicos para la educación ciudadana en la escuela
- ✓ Se considera que el análisis del contenido y significaciones de esas concepciones puede proporcionar elementos para propuestas pedagógicas alternativas.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes: i) interpretar el contenido de las concepciones que maestros y maestras tienen de la ciudadanía y relacionarlo con la noción histórica de ciudadanía, ii) Reconocer el lugar que le dan a niños y jóvenes como ciudadanos y iii) analizar las reflexiones pedagógicas que hacen los docentes sobre la educación ciudadana y su práctica en una escuela que ellos sienten y piensan.

En consecuencia, esta investigación se desliga de la pretensión de mirar cómo funciona la ciudadanía y la formación ciudadana en la escuela, más bien quiere preguntar cómo la piensa y cómo la vive el sujeto maestro. La búsqueda parte de reconocer que somos sujetos de discurso y que a través de él expresamos nuestra concepción del mundo y construimos socialmente significados. El trabajo entonces se interesa por la producción discursiva de sujetos individuales, para nuestro caso los maestros, en su interacción con un orden social, la escuela, que a su vez está atravesada por ordenes discursivos externos (las políticas educativas, su historia, su estructuras internas de funcionamiento, etc).

El estudio se inscribe así, en el paradigma epistemológico de los estudios cualitativos entendiendo que lo que se busca es la descripción y comprensión de las cualidades de un fenómeno social situado en un contexto social e históricamente amplio que se indaga y del cual el investigador hace parte. La investigación cualitativa, epistemológicamente se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven.

3.3. LA METODOLOGÍA.

La orientación teórico metodológica de esta investigación de carácter cualitativa es la de la teoría fundamentada – grounded theory – basada en las tesis de Glaser y Strauss⁴⁰ que consiste básicamente en eliminar la distancia entre las grandes tradiciones teóricas en ciencias sociales y la investigación empírica. Se trata por tanto de enfatizar la calidad de generación de teoría más que la verificación de teoría.

La ruta seguida por esta investigación siguió varias fases: Inicialmente la recolección de información. Una segunda fase tuvo que ver con la organización de la información, una tercera fase con la disposición de la información para el análisis utilizando los software Atlas Ti y Excel como ayuda. La cuarta fase fue la de interpretación de los hallazgos.

La recolección de información. Esta fase inició con una hipótesis de trabajo que se fue afinando durante un año, en la medida en la que se acompañó a los maestros en su proceso de formación. Paralelamente, se estructuró y desarrolló un plan de lectura bibliográfica que ayudó a construir un marco teórico y conceptual inicial. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el taller, los instrumentos fueron los cuestionarios y guías de formulación de proyectos pedagógicos.

- La entrevista semiestructurada*: Se realizó a través de un cuestionario de pregunta abierta que se aplicó al inicio del programa de formación que se supone permitiría el despliegue de concepciones que los maestros tenían sobre las nociones que se investigaban. Así se identificarían las ideas de ciudadanía que tenían los maestros participantes, a quienes le otorga esa condición, como piensan a los niños en relación con el tema y finalmente identificar sus reflexiones pedagógicas sobre la educación ciudadana.

Las preguntas del instrumento se agruparon en unas categorías iniciales (tabla 1) que sirvieron de marco de orientación para organizar la información y disponerla para un análisis primario – nivel textual - que daría cuenta de otras categorías emergentes – nivel

⁴⁰ Barney Glaser y Anselm Strauss, The discovery of grounded theory. Aldue, Chicago, 1967 En: Anselm Strauss y Juliet Corbin, Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (Traducción) Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería, Medellín – Colombia, 2002

* La entrevista semiestructurada, esta clasificada dentro del tipo de entrevista denominada abierta que es aquella que no está prefijada mediante un cuestionario cerrado y que se aplica a un número reducido de sujetos, de forma que no requiere de una selección muestral de corte estadístico. Por el contrario, se realiza a personas que pertenecen al grupo de sujetos informados, es decir, a aquellos que poseen conocimientos sobre lo que se pretende investigar. La entrevista abierta incluiría las entrevistas que se denominan libre, en profundidad y semiestructurada. Esta última está basada en un repertorio de preguntas que a modo de guía, organizan en parte la interacción, aunque en el curso de la entrevista pueden añadirse otras, incluso eliminarse algunas de ellas. En cualquier caso, no se presentan al entrevistado respuestas u opciones que éste pueda elegir. De ahí su carácter semiestructurado, pues se trata de un cuestionario abierto, de respuesta libre y de preguntas no absolutamente predeterminadas, aunque con un guión preestablecido. La entrevista semiestructurada se centra de modo exclusivo en el fenómeno o problema a estudiar, en el objeto de la entrevista y no en el entrevistado”. Gaitán Moya, Juan A. y Piñuel Raigada, José L., “Técnicas de investigación en comunicación social”, Madrid, Editorial Síntesis, 1998, Pág. 95

conceptual. El primero corresponde a la segmentación de los textos y a su codificación y el segundo al análisis de significado de estos elementos.

Por supuesto, se aplicó el mismo cuestionario suprimiendo el último punto, a manera de prueba de salida a la terminación del programa, que comparada con la primera mostraría la pertinencia e impacto del proceso formativo. Se encontró que si bien en la conceptualización se evidenciaron avances significativos - no en todos -, en la experiencia manifestada tanto en el proceso mismo de construcción del proyecto pedagógico como en su implementación en las escuelas, se corroboraron las profundas contradicciones a las que se enfrentan las prácticas de los maestros, pero esta vez se hizo evidente que no son únicamente las generadas por el sistema estructural de la Institucionalidad representada por la escuela sino por las contradicciones internas propias de la construcción de la subjetividad del mismo maestro.

De este primer instrumento se tomaron 68 cuestionarios.

- Taller* de proyectos pedagógicos: La técnica del taller para esta investigación sirvió no sólo para recopilar información sino que además orientó el trabajo de maestros y maestras en la formulación de proyectos pedagógicos con una perspectiva integral y participativa, es decir que los docentes no fueron informantes pasivos, por el contrario ellos mismos realizaron ejercicios investigativos y avanzaron en el análisis de las situaciones que identificaban como problemáticas en sus comunidades escolares y en la planeación de acciones que permitieran transformarlas, lo que evidentemente significaba un alto grado de compromiso.

Los proyectos desarrollados por los docentes fueron formulados en varias fases utilizando el método **zopp** (análisis de participación, análisis de problemas, análisis de objetivos y análisis de alternativas) de planificación.

Esta metodología les exigía realizar un autodiagnóstico participativo con su comunidad escolar para identificar problemáticas que en verdad fueran reconocidas por todos los actores involucrados en ellas, debían priorizar los problemas identificados y escoger la alternativa de solución más pertinente y viable, para luego formular el proyecto con base en una guía elaborada para tal fin y finalmente pasar a la fase de planeación elaborando el **marco lógico** del proyecto (Logical Framework), que es una matriz de planificación que presenta la estructura básica del proyecto.

* El taller investigativo es “una forma de ordenar, organizar y sistematizar el trabajo individual y colectivo en el proceso de construcción, validación y extensión del conocimiento. Es un grupo organizado y participante de trabajo intelectual y pedagógico, mediante el cual se investigan, analizan, identifican problemas, plantean alternativas, discuten y confrontan experiencias e ideas, guiados bajo la dirección de un docente investigador” Panqueva, Javier. El Taller para abordar el problema de investigación. Universidad Javeriana, Bogotá, 1999.

De los diagnósticos inicialmente elaborados emerge un tópico a tener en cuenta para la tercera categoría planteada inicialmente y era la pregunta por la escuela. De igual manera se identificaron temáticas afines con el campo de la ciudadanía como participación, convivencia, niñez y enseñanza de las ciencias sociales.

La organización de la información: La información se organizó siguiendo el modelo de Marieta Quintero y Alexander Ruiz en su libro “Qué significa investigar en educación?”⁴¹. Como lo sugieren los autores, esta técnica permite, en primer lugar, preservar el anonimato del hablante y en segundo lugar ubicar al lector en unas coordenadas que le permita también realizar otros análisis y sacar sus propias conclusiones.

| Categorías Iniciales | Preguntas / temarios |
|---|---|
| 1. Significado de ciudadanía | 1. Qué entiende usted por ciudadanía? |
| | 2. Para usted quienes son ciudadanos? |
| 2. Otorgamiento de la condición de ciudadanía | 3. Qué condiciones cree usted deben existir para ser ciudadano? |
| | 4. Usted es maestro, por tanto trabaja con niños . Cómo los describiría? |
| | 5. Cómo define usted la educación ciudadana? |
| 3. Pedagogía y Ciudadanía | 6. Que propuesta de educación ciudadana haría usted para su Colegio? |
| | 7. Caracterización de la escuela a partir de autodiagnósticos |

Tabla 1 Categorías iniciales de análisis

Como se aprecia en la tabla 2, las fuentes de información utilizadas fueron codificadas según su origen: la entrevista con la letra “E” y los proyectos pedagógicos con la letra “D”. La codificación P1, P2 y P3 es dada por el software Atlas Ti a lo que se denomina como “documentos primarios”. Para este caso, estos no son otra cosa que cada categoría inicial con sus respectivas preguntas preparados, cada documento, en archivo de texto Word, formato rtf.

La diversidad de la población de maestros que participaron en el programa permitió seleccionar variables para caracterizar el grupo en el mayor detalle posible con un simple ejercicio estadístico utilizando Excel*, pero también sirvió para adentrarse en el sujeto

⁴¹ Marieta Quintero y Alexander Ruiz, Qué significa investigar en educación? Universidad Distrital, Bogotá – Colombia, 2005, Pág. 22 - 29

* Ver el ítem 4.1, del cuarto capítulo de esta investigación.

maestro, recuperando la particularidad de su voz, registrada en cada documento primario: el género, la edad, el área de formación y la formación postgradual fueron seleccionadas para el segundo propósito.

Para ilustrar la lógica de la codificación, veamos el siguiente ejemplo:

EMoG2CSe Significa una entrevista realizada a un maestro entre 31 y 40 años, licenciado en ciencias sociales y con una especialización.

EMaG1N Significa una entrevista a una maestra entre 20 y 30 años, normalista

Por su parte los documentos de proyecto se codificaron de acuerdo a la temática en la que se agruparon, por ejemplo:

D3P significa un proyecto de la tercera institución educativa que hizo énfasis en participación.

D13N significa un proyecto de la decimotercera institución educativa que abordó el tema de niñez

| Fuentes | Énfasis temático para el caso de proyecto | Documentos primarios | Perfil de la fuente | | | |
|-----------------------------|---|---|---------------------|----------------------|--|-------------------------|
| | | | Género | Edad | Área de formación profesional | Formación posgradual |
| E Entrevistas | C= convivencia | P1 Significado de ciudadanía. | Ma = Maestra | G1 = 20 a 30 años | CS= Licenciado en Ciencias Sociales | e = con especialización |
| D Documentos de proyecto | P= Participación | P2 Otorgamiento de la condición de ciudadanía. | Mo = Maestro | G2 = 31 a 40 años | BP= Licenciado en Básica Primaria | mg = con maestría |
| | N= Niñez | | | G3 = 41 a 50 años | P = Licenciado en preescolar | |
| | CS= enseñanza de ciencias sociales | P3 Reflexión pedagógica | | G4 = 51 años y más | PP= Psicopedagogo | |
| | | | | | M = Licenciado en matemáticas | |
| | | | | | F = Licenciado en Física | |
| | | | | | EF = Licenciado en Educación Física | |
| | | | | | I = Licenciado en Idiomas | |
| | | | | | AE = Administrador Educativo | |
| | | | | | N = Normalista | |
| | | | | | L = Licenciado sin especificar área | |
| | | | | | EE = Educación Especial | |
| | | | | | Q = Licenciado en Química | |
| | | | | | O = Es profesional distinto a Licenciado | |

Tabla 2. Organización de la información

La ruta de análisis: La metodología de análisis utilizada se apoya en la propuesta de la teoría fundamentada y si hizo uso del programa informático de análisis cualitativo textual denominado Atlas tí. Para este caso la Unidad Hermenéutica contiene los siguientes elementos:

- Los documentos primarios constituidos por la transcripción de los cuestionarios y documentos de proyectos pedagógicos que formularon y desarrollaron los maestros.
- Las citas extraídas de las respuestas de los entrevistados o de los documentos analizados.
- Los códigos o categorías conceptuales que se constituyen en la unidad básica de análisis y se construyen de manera deductiva e inductiva a partir de la agrupación de citas
- Los memorandos que son documentos descriptivos y/o explicativos.

En cada documento primario, que correspondía a su vez a cada categoría inicial del estudio, se identificaron citas textuales las cuales eran codificadas, lo que dio lugar a categorías y subcategorías emergentes.

3.4. DEL SIGNIFICADO DE CONCEPCIONES

Cualquier práctica profesional se realiza desde la perspectiva que se tiene de los objetos de ese campo profesional. La profesión docente no es la excepción y para hacerse alguna idea de cómo los maestros y maestras asumen y entienden su trabajo en el día a día es pertinente estudiar sus concepciones.

En la presente investigación la idea de concepciones es ubicada en un campo conceptual más amplio, el de las representaciones sociales. Concepto que se refiere a un fenómeno socio-cognitivo en tanto es un concepto integrador que engloba una gama amplia de fenómenos representacionales, entre ellos el de las mismas concepciones.

Para Moscovici, una representación social es “un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible su realidad, se insertan en un grupo y en una relación cotidiana de intercambios”⁴².

Denise Jodelet, afirma que “la noción de representación social concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio, las informaciones que en él circulan, a las personas de

⁴² Serge Moscovici, y R. Farr, **Social representations**. Cambridge University Press. Cambridge, 1984

nuestro entorno, próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común...”⁴³

Sin mayores pretensiones y sólo con el ánimo de contextualizar teóricamente lo que son las concepciones, definiré muy brevemente las características de las Representaciones Sociales.

Los elementos consensuados en la noción de Representación Social se pueden sintetizar esquemáticamente de la siguiente manera:

- Es una modalidad de conocimiento: el del sentido común, ordinario o pensamiento natural.
- Forma parte del pensamiento social y lo guían.
- Es un conjunto organizado de elementos cognitivos de diferentes niveles de complejidad
- Es un conocimiento de tipo práctico y funcional (orientadas a la acción)
- Implica un conocimiento compartido y consensuado dentro de un colectivo
- Es la interiorización de experiencias, de modelos de conducta y de pensamientos socialmente transmitido.
- Es dinámica y estática a la vez
- Hace referencia tanto a los procesos cognitivos como a los contenidos determinados socioculturalmente. Ambos elementos restituyen simbólicamente algo que esta ausente.
- Se elaboran en procesos específicos de objetivación y anclaje.

Como modalidad de conocimiento y en la relación sujeto – objeto la representación implica una reproducción y una construcción mental del objeto en cuanto se concibe inseparable de la actividad simbólica. La representación siempre remite a algo que ella sustituye, pero la representación no es lo mismo que la imagen porque la representación social no es sólo reflejo del mundo exterior anclado en la mente, es construcción en tanto significante. Los objetos adquieren sentido y son interpretados en el marco de un espacio sociocultural determinado.

La representación social tampoco es percepción pues ella es una elaboración compleja y social que va más allá de una relación directa de los sentidos con la realidad. En términos de Jodelet⁴⁴, la representación social se refiere a una actividad mental de interiorización que establece un vínculo simbólico con un objeto de la realidad social, así parte de las características o propiedades constitutivas de la realidad son conferidas por procesos de interpretación y atribución de significados en el marco de las producciones socioculturales.

⁴³ Denise Jodelet. “Reflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale”. Communication and information # 6. 1984. Pág. 15

⁴⁴ Citada por Elisa Casado, En: Representaciones sociales y educación, Ensayo, Venezuela, 2001, Pág. 69

Como pensamiento social* las representaciones sociales están determinadas por las condiciones objetivas, sociales y económicas pero se organizan en un proceso psicológico particular, es decir, que el concepto de representación social alude tanto a procesos cognitivos como a procesos simbólicos: de cómo un sujeto en interacción con otros y por la interiorización de producciones socioculturales conoce la realidad y como este conocimiento se convierte en productos que circulan y permiten interpretar, pensar la realidad y actuar sobre ella.

En esta línea la pregunta es por el conocimiento individual del mundo que luego se consensúa y entra a formar parte de las representaciones sociales como conocimiento compartido y colectivo sobre él.

Según Rodrigo, Rodríguez y Marrero⁴⁵; Hay dos niveles funcionales de representación: El conocimiento y la creencia, en el primero las personas pueden ponerse en el punto de vista de los otros, posibilitando la comunicación y la negociación de realidades. Desde el nivel de creencias las personas adoptan una única visión sobre el mundo para facilitar la toma de decisiones.

El aporte de estos autores es el de las *teorías implícitas* y afirman que estas tienen su soporte representacional en el individuo, sin embargo este no construye su representación en solitario, pues el hecho de que sea un ser social le imprime elementos interaccionales con mundos simbólicos de la cultura y contenidos socialmente normatizados.

Estos autores consideran las teorías implícitas como representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales y definen *experiencia* como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa:

- Experiencias directas del conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de vida diaria.
- Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
- Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

Al igual que las representaciones sociales, las representaciones individuales están mediadas por dos procesos básicos; el anclaje y la objetivación. El anclaje es un proceso sociocognitivo que permite explicar la inserción del conocimiento objetivado en los sistemas cognitivos preexistentes así como en las relaciones sociales, lo que supone incorporar nuevos elementos del saber en una jerarquía de valores y a una red de categorías más familiares. Durante tal incorporación se emplean procesos de asimilación,

* Entendido como el conjunto de ideas propias de una colectividad para comprender e interpretar la realidad

⁴⁵ María José Rodrigo , A. Rodríguez, y J. Marrero, (Eds.). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993, Pág 24 – 30 y 57 - 68

contrastación, categorización y prototipicidad*. Desde la perspectiva de Moscovici se entiende como la inserción o imbricación de la representación en el universo de saberes o sistemas simbólicos preexistentes mediante procesos cognitivos.

Rodrigo hace una clasificación del anclaje que ayudara a esta investigación a centrarse en el anclaje representacional:

- Anclaje biológico: somos una especie cuyo sistema cognitivo está especialmente diseñado para los intercambios sociales
- Anclaje social: El niño entra en contacto con un medio interpersonal en el que los protagonistas están emocionalmente implicados en ese esfuerzo interpersonal por crear un mundo cooperativo que trasciende la experiencia subjetiva de mentes aisladas. Esa interacción está definida por la cultura.
- Anclaje representacional: Aunque las experiencias que obtiene el individuo de su entorno son principalmente sociales y culturales es él quien las experimenta como personales y autobiográficas, es él el que tiene que enfrentar las demandas de su entorno, pensar decidir y actuar en relación a estas. Para todo ello necesita contar con interpretaciones sobre fenómenos, tener argumentos sobre el mundo.

La objetivación por su parte hace que se transforme en concreto lo que es abstracto, la imagen se materializa, el símbolo pasa a ser signo, la idea se ve como reflejo de lo real. El producto final de la objetivación puede hacer referencia a la personificación, el uso de metáforas e imágenes físicas, analogías etc. La objetivación tiene como función social facilitar la comunicación, simplificar y expresar de manera sencilla y comprensible conceptos y teorías complejas y abstractas, los niveles de este proceso van desde la ilusión completa hasta la realidad última lo que es posible por: a) la creación de imágenes vinculadas a ideas, conceptos y palabras; b) su estructuración en un núcleo o modelo figurativo y; c) finalmente se naturaliza, la imagen es tratada como realidad objetiva. Con este proceso se prolonga la existencia de la memoria colectiva, se incorpora a la cultura y facilita la reproducción de los social

Diversos autores coinciden en afirmar que las concepciones son representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento; se forman tempranamente, tienden a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada.* Éstas pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos.

* Este último término se refiere a la categorización que permite incorporar nuevos elementos al conocimiento preexistente usando un prototipo entre los almacenados en nuestra memoria como contraste

* Confróntese Pajares, 1992; Tobin y McRobbie, 1997, citados En: Joao APONTE, Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental de la formación de maestros. Ensayo, Universidad de Lisboa, Portugal, 1999

Las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado.

Thompson⁴⁶ las caracteriza como “una estructura mental general, abarcando creencias, los significados, conceptos, las proposiciones, reglas, las imágenes mentales, preferencias, y gustos”. Finalmente, es posible ver las concepciones como un conjunto de posicionamientos que, por ejemplo, un profesor tiene sobre su práctica en relación con los temas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje.

Se han usado otros constructos con intenciones similares. *Filosofías personales* y *world views* (cosmovisiones) son conceptos usados en fenomenología y filosofía. En la literatura educativa - por ejemplo, en la investigación en el conocimiento práctico personal de los profesores – también se hace referencia de los hallazgos a las *teorías implícitas*, *teorías personales*, *representaciones personales*, *vistas*, *perspectivas*, *imágenes*, y *metáforas*. En estudios relacionados con las tradiciones psicológicas – la psicología especialmente cognoscitiva y inteligencia artificial – se encuentra, con significado similar, *marcos*, *esquemas*, y *reglas prácticas*. Y en sociología se encuentran referencias a la *identidad*, *uno mismo*, y *a los valores*.

Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el *qué se concibe* y el otro con *cómo se concibe*. Las concepciones conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma mediante el cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. “Es el conocimiento personal que los seres humanos poseen”.⁴⁷

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción.⁴⁸

Pero a esto debemos añadir que las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones.

⁴⁶ Thompson, A. G. Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws Ed., *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan, 1992. Citado En: *Ibíd.* Pág. 2 - 6

⁴⁷ CARMONA FERNANDEZ, Marcelo (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo. En Ruby Arbelaez López, El reconocimiento de las concepciones docentes se encuentra el camino del mejoramiento continuo de la calidad docente. Revista docencia universitaria No. 19 Universidad Industrial de Santander, Colombia,

⁴⁸ María José Rodrigo, Op cit Pág. 33

En la concepción reside el conocimiento cotidiano, ella conserva un conjunto de saberes, incluso prácticos. Las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas el hombre cuenta con la cultura modal, social universal; pero, al desempeñar sus tareas y oficios en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación.

Giordan y de Vecchie⁴⁹ proponen la modelización de una concepción de la siguiente forma:

| | | |
|--|--|--|
| <p>CONCEPCIÓN = F (P, M, O, R, S)</p> | <p><u>Problema</u> Punto de arranque. Conjunto de preguntas más o menos explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción.</p> | <p><u>Marco de Referencia</u> Contexto. Conjunto de los conocimientos integrados que al ser, activados y reunidos, dan un perfil a la concepción.</p> |
| <p><u>Operaciones Mentales</u> Conjunto personal de las operaciones intelectuales o transformaciones que la persona domina y que le permiten poner en relación los elementos del marco de referencia y así producir y utilizar la concepción.</p> | <p><u>Red Semántica</u> Organización que se pone en marcha a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar una coherencia semántica al conjunto y de este modo produce el sentido de la concepción.</p> | <p><u>Significantes</u> Conjunto de convenciones: signos, marcas y símbolos y demás formas del lenguaje necesarios para la producción y explicación de la concepción.</p> |

Tabla 3. Modelización de una concepción – Fuente: Ruby Arbeláez.

En el que P M y O serán procesos de anclaje y R y S serán procesos de objetivación.

Este modelo propuesto sirve para imaginar las concepciones en una estructura organizada y duradera que posee lógica y coherencia y sobre la cual podemos tener plena conciencia y dominio.

Con las fuentes de información que se utilizaron en la investigación se inició la fase de análisis de las concepciones, recogiendo la propuesta de Giordan y Vecchio para identificar la modelización de una concepción, así: Se equiparó **el problema** a las preguntas generadas desde el cuestionario y la guía de formulación del proyecto pedagógico, **el marco de referencia** puso en juego los conocimientos de los entrevistados, tanto de aquellos adquiridos en el programa de formación como aquellos con los que ya venían, es decir las experiencias directas, vicarias y simbólicas de la que nos habla Rodrigo. **Las operaciones mentales** inician procesos de resignificación, de reelaboración propia sobre lo que se pregunta y lo que se les requiere. **La red semántica** se explicita en el tejido que ofrece los enunciados de las oraciones que componen cada argumento expuesto en las respuestas o afirmaciones dadas por los maestros, finalmente **los significantes** se exponen a partir de

⁴⁹ André Giordan, Gérard de Vecchio, .Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. p.111, 1995 En: Ibíd.

marcas del lenguaje que se codifican de manera abierta ya en el análisis que hace la investigadora.

4. LA MIRADA ANALÍTICA Y EL RUMBO DE LA INTERPRETACION

*Soy hombre: duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:
las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura
y en este mismo instante
alguien me deletrea.*

Octavio Paz

4.1. EL SUJETO MAESTRO Y SU CONTEXTO DE EXPERIENCIA.

Sobre el perfil de los maestros:

Para fundar un contexto significativo al análisis de la información se llevó a cabo una caracterización de la población de maestros que participaron en el programa a partir de variables como edad, género, tiempo de servicio en el sector oficial, formación inicial, formación postgradual, asignaturas que tenían a cargo y lugar de trabajo.

Puede decirse que los participantes conformaban un grupo “maduro”, pues más de las tres cuartas partes de los participantes estaban entre los 31 y 50 años, representando el 77%, mientras que los participantes jóvenes estaban entre los 20 y 30 años y sólo representaban un 15%. Cuatro maestros estaban entre los 51 y 60 años de edad. (Tabla. 4.) El grupo era predominantemente femenino con 54 mujeres y 25 hombres. (Tabla 5.)

| Rango | Número de personas | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|-------------|--------------------|------------|---------|---------|
| 20 - 30 | 12 | 15% | 3 | 9 |
| 31 - 40 | 37 | 47% | 12 | 24 |
| 41 - 50 | 24 | 30% | 8 | 18 |
| 51 - 60 | 4 | 5% | 2 | 2 |
| no responde | 2 | 3% | 0 | 1 |

Tabla 4. Variable edad por género

| Genero | Número de personas | Porcentaje |
|----------|--------------------|------------|
| Femenino | 54 | 68% |

| | | |
|-----------|----|-----|
| Masculino | 25 | 32% |
|-----------|----|-----|

Tabla 5. Variable género

La experiencia es un factor importante que se evidencia en el número de años que estos maestros tienen en el ejercicio docente, la mayoría de ellos llevaban más de diez años en el sector oficial.

Gran parte de los maestros eran licenciados en ciencias sociales, le seguían los licenciados en preescolar, en educación básica primaria y normalistas sin estudios de pregrado. Participaban en menos número maestros formados en otras áreas entre las que se encontraban contaduría, educación física, lenguas, educación religiosa, administración educativa, psicopedagogía, matemáticas y física. Sin embargo es necesario resaltar que sumadas las otras áreas de dónde provenían los maestros, los maestros de ciencias sociales resultaban ser un grupo minoritario (Tabla 6.)

| Programa | Personas | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|----------------------------------|----------|------------|---------|---------|
| Contaduría | 2 | 3% | 2 | 0 |
| Lic. Básica Primaria | 14 | 16% | 1 | 13 |
| Lic. Ciencias de la Educación | 3 | 4% | 0 | 3 |
| Lic. Ciencias Sociales | 25 | 34% | 10 | 15 |
| Lic. Educación especial | 1 | 1% | 0 | 1 |
| Lic. Educación Física | 2 | 3% | 0 | 2 |
| Lic. Educación religiosa | 1 | 1% | 1 | 0 |
| Lic. En Administración Educativa | 3 | 4% | 1 | 2 |
| Lic. En psicopedagogía | 3 | 1% | 0 | 3 |
| Lic. Filología e idiomas | 5 | 6% | 1 | 4 |
| Lic. Matemáticas | 3 | 4% | 2 | 1 |
| Lic. Pre - escolar | 11 | 16% | 2 | 9 |
| Normalistas | 5 | 6% | 2 | 3 |
| Lic. Química | 1 | 1% | 1 | 0 |

Tabla 6. Formación inicial de los docentes por género

Aproximadamente la mitad de los participantes no tenían ninguna formación postgradual y buena parte de la otra mitad contaban con una especialización, la mayoría en el campo de la informática, dos maestras eran magíster, una de ellas además con especialización. Seis docentes tenían un título profesional adicional a la licenciatura o estaban haciendo otra carrera, dos en psicología, tres en derecho y un administrador de empresas. (Tabla 7.)

| Postrado | Personas | Porcentaje |
|--|-----------------|-------------------|
| Derecho | 3 | 4% |
| Especialización Educación Sexual | 4 | 5% |
| Especialización en dificultades del aprendizaje | 1 | 1% |
| Especialización en Educación y Desarrollo Cultura | 1 | 1% |
| Especialización en Edumática e informática | 12 | 15% |
| Especialización en Orientación educativa y Desarrollo Humano | 4 | 5% |
| Especialización en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo | 1 | 1% |
| Especialización en Prevención Alcoholismo | 1 | 1% |
| Magíster en Psicopedagogía | 1 | 1% |
| Especialización educación para la cultura | 3 | 4% |
| Postgrado en filosofía | 1 | 1% |
| Especialización en Gobierno Escolar | 1 | 1% |
| Especialización Lúdica y Recreación | 2 | 3% |
| Psicología | 2 | 3% |
| Administración de empresas | 1 | 1% |
| Especialización Educación Ciudadana | 1 | 1% |
| Especialización en lengua escrita | 1 | 1% |
| Especialización en Intervención sistémica | 1 | 1% |
| Magíster en Planeación del desarrollo Urbano | 1 | 1% |
| Especialización en lingüística | 1 | 1% |
| Sin postgrado | 37 | 46% |

Tabla 7. Formación postgradual

La mayor parte de los maestros tenían a cargo el área de ciencias sociales en la que se incluye filosofía, ética y religión. En este grupo la mayoría eran hombres a pesar de que había un mayor número de licenciadas en esta área, lo que significa que muchas de ellas estaban en Básica primaria. Con un número importante seguían los maestros que tenían a cargo un grado de básica primaria, por lo general asumidos por maestras quienes tenían todas las asignaturas a su cargo. Había 4 profesores de matemáticas, 3 de lenguaje, 2 de inglés, 2 de educación física, 1 de contabilidad, 1 orientadora y dos coordinadores. (Tablas 8 y 9 .)

| Asignaturas a cargo | Personas | Porcentaje | Hombres | Mujeres |
|--|----------|------------|---------|---------|
| Básica Primaria | 24 | 30% | 4 | 20 |
| Contabilidad | 1 | 1% | 1 | 0 |
| Coordinador | 3 | 3% | 1 | 2 |
| Educación Física | 2 | 3% | 0 | 2 |
| Español e Inglés | 3 | 4% | 1 | 2 |
| Ética y religión | 3 | 1% | 1 | 2 |
| Filosofía y economía | 1 | 1% | 1 | 1 |
| Inglés | 1 | 3% | 0 | 1 |
| Matemáticas y otras | 4 | 5% | 1 | 3 |
| Pre - Escolar | 8 | 10% | 1 | 7 |
| Sociales | 28 | 38% | 14 | 14 |
| Valores, mediación escolar y orientación | 1 | 1% | 0 | 1 |

Tabla 8. Asignaturas a cargo

| Número de asignaturas a cargo | Número de profesores | Hombres | Mujeres |
|-------------------------------|----------------------|---------|---------|
| 1 | 21 | 10 | 10 |
| 2 | 19 | 6 | 13 |
| 3 | 6 | 2 | 4 |
| 4 | 3 | 2 | 1 |
| Coordinación | 3 | 1 | 2 |
| Todas Básica Primaria | 24 | 3 | 21 |
| Preescolar | 4 | 0 | 4 |

Tabla 9. Número de asignaturas a cargo por género

La mayoría del grupo enseñaba en secundaria y tenían entre dos y tres grados a su cargo. Sin embargo, la presencia de docentes del nivel de primaria fue significativo así como la presencia de maestros del nivel preescolar. La participación de directivos fue mínima. (Tablas 10 y 11)

| Nivel | Grado | Personas | Porcentaje |
|-------------------|-----------------------|----------|------------|
| Preescolar | Cero | 8 | 10% |
| | | | |
| Primaria | Primero | 4 | 5% |
| | Segundo | 5 | 6% |
| | Tercero | 6 | 8% |
| | Cuarto | 4 | 5% |
| | Quinto | 5 | 6% |
| | Rotan en primaria | 5 | 6% |
| | | | |
| Secundaria | Un grado | 2 | 3% |
| | Dos grados | 15 | 19% |
| | Tres grados | 14 | 18% |
| | Cuatro grados | 6 | 9% |
| | Cinco grados | 0 | 0% |
| | Seis grados | 1 | 1% |
| Otros | Coordinador | 3 | 3% |
| | Primaria y secundaria | 1 | 1% |

Tabla 10. Distribución de docentes por grado escolar en el que enseñan

| Nivel | Personas | Porcentaje |
|------------|----------|------------|
| Preescolar | 8 | 10% |
| Primaria | 29 | 37% |
| secundaria | 38 | 49% |
| Directivos | 3 | 3% |
| Otros | 1 | 1% |

Tabla 11. Distribución de docentes por nivel de educación en el que trabajan

Sobre la escuela y la ciudad como contextos de la experiencia pedagógica

El ejercicio inicial que hicieron los maestros para realizar un autodiagnóstico participativo con su comunidad escolar e identificar problemáticas que en verdad fueran reconocidas por todos los actores involucrados en ellas, arrojó la identificación de carencias, necesidades y problemas mostrando lo siguiente:

- Un gran número de instituciones ubicaron como problemas centrales la baja autoestima y la agresividad de sus estudiantes, como parte de situaciones que tienen que ver con la afectividad y la convivencia.
- Una institución ubicaba como problema central la desnutrición de los niños.
- Sólo dos instituciones identifican problemas que tienen que ver con la participación de los jóvenes y la formación política de la comunidad educativa.
- La mayoría de los grupos ubicaron como causantes del problema a la familia, al contexto socioeconómico y cultural.
- Lo académico está expresado sólo en términos de rendimiento escolar.
- Sólo una institución identifica como uno de sus problemas centrales la ausencia de un modelo pedagógico claro.

Lo anterior suscitó dos preguntas: Por qué en los ejercicios que elaboraron no se evidenciaba la pregunta por la escuela, ni por la propia práctica pedagógica? ¿Cómo se relacionaba con la constitución de ciudadanía los problemas que habían identificado?

En el afinamiento de la formulación de los proyectos se orientó la delimitación de la problemática al campo de la ciudadanía en la escuela y finalmente los temas abordados fueron los que se señalan en la tabla 12, que indican que los aspectos cruciales relacionados con el ejercicio de la ciudadanía en la escuela son la convivencia y la participación

| Proyectos pedagógicos | Número de Instituciones |
|------------------------------------|-------------------------|
| Convivencia en la escuela | 7 |
| Participación democrática | 7 |
| Niñez y derechos humanos | 4 |
| Enseñanza de las ciencias sociales | 1 |

Tabla 12 *Proyectos pedagógicos formulados*

Esto llevó a indagar por los contextos en los que el docente desarrollaba su labor encontrando a partir de los autodiagnósticos que los maestros hicieron sobre sus escuelas que ellas son vividas como un espacio de agresión, de clima laboral tenso dada por rupturas en la comunicación, de ausencia de proyectos educativos que sean verdaderamente participativos e involucren a los niños y a los padres de familia en la dirección de la Institución, reconocen de igual manera, la fragilidad de estamentos como el gobierno escolar y el consejo estudiantil y la precariedad de estrategias que promocionen los derechos de los niños. Esto será objeto de un análisis más detallado en el acápite referido a concepciones de los docentes.

Todos los maestros y maestras participantes trabajaban en ese momento en colegios oficiales de Bogotá, principalmente de las localidades de San Cristóbal, Kennedy y Rafael Uribe Uribe, localidades que sumaban 13 instituciones educativas de las 19 inscritas en el programa y 54 maestros de los 80 que asistieron.

Bogotá, está dividida administrativamente en veinte localidades, San Cristóbal se ubica en la zona centro de la ciudad, Rafael Uribe en la zona sur y Kennedy en la sur occidente. No hubo presencia de localidades de la zona norte (Tabla 13) . La mayor población de la ciudad está concentrada en la localidad de Kennedy con 930.540 habitantes, San Cristóbal con 455.634 habitantes ocupa el quinto puesto y Rafael Uribe el octavo con 384.851 habitantes.

| Localidad | Número de Instituciones | Número de docentes participantes |
|---------------------|-------------------------|----------------------------------|
| San Cristóbal (4) | 5 | 21 |
| Kennedy (8) | 4 | 17 |
| Rafael Uribe (18) | 4 | 16 |
| Bosa (7) | 2 | 8 |
| Antonio Nariño (15) | 1 | 4 |
| Santa Fé (3) | 1 | 4 |
| Ciudad Bolívar (19) | 1 | 5 |
| Usme (5) | 1 | 5 |

Tabla 13. Presencia en el programa de formación de Instituciones escolares y docentes por localidad

Las tres localidades que mayor presencia de maestros tuvieron en el programa presentan algunos datos interesantes que se muestran en la tabla 14 y que se refieren al estrato socioeconómico, problemáticas sociales e índices educativos.

| Localidad | San Cristóbal | Kennedy | Rafael Uribe |
|-----------------------------------|---------------|---------|--------------|
| /variables año 2002 | | | |
| Población estrato 1 | 3 | 5 | 4 |
| Población estrato 2 | 4 | 3 | 7 |
| NBI | 3 | 8 | 6 |
| Habitantes de la calle | 3 | 11 | 10 |
| Población de jóvenes | 6 | 1 | 8 |
| Población desplazada | 6 | 2 | 5 |
| Homicidios | 6 | 3 | 6 |
| Suicidios | 5 | 2 | 6 |
| Inscritos en sector oficial | 7 | 4 | 8 |
| Matriculados en el sector oficial | 5 | 1 | 4 |
| Porcentaje de colegios oficiales | 4 | 11 | 6 |
| Reprobación en el sector oficial | 8 | 17 | 16 |
| Deserción en el sector oficial | 1 | 15 | 7 |

Tabla 14. Puesto que ocupan las localidades de San Cristóbal, Kennedy y Rafael Uribe en relación con las otras localidades de la Ciudad de Bogotá. Fuente: Veeduría Distrital, Vulnerabilidad social en Bogotá, 2002.

Como el epígrafe de este capítulo, los maestros se convirtieron en escritura a través de sus enunciados, pero también de sus conversaciones, sus reflexiones, sus angustias y reclamos compartidos conmigo durante un año. Hoy muchas de estas situaciones son recuerdos, lo otro, lo formal esta en cuadros estadísticos, en formularios codificados, en textos de documento.

La objetividad de las interpretaciones que se presentan de aquí en adelante no son desvelo porque en el producir saber y conocimiento también esta implicada la pasión de quien lo hace, supongo que ser conciente de ello es lo que le da la rigurosidad académica necesaria para que la comunidad avale los resultados de esta investigación. Por eso a continuación no sólo delecto lo formal sino también la memoria que reivindica lo que no se anotó, se da cuenta de cifras pero también de intuiciones.

Cuando uno se acerca a conocer a estos hombres y mujeres intenta descifrar sus intenciones y sus pensamientos. Se diseñan cuadros que muestran cantidades relativas o absolutas sobre su formación, sus estudios, su trabajo, su edad a ver si se encuentran regularidades que permitan hacer ciertas afirmaciones de carácter general. Por ejemplo, se suponía que el tema de la formación de la ciudadanía democrática seguía siendo un tema de mayor interés entre los maestros de ciencias sociales que de otras áreas y que ellos, los maestros de sociales, seguían pensando que es exclusivamente su responsabilidad y dominio. Sin embargo, la presencia masiva en este programa de formación, de maestros de otras áreas falseo esa hipótesis y surgió como indicio que el tema se ha instalado en las preocupaciones pedagógicas de la escuela.

Se pensó que la presencia significativa de maestras de primaria y preescolar indicaban una gran sensibilización por el tema de la infancia, sin embargo, su mayor presencia no causa sorpresa si se mira históricamente cómo se ha ido feminizando el magisterio y cómo se intensifica el número de maestras en formación y en ejercicio en los niveles de preescolar y primaria. Tampoco sorprende que muchas de ellas tengan todas las asignaturas a cargo, pues en la educación oficial en este nivel no hay rotación al igual que en preescolar.

Sobre la formación avanzada de este grupo se desvirtúa por lo menos las afirmaciones del Estudio Internacional de Educación Cívica del 2002 que señala que la formación de los maestros de ciencias sociales es relativamente buena en términos cuantitativos pero quizá no suficientemente buena en términos de calidad, argumento que utilizan para explicar los bajos rendimientos en conocimientos a diferencia de las actitudes. Para este caso es verificable que los maestros no han podido cualificar su formación a pesar de llevar varios años en el sector y de estar en una edad en la que la experiencia en el aula debe ir aparejada con una formación posgradual fuerte para avanzar tanto en su profesionalización como en su constitución como intelectual de la educación - me refiero a maestrías y doctorados -. Bien conocidos son los debates por la baja calidad de las especializaciones en educación

pero además por las pobres políticas que en formación de docentes tiene el país en términos de proyección y de financiamiento.

La presencia del mayor número de colegios provenientes de las localidades identificadas, vendría a explicarse básicamente por las enormes necesidades sociales, educativas y económicas que presentan. Pero este mismo factor no explicaría la ausencia de Instituciones de otras localidades más críticas como por ejemplo Ciudad Bolívar, esto quizá porque aunque esta localidad ocupa el primer puesto en muchos de los índices de vulnerabilidad es también una localidad fuertemente intervenida por la política social del orden gubernamental y no gubernamental.

Las tres localidades se caracterizan por tener una buena parte de su población en estado de pobreza (estratos 1 y 2), la mayoría de ellos, jóvenes que muy seguramente en buena parte están en condición de desplazamiento forzoso a causa de la violencia sociopolítica del país. Las variables de homicidios y suicidios hacen suponer que los jóvenes de estas localidades se enfrentan a diversos tipos de violencia urbana y que de manera preocupante están cayendo en la desesperanza y la perspectiva de “no futuro”. Esto sumado a una precaria oferta educativa estatal y a fenómenos significativos de deserción hace suponer de igual manera que los maestros de estas localidades que participaron en el programa tenían un compromiso de vida con sus estudiantes, que reconocían su situación y que buscaron la manera de contribuir a mejorarla por lo menos en el ambiente escolar.

Justamente lo que apareció en el desarrollo del programa durante la formulación y ejecución de sus proyectos es que la preocupación de estos maestros no estaba en las didácticas sino en la resolución o por lo menos la mitigación de factores que vulneran la convivencia en la escuela, que impiden la participación real de sus estudiantes y de ellos mismos.

Por la naturaleza de la relación maestro alumno e inclusive por la misma edad de los estudiantes, la básica primaria esta menos expuestas al conflicto. La maestra de primaria se compenetra con los niños afectivamente y ellos están prestos a su atención y enseñanzas, la preocupación académica de las maestras esta en la enseñanza de valores. La secundaria, con jóvenes en busca de construir identidad pronto entra en choque generacional con el adulto, incluyendo a los maestros. Es en este nivel donde se identifican mayores problemáticas de pandillismo, alcoholismo, drogadicción, embarazo precoz y estados depresivos, la preocupación de los maestros esta en posibilitar convivencia y participación además de la formación política de los jóvenes que pronto abandonarían la escuela. Quizás esto explique la mayor presencia en el curso de maestros que enseñaban en secundaria

La escasa representación de directivos docentes abre un interrogante por la actividad académica de los mismos pero además por la visión institucional que puedan tener de sus problemáticas escolares. Los problemas de convivencia necesariamente pasan por instancias directivas y son ellas las que representarían el apoyo institucional a cualquier iniciativa de aula que quisiera ser transferida a la Institución. Sin embargo, tampoco podría

afirmarse que no les interesa el tema, pues generalmente y de acuerdo a políticas sectoriales que estén en el momento, la formación para directivos docentes está orientada más a temas como la gestión educativa.

4.2. DE LAS CONCEPCIONES DE MAESTROS Y MAESTRAS

EL SIGNIFICADO DE CIUDADANÍA

En el capítulo uno veíamos (en lo que llamamos la estructura semántica de la noción de ciudadanía) como en el centro del núcleo esta la ciudadanía concebida como un condición jurídica pero también como una práctica vinculante del sujeto con su comunidad política. Para ello la participación, los derechos, la pertenencia y la igualdad han sido condiciones indispensables históricamente para ejercerla, esto sin duda, se ha convertido en una representación social de la ciudadanía.

De igual manera, se señalaba como la teoría política ha definido una ciudadanía débil y una fuerte. La ciudadanía débil, que podría denominarse una ciudadanía formal o nominal es aquella en la que el ciudadano se ubica en un lugar pasivo y es el Estado el que le reconoce su condición de ciudadano mediante unas titularidades jurídicas, por ejemplo el registro civil, la cédula de ciudadanía y en consecuencia las garantías de ser defendido por ese Estado como miembro perteneciente al mismo. La ciudadanía fuerte estaría más ligada a la idea de una ciudadanía activa en la que los individuos se reconocen como sujetos de derechos, esto es, que conocen estos derechos y los mecanismos para exigirlos al Estado pero también participan en su promoción y protección.

Estas dos categorías: ciudadanía fuerte y ciudadanía débil están en función de la relación que establece el ciudadano con el Estado e incluiría las subcategorías práctica política y estatus jurídico respectivamente. Sentido débil y fuerte son dos caras de la ciudadanía que la hacen igualmente posible, es decir, es necesario gobernar pero también someterse voluntariamente a esa gobernabilidad. Recordemos a Rousseau que en su contrato social conservó por un lado la definición fuerte del término, expresando el derecho a actuar soberanamente para el bien común y por el otro; la definición débil en tanto le pide que al mismo tiempo actué según sus propias leyes.

Las concepciones de los maestros sobre ciudadanía seguramente se han alimentado de estas representaciones y teorías, lo que a su vez les ha permitido construir sus propios marcos interpretativos de lo que es la ciudadanía y las condiciones que deben existir para ejercerla llenando así de sentido sus prácticas pedagógicas en relación con la educación ciudadana. Las ideas de pertenencia, participación, derechos e igualdad efectivamente aparecen en las marcas de lenguaje de los enunciados de los maestros y maestras, no obstante hay matices interesantes que permiten detallar las concepciones de este grupo de docentes.

El análisis de la primera categoría que contempla dos preguntas: Que entiende usted por ciudadanía? y Qué condiciones cree usted deben existir para ser ciudadanos? permitió evidenciar dos redes de concepciones en torno a las ideas de ciudadanía formal y ciudadanía activa, veamos:

Una concepción de ciudadanía Formal

La primera red de concepciones está mayoritariamente articulada a una idea de ciudadanía débil o pasiva, relacionada con el status jurídico o legal que una comunidad reconoce, asociado su vez al sentido de pertenencia, a los valores ciudadanos y a los derechos como titularidades.

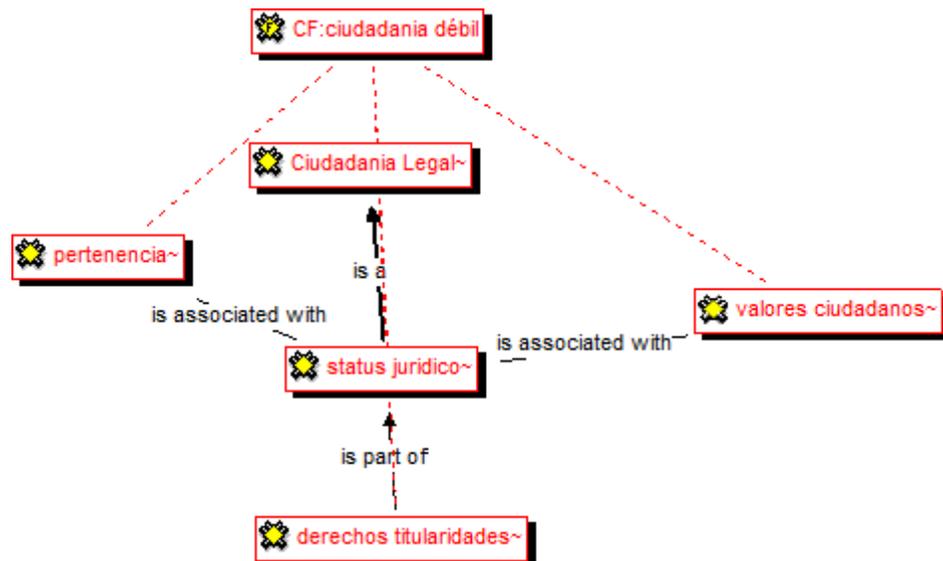


Figura 1. Concepciones sobre el significado de ciudadanía desde una perspectiva formal

El estatus jurídico está ligado a la idea de una condición que es dada por otro, generalmente el Estado y que se formaliza legalmente a través de reconocimiento del individuo como parte de ese Estado, generalmente con la emisión de un documento, que para unos será la cédula de ciudadanía lo que ata la concepción a la idea de mayoría de edad y otros al registro civil de nacimiento, lo que significa una ciudadanía otorgada desde el nacimiento.

Son ciudadanos las personas mayores de edad; más de 18 años quienes han reunido unos requisitos mínimos y son reconocidos como tal, por el Estado. EMoG2CS

Lo relaciono con la cedula de ciudadanía la cual se recibe al cumplir los 18 años. Por ello los menores que cumplan las reglas o tengan algún derecho deben tener un representante legal mayor de edad. EMaG2Pe

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son haber sido registrado a su nacimiento, tener su NIP, tener su tarjeta de identidad personal y su cedula de ciudadanía haciendo buen uso de sus derechos y deberes. EMoG2CS

Derechos que tienen las personas dentro de una comunidad, al cumplir una determinada edad (18), para decidir. EMaG2BP

Lo que más se reitera en esta concepción de ciudadanía es la idea de pertenencia que parece estar sujeta a tener claras unas coordenadas de un territorio, que no es exclusivamente geográfico pues aunque se reitera en la pertenencia a un país o ciudad, se hace referencia también a un territorio simbólico que esta cruzado por la idea de nación y nacionalidad, en el que se construyen relaciones de interacción fundadas en las normas, reglas o leyes para garantizar la convivencia. Esta convivencia está referida al cuidado del territorio (físico y simbólico), al respeto de quienes lo habitan y de él mismo. La pertenencia construye identidad con ese territorio, es definición y a la vez condición de la ciudadanía.

Es una condición humana que nos caracteriza dentro del mundo actual, identificada por el pertenecer a las concepciones sociopolíticas de la modernidad, ahí el individuo hace parte de un grupo (macro) en donde “convive” y se desarrolla como un ser humano pluridimensional. Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son tolerancia, identidad, pensar en grupo (en función del bien común) desempeñar un papel en la sociedad. EMoG1CS

Es la etapa del individuo que le permite pertenecer a un colectivo con unas características específicas, tales como derechos, deberes, responsabilidades y beneficios que evidencian su formación personal y de convivencia. Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son: edad, tener conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos y aplicarlos, participar en el mejoramiento de la convivencia en su comunidad. EMaG1L

Ciudadanía: es el carácter de ciudadano; y ciudadano es una persona que pertenece a una ciudad, hace parte fundamental de esta, responde a normas establecidas por un colectivo que buscan crear ambientes de convivencia, tolerancia, cumplimiento entre otros, que llevan a un fin común: vivir en la ciudad (mi gran casa) y respetar a los otros ciudadanos (familia). EMaG2Ie

Los valores ciudadanos por su parte están referidos a virtudes cívicas y son referenciadas como condición para ejercer la ciudadanía. Se hace presente la necesidad de pensar en el bien común y del ser solidario, acudiendo a valores como la equidad, el compromiso con el entorno, el respeto a los derechos, el cuidado del otro. Valores morales como la libertad, la

igualdad, la justicia y la solidaridad, tener conciencia del deber y ser participativo, deliberante, crítico y propositivo con un sentido de trascendencia moral y ética, señalan la importancia que para estos maestros tienen las virtudes.

La ciudadanía Es una categoría del hombre (mujer) de las muchas que tiene, la cual lo ubica espacialmente y dentro de ese espacio o contexto (ciudad) se desenvuelve, se desarrolla se construye como ser, persona, ciudadano, etc., pero teniendo en cuenta la normatividad: (Derechos y deberes de los ciudadanos) para vivir en paz, armonía y bienestar con sus conciudadanos. Para ejercerla es necesario Sentido de pertenencia, conciencia del deber y el hacer (deberes y derechos) participativo, deliberante, crítico y propositivo, sentido de trascendencia moral y ética. EMoG2CSe

Otros maestros se refieren a los valores ciudadanos en una perspectiva más pasiva de las virtudes cívicas, apuntan al buen ciudadano que contempla comportamientos ejemplarizantes, amor patriótico, conocimiento, respeto y cumplimiento de la norma, ser respetuoso, responsable, tolerante, honesto.

Entiendo por ciudadanía como tener el reconocimiento y aplicación de las normas mínimas para una buena y mejor convivencia. Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son tener conciencia del papel que desempeñamos dentro de la sociedad; como el valor y el respeto por las personas y su entorno. EMaG2CSe

Ciudadanía: parámetros que tenemos para identificarnos como miembros de una sociedad determinada. Para ejercerla es necesario: conocer normas de convivencia, respetarlas, cumplirlas, saber vivir en comunidad respetando el espacio de cada individuo y las diferencias de cada uno. Tolerar, compartir. EMaG3AEe

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son Amor a su patria, ejemplo de honestidad. EMoG3CS

Sin duda hay una preocupación genuina por el conocimiento de la norma y su cumplimiento para garantizar la convivencia y por entender esta capacidad como una virtud cívica de los ciudadanos, en tanto se acepta ser gobernado para así ser parte de una comunidad que le proteja y le reconozca.

Son todos aquellos habitantes de una ciudad que cumplen todas las normas establecidas. EMoG3M

Es el derecho de pertenecer a determinado lugar. Para ejercerla es necesario el respeto y el cumplimiento de las normas y lo público, el desarrollo y apropiación del sentido de pertenencia. EMaG3BP

Estas concepciones de ciudadanía hacen énfasis en los derechos y deberes pero como algo que está dado de antemano y lo único que hay que hacer es ejercerlos, cumplirlos, acatarlos como normatividad. La naturalización de la existencia de los derechos esta dada por la condición misma que da el ser ciudadano, es decir, al ser ciudadano se tienen ya garantizados unos derechos.

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son pertenecer a una sociedad, conocer los deberes y derechos, cumplir esos deberes y derechos y estar registrado ante el estado. EMaG2Pe

Es una serie de derechos que tiene una persona y deberes que debe cumplir para vivir e una comunidad teniendo en cuenta su entorno. EMaG2P

Es una condición que envuelve al individuo como ser social otorgándole derechos y deberes. EMoG2Q

Concepción de una ciudadanía activa

Esta es una concepción de los docentes que si bien valora el aspecto legal de la ciudadanía reconoce principalmente la presencia de una definición fuerte de ella en tanto aparece en primer lugar la idea de práctica política, siguiéndole la de participación, luego la de derechos como proceso de lucha y finalmente una idea de igualdad que esta más relacionada con la justicia social que con la ley. Para los maestros, la práctica política es entendida como el participar para mejorar la vida, ser proactivo, ser útil, defender, practicar o exigir derechos, ser activo y ser comprometido con la sociedad en la que vive.

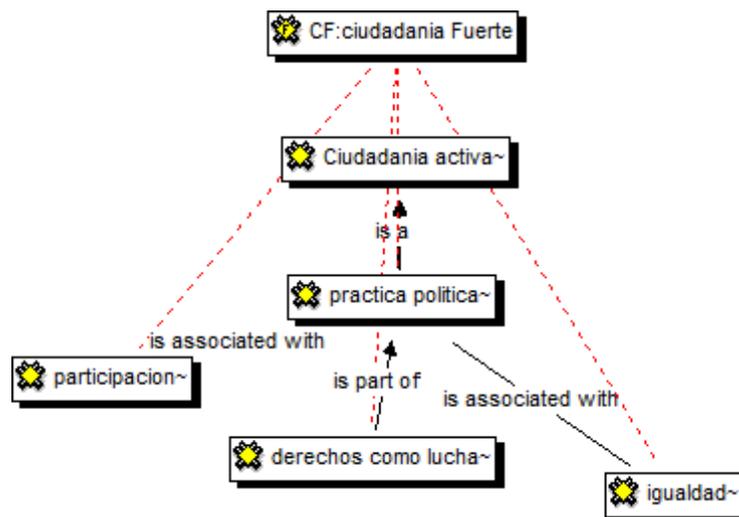


Figura 2. Concepciones sobre el significado de ciudadanía desde una perspectiva activa

Ciudadanía: facultad que tenemos todos mayores y menores de edad para participar activamente en la construcción de la comunidad y en la toma de decisiones dentro de ella. EMaG1CS

Para ejercerla es necesario ser consciente de su condición de ser social. participar y procurar por su formación social. Participar en la construcción social. Ser autónomo. Ser protagonista social. Aportar en términos de construcción a su comunidad. Apropiarse de elementos, herramientas, mecanismos que le posibiliten participar activamente en la interacción de los procesos sociales. EMoG2CS

La participación, para estos maestros, es un proceso deliberativo que le permite a los ciudadanos revisar sus decisiones. Parece ser una forma de relacionarse de manera dinámica con un grupo social en el que el sentimiento de libertad de criterio es fundamental. Es claro que participar es decidir en lo que concierne a asuntos públicos como la convivencia pero también en asuntos políticos como la actividad electoral, sin embargo, unos pocos señalan la edad como requisito.

Es el estadio de formación “ciudadana” conciente para participar activamente como ente social. Es la condición autónoma del ser social. Para ejercerla es necesario Ser consciente de su condición de ser social. Participar y procurar por su formación social. Participar en la construcción social. Ser autónomo. Ser protagonista social. Aportar en términos de construcción a su comunidad. Apropiarse de elementos, herramientas, mecanismos que le posibiliten participar activamente en la interacción de los procesos sociales. EMoG2CS

Ciudadanía es la facultad que tenemos todos mayores y menores de edad para participar activamente en la construcción de la comunidad y en la toma de decisiones dentro de ella. EMaG1CS

Es la mayoría de edad cuando se pueden ejercer, ejecutar y exigir la plenitud de los derechos constitucionales a nivel laboral, civil, penal, de elegir y ser elegido, además cuando se es consciente de los deberes y compromisos con las leyes y con el estado. EMaG3CSe

La sociedad señalada, por este grupo de maestros, es una sociedad democrática que esta regida por un Estado Social de Derecho, lo que indica que esta concepción valora un sistema de gobierno que permita efectivamente el ejercicio de la ciudadanía y con ella la garantía del respeto por los derechos humanos.

La ciudadanía “es el conjunto de principios y valores que rigen una manera de ser, pensar y actuar en un marco del Estado de derecho. Es un estilo de vida en el mundo moderno basado en principios como libertad, igualdad, justicia, solidaridad.” EMoG2CSe

Es una condición del individuo que lo ubica como agente activo de una sociedad con carácter democrático y político. El ciudadano debe ser solidario, participativo, conciente de sus derechos y deberes, tolerante, responsable y sociable. EMoG1CSe

Es una condición del individuo que lo ubica como agente activo de una sociedad con carácter democrático y político. EMoG1CSe

La idea de los derechos como proceso de lucha emerge al encontrar indicios en las afirmaciones de aquellos maestros que hacen mención a los derechos como actuación, y connotan la idea de exigencia, justicia y defensa de los mismos. Los ven como una forma de dinamizar la función social, pero hay algunos que refiriéndose a los derechos políticos insisten en el criterio de la mayoría de edad, que en algunos casos no se representa sólo en la cronológica

Mayoría de edad cuando se pueden ejercer, ejecutar y exigir la plenitud de los derechos constitucionales a nivel laboral, civil, penal, de elegir y ser elegido, además cuando se es conciente de los deberes y compromisos con las leyes y con el estado. EMaG3CSe

Es una facultad legal y socialmente convenida, conferida a las personas que deben tener la madurez física y psicológica suficiente para responder y propender por sus deberes y derechos, y además, participar en el proceso de construcción de la sociedad. EMoG2CS

Se reconoce que deben existir mecanismos para garantizar el disfrute de los derechos y disminuir la pobreza (desigualdad), así como una reciprocidad que legitima el vínculo del Estado con el ciudadano desde una relación de respeto que esta dada por la interacción democrática.

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano deberían ser óptimas en lo posible (sociales, económicas, políticas, religiosas) creando mecanismos para que las garantías sean para todos iguales y así evitar la extrema pobreza que conduce a las personas a ser resentidos sociales dando así origen al robo, delincuencia, drogadicción, y grupos insurgentes que se aprovechan del inconformismo social. EMaG4CS

....el ciudadano respeta los acuerdos que exige el ser habitante de un espacio, sin olvidar su actitud propositiva y de cambio a aspectos que sean injustos o poco democrático... a ello le llamaría ser ciudadano. EMaG2EF

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son: reconocimiento como tal por todos los miembros de una comunidad; reciprocidad entre lo que un

individuo le aporta positivamente a la sociedad y lo que el estado le otorga; oportunidades de crecimiento individual y colectivo y bienestar para cada individuo, que en determinados momentos debe ser suplido por el estado EMaG2CS.

La idea de igualdad que aparece en las respuestas hace también alusión a las condiciones para ejercer la ciudadanía. Se hace referencia a una igualdad social y no tanto jurídica, cuando se menciona la urgencia de satisfacer las necesidades básicas por parte de un Estado equitativo y justo. La oportunidad de crecimiento individual y colectivo debe ser suplido por un Estado Social de Derecho que reconozca como principios rectores la igualdad la justicia y la vigencia de los DDHH.

Las condiciones que deben existir para ser ciudadano son tener las necesidades básicas de todo individuo (vivienda, alimentación, estudio, etc.) y satisfechas. EMaG2Pe

Para ser un ciudadano se debe tener las siguientes condiciones establecidas por la ley: libertad, paz, justicia, educación, madurez mental, igualdad de oportunidades. EMaG3CSe

En esta primera categoría se encontró que predomina en las concepciones de los maestros una idea de ciudadanía formal dada por la mayor presencia de elementos constitutivos de la misma como la pertenencia, la idea de derechos como titularidades y la de valores ciudadanos. Pero quizá lo que permite esta aseveración es el énfasis en el estatus jurídico que representa la ciudadanía como forma de vínculo con un Estado a través de una situación legal que le permite reconocerse al individuo como parte de él, lo que coincide plenamente con una postura liberal de la ciudadanía, en tanto para el liberalismo la ciudadanía es, entre otras cosas, una cuestión legal y formal.

Sin embargo, la pertenencia es la que más significación tiene en este grupo de maestros a la hora de hablar de ciudadanía, que como se reconociera en el primer capítulo de este texto, esta ligada a la idea de seguridad en la medida que aparece la sensación de que se está contenido por algo o por alguien, lo que exige estar en comunión con ese algo e implicarse seriamente en prácticas que demandan posturas éticas de adhesión y fusión en términos de lealtad, obediencia y aceptación.

La pertenencia también implica construcciones identitarias que en estos maestros están relacionados en menos casos con la idea del Estado-Nación y con mayor frecuencia en lo que denominan colectivos, comunidad o simplemente *ciudad*, considerando la ciudadanía como una forma de organización social que se caracteriza por la práctica de valores como el de la solidaridad. Esta es una idea que coincide con lo planteado por el comunitarismo, que se centra en la identidad y la pertenencia a la comunidad y que deriva en la obligación moral de participar en ella para buscar el bien común.

Ingrid Bolívar, señala, siguiendo a Daniel Pacaut, que ciudadano es “el que descubre, el que devela los hilos que tejen las distintas mediaciones, el que es capaz de verse a sí mismo como parte de un entramado, de una red que sólo se hace comprensible cuando se piensa en términos de relaciones construidas por los hombres y no en sustancias separadas y en reposo”⁵⁰ Posiblemente esto es lo que se descubre en estos maestros, una representación individual muy fuerte de que la ciudadanía es en lo fundamental hacer parte de una colectividad.

Por eso quizá la insistencia en el conocimiento de la norma y el acatamiento de la ley, pues así se alcanzan niveles de convivencia que le permite al ciudadano permanecer en el territorio que le acoge, virtud cívica que fortalece el sentido de pertenencia siendo esta una idea compartida por la perspectiva comunitarista en el sentido de otorgar mayor importancia a las responsabilidades políticas. Esto podría significar la construcción de un vínculo activo del sujeto maestro con su comunidad política que le hace pensar en que puede intervenir de alguna manera, así sea formal o nominalmente, y seguramente desde su propio rol, en la construcción de su sociedad o simplemente asumir como ciudadano una postura pasiva en tanto se le garantice protección.

Así, con señas de instituirse en las concepciones de estos docentes, aparece la participación como medio y fin para otorgar sentido al ejercicio de la ciudadanía., lo que le connota una dimensión activa que habrá que ver como se materializa en su práctica como ciudadano y como pedagogo. Pertenencia y participación son dos caras de la misma moneda, siendo esta última catalogada por los republicanos como una virtud cívica y una competencia moral que al ser desarrollada se convierte en una fuente de motivación para afianzar el sentido de pertenencia en tanto lleva al ciudadano a comprometerse en los asuntos públicos de su comunidad.

Las virtudes cívicas también parecen fluctuar entre la cultura ciudadana y la educación política, esto es, entre la idea de ciudadano cívico y la de ciudadano crítico, lo cual seguramente tendrá mucha incidencia a la hora de pensar la educación ciudadana. Ya se había dicho que este tema preocupa a las tres corrientes normativas de la ciudadanía y en los maestros parece pasar lo mismo pues se le da mucha importancia a la presencia, aprendizaje y práctica de las virtudes para ejercer la ciudadanía

Otro tanto sucede con la idea de derechos humanos. La palabra derechos es la que más recurrencia tiene en las entrevistas realizadas a los docentes, lo que hizo necesario un análisis detallado para encontrar las redes semánticas que produce el lenguaje, pues si bien el tema supone un aprecio mayoritario por parte de los docentes que admiten que existen los derechos humanos, el péndulo se mueve desde la reivindicación de derechos individuales hasta derechos de tercera generación en la que la idea de igualdad esta referida

⁵⁰ BOLÍVAR Ingrid, Ciudadanía y escuela: Pensamiento racional y delirio politizante, CINEP, Bogotá, Pág. 7

a la justicia social. No en vano se ilustró los contextos de miseria en la que muchos de estos docentes laboran, lo que sin duda los ha sensibilizado por la condición de marginación que padecen sus estudiantes. Los derechos, dicen, hay que conocerlos, ejercerlos, exigirlos, cumplirlos, respetarlos, protegerlos, compartirlos, poseerlos, otorgarlos, reconocerlos, y asumirlos. Hay, igual, una tendencia a reconocer que deben ser garantizados por un Estado, pero no cualquiera sino un Estado Social de Derecho, en el marco de un sistema de gobierno democrático.

No vamos a caer en la trampa de clasificar las concepciones de los docentes según las doctrinas de la filosofía política, pues lo que se puede afirmar es que en ellas conviven elementos característicos de las tres corrientes normativas. Es claro en este grupo de maestros, que hablar de ciudadanía – en su dimensión activa o pasiva- es siempre hablar de derechos humanos, lo que podría ser una concepción liberal que se ve matizada por la recurrencia en la norma, el deber y la responsabilidad que pregonan los comunitaristas y lo que por supuesto implica el desarrollo de ciertas virtudes cívicas, según los republicanos.

SOBRE EL OTORGAMIENTO DE LA CIUDADANÍA

Esta es la segunda categoría de la investigación que planteó dos preguntas: para usted ¿quienes son ciudadanos? y Usted es maestro, por tanto trabaja con niños: ¿cómo los describiría?

Se había mencionado en el primer capítulo que la ciudadanía clásica estaba dada por un criterio de exclusividad y privilegio, dados entre otros, por el origen y la residencia, en la ciudadanía moderna los criterios serían la actividad cívica y la actividad política.

Como se veía, existen dos formas de alcanzar la posición de ciudadanía, o bien por atribución o adscripción o bien por consecución. En el primer caso la atribución es dada por el nacimiento, ya sea atendiendo a la ascendencia de una persona "es colombiano el hijo de colombiano" (*jus sanguinis*) o atendiendo al lugar de nacimiento de la persona (*jus soli*). El *jus sanguinis*, es un derecho, según el cual la ciudadanía es privativa de los nacionales y sus descendientes, aún nacidos en el exterior y es un derecho más cerrado, pues dificulta la adquisición de la ciudadanía. El *jus soli*, es un derecho más abierto, que facilitó la inmigración y la adquisición de la ciudadanía, "es nacional de un país quien en él nace".

En la consecución se habla de una naturalización, asimilación e integración regulada por el Estado y es el caso de residentes que se nacionalizan en el país de destino. En cualquiera de los dos criterios la ciudadanía esta estrechamente ligada a la nacionalidad*.

Por adscripción

* Para recordar la relación nacionalidad y adquisición de la ciudadanía volver al primer capítulo, Pág. 15

Todos los maestros han construido concepciones sobre quienes deben ser ciudadanos en los dos sentidos que se señalan. Pero hay una marcada tendencia a otorgarla por más por adscripción que por consecución.

En la figura 3 se puede apreciar de abajo hacia arriba con que intensidad fue apareciendo cada concepción, la nacionalidad fue la que menos recurrencia tuvo y la insistencia se marcó en la necesidad de habitar un territorio y pertenecer a una comunidad. Lo anterior significaría que la atribución de la ciudadanía esta dada por la importancia que se le da al sentido de pertenencia y a la construcción de identidad con el grupo de referencia.

Son ciudadanos los que pertenecen nacen o viven en ese lugar. EMaG3BP

Son ciudadanos todos los seres humanos que de una u otra forma son parte de una sociedad. EMoG4L

Son ciudadanos todos los individuos que están o llegan a una ciudad determinada. EMaG1P

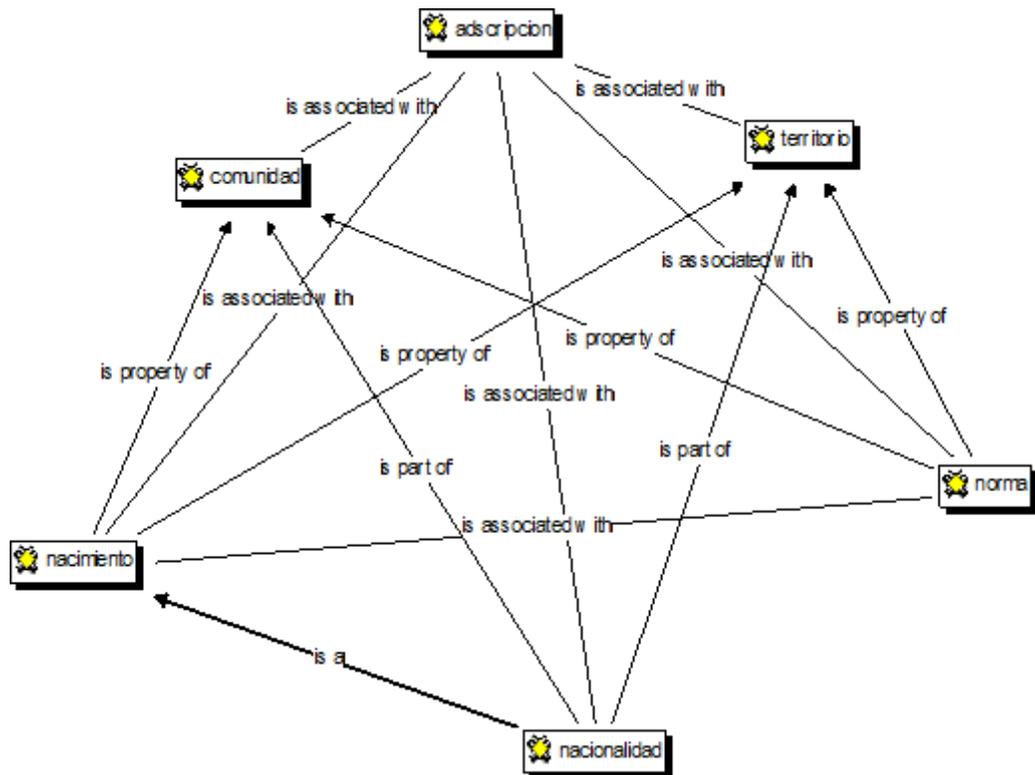


Figura 3 La adscripción como criterio para obtener la ciudadanía

De igual manera se observa que hay una red relacional entre cada concepción, por lo que no se puede afirmar que cada una sea pura en si misma, es decir, que si bien el maestro puede considerar como ciudadano al que habita un lugar, también considera importante que sea acogido por su comunidad, que respete las normas y que se le reconozcan sus derechos.

Son ciudadanos las personas que cumplen unos deberes, disfrutan de unos derechos y están legalmente facultados para hacerlo como tal. EMOG2CS

Son ciudadanos los que hacen parte del sistema democrático y de sociedad que hemos construido como contrato social para poder convivir y hacer uso de nuestros deberes, derechos, y libertades. EMOG1CSe

La idea de norma por ejemplo esta asociada a la comunidad y al territorio pues se considera fundamental para convivir pero también para ser reconocido legalmente en su condición de ciudadano.

a nivel nación [ciudadanos son] todos aquellos que se identifican con su congénere y aportan lo mejor de si para lograr una convivencia democrática. EMaG3CSe

Son ciudadanos todas las personas que cumplan normas mínimas de convivencia y normas legales. EMaG3Pe

Son ciudadanos todas aquellas personas que viven en una sociedad basada en el estado de derecho, sujetas a normas, derechos o leyes que son aceptadas por el común. EMOG2CS

Parece ser que el nacer en un lugar y dentro de un grupo implica ya de hecho estar sujeto a las normas de la comunidad o a las leyes del territorio pero también hay quienes afirman que por el sólo hecho de nacer ya se es ciudadano.

Son ciudadanos todos aquellos que han nacido en un territorio y cumplen con lo establecido (las leyes) del país que lo rigen. EMaG3CS

Son ciudadanos todas las personas, aún antes de ser ciudadanos porque aún durante su periodo de gestación, el estado ya le provee de ciertos derechos. EMaG2Lo

Son ciudadanos todos los individuos nacidos en determinada región. EMaG3CS

El nacimiento esta en relación directa con la obtención de la nacionalidad que a su vez connota la idea de identidad nacional.

Son ciudadanos todos los seres humanos legítimamente reconocidos, no necesariamente por una edad, sino constitucionalmente desde el momento de nacer y hacerse acreedor a un nombre y una nacionalidad. EMaG2CS

Al ver por primera vez el registro civil de mi amado hijo me encontré con NACIONALIDAD COLOMBIANA - y pensé inmediatamente en mi ciudad BOGOTÁ; Concluyo que ciudadano es todo aquel que nace en una ciudad (lugar, sitio en el cual se encuentra. EMaG2Ie

Por consecución

La consecución esta asociada en orden de recurrencia a la edad, a la residencia y finalmente a la capacidad individual. La relación con la edad esta dada por un reconocimiento legal específicamente con la mayoría de edad que para el caso de Colombia son los 18 años y con ella la expedición de la cédula de ciudadanía que simbólica y jurídicamente los capacita para ejercer la ciudadanía.

Son ciudadanos en términos jurídicos aquellos que en Colombia son mayores de 18 años y tienen cedula de ciudadanía. EMaG3CSe

Personas mayores de edad, de más de 18 años que han reunido unos requisitos mínimos y son reconocidos por el Estado. EMoG2CS.

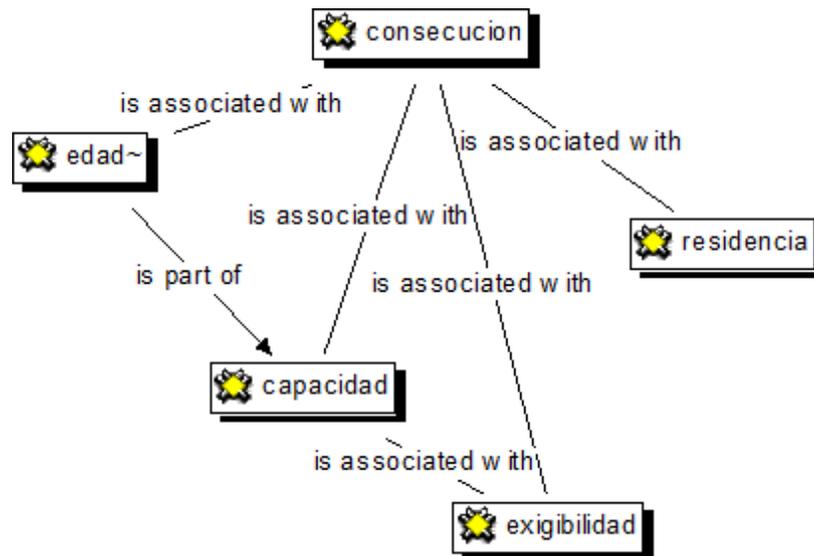


Figura 4 La consecución como criterio para obtener la ciudadanía

Ese ejercicio parece estar referido a usufructuar derechos políticos y a cierta capacidad que viene con la edad para participar activamente en asuntos públicos.

Todos los individuos son ciudadanos, pero para ejercer determinados derechos como el de elegir a sus representantes sólo son considerados los individuos mayores de dieciocho años. EMaG11

Todas las personas que estamos inmersas dentro de la sociedad, lo que sucede es que a un termino de edad esos ciudadanos pueden aportar y desempeñarse mejor en la misma. EMaG2Pe

La residencia como criterio de consecución esta vez no esta ligada al nacimiento, pues los maestros consideran que tan bien se hace parte de una comunidad o se puede habitar un lugar sin que necesariamente se haya nacido en él, lo que no le impide a la persona ser reconocida como ciudadana. Algunos maestros hablan de quienes son naturalizados o adoptados por el Estado merecen esa condición.

Son ciudadanos todos los individuos que están o llegan a una ciudad determinada. EMaG1P

Son ciudadanos los nacidos o adoptados (extranjeros) en el país que pueden y deben ejercer los derechos y deberes lo mismo que las garantías sociales. EMaG4CS

Son ciudadanos todos los que nacen en un estado o país sin discriminación alguna, también se es por adopción, esto se complementa con el cumplimiento que se debe hacer de los derechos y deberes que se tengan. EMoG3CS

La capacidad esta referida más a ciertas habilidades y dimensiones del individuo que va desde el orden cognitivo como la racionalidad hasta el ético como la habilidad para convivir con el otro, la responsabilidad, el respeto, la justicia y la autonomía.

Somos ciudadanos todos nosotros, personas racionales, capaces de convivir en un ámbito social, político, cultural, económico que nos rodea. EMaG3CSe

Son ciudadanos y ciudadanas los seres humanos que han alcanzado un estadio de conciencia social y pueden aportar desde distintas variables al progreso social, a la construcción social. MoG2CS

Son ciudadanos todos los que participamos en un núcleo social que interactuamos libremente aportando ideas para un bien común dando a conocer nuestros valores como miembros de una sociedad. EMaG3P

Sólo en un caso alcanza a identificarse la idea de consecución con algún proceso de exigibilidad de los derechos

Son ciudadanos las personas que hacen parte de una comunidad y hacen valer sus derechos dentro de ella. EMaGIN

Y sobre la relación niñez - ciudadanía que piensan y creen los maestros?

Hay una situación que se viene haciendo evidente y es que la edad es importante para ser reconocidos jurídicamente como ciudadanos, entonces cabe la pregunta: ¿qué piensan los maestros de quienes están por debajo de los 18 años? La intención de indagar por las concepciones que sobre la niñez tenían los maestros era encontrar relaciones que permitieran comprender en que medida los niños son asumidos como ciudadanos en el espacio escolar y particularmente que lugar tenían en la mente de los maestros, atendiendo a que estos se encontraban realizando un programa de formación que hacia énfasis en niñez y ciudadanía.

Las concepciones de los maestros, sobre lo que son los niños, se analizan en este estudio a partir de algunas categorías aportadas por María Victoria Alzate en su libro “La infancia: concepciones y perspectivas” que abarca concepciones históricas, concepciones pedagógicas, sicosociales y lo que yo denominaría concepciones políticas*, lo que permite profundizar y ampliar lo que ya señalaban en el año 2000 Juan Francisco Aguilar y Javier Betancourt, al afirmar que en el reconocimiento de la ciudadanía al interior de la Institución escolar encontraban tres tendencias “Una primera tendencia, característica de la modernidad, va a reconocer en la infancia una categoría social diferenciada del adulto...[]...en la que la incapacidad y la carencia van a ser elementos constitutivos del sujeto niño, la segunda tendencia , que propone considerar la infancia desde el concepto de precidudadanía y la tercera tendencia [sic] que opone al sujeto social el sujeto de derechos”⁵¹

En este estudio se identifican siete tendencias que se inscriben en cada concepción. De la concepción histórico - pedagógica se retoma la categoría que asume la infancia como una etapa de desarrollo de la vida, siendo la teoría voluntarista un apoyo a esta concepción en tanto asume la infancia como aquella etapa en la que se desarrolla el esfuerzo para lograr las metas, así como la teoría ambientalista en la que las experiencias educativas le ayudan a adquirir habilidades y conocimientos.

De la concepción sicosocial se retoman la categoría de mito vivo fortalecido por la teoría Roussouniana en cuanto le otorga al niño el carácter de puro e inocente. La categoría de moratoria social y de objeto de protección, esta última apoyada por la teoría naturista que aboga por que el niño sea provisto de salud y alimentación para su desarrollo físico y psíquico y también por la teoría ambientalista. Finalmente, la categoría de menor de edad básicamente jurídica y fortalecida en algunos casos por la teoría innatista que generó

* La autora separa las concepciones de la infancia como sujetos de derecho de las concepciones de la infancia como sujeto de políticas sociales. Cabe aclarar también que la infancia como concepto sirve para definir el espacio en el que se cristaliza la colección de normas, reglas y regulaciones que rigen para los miembros de la sociedad definidos como niños. Erika Alfageme, y Otros, De la participación al protagonismo infantil, Madrid – España, 2003, Pág. 21

⁵¹ Aguilar J. F y Betancourt J. Op. cit.. Pág 158

polémica al señalar la herencia y el ambiente como factores para ciertas predisposiciones infractoras del niño.

De las concepciones políticas se retoman las categorías de sujetos de derechos y precidadanía, apoyadas por la teoría constructivista en tanto ubica al niño como protagonista y constructor de su propio desarrollo.

En la figura 5 se destaca de arriba hacia abajo, que la mayor recurrencia estuvo en la idea de seres sociales en evolución, seguida por la concepción de mito vivo, la de sujetos de derechos, luego la de niñez como objeto de protección, la de moratoria, precidadanía y finalmente la idea de menor de edad.

Según algunos maestros, los niños son seres sociales en evolución, cuya vida debe ser “administrada” por el adulto. Ya veíamos en el capítulo dos como la educación se ha erigido históricamente como escenario privilegiado para vehicular ideologías y representaciones y como el surgimiento de la pedagogía moderna aparece paralelamente con la noción de infancia que connota la idea de un niño inmaduro, carente de juicio, cuya inclinación al mal debe ser encauzado orientándolo y guiándolo por el buen camino con base en el ejemplo y una actitud de amorosidad.

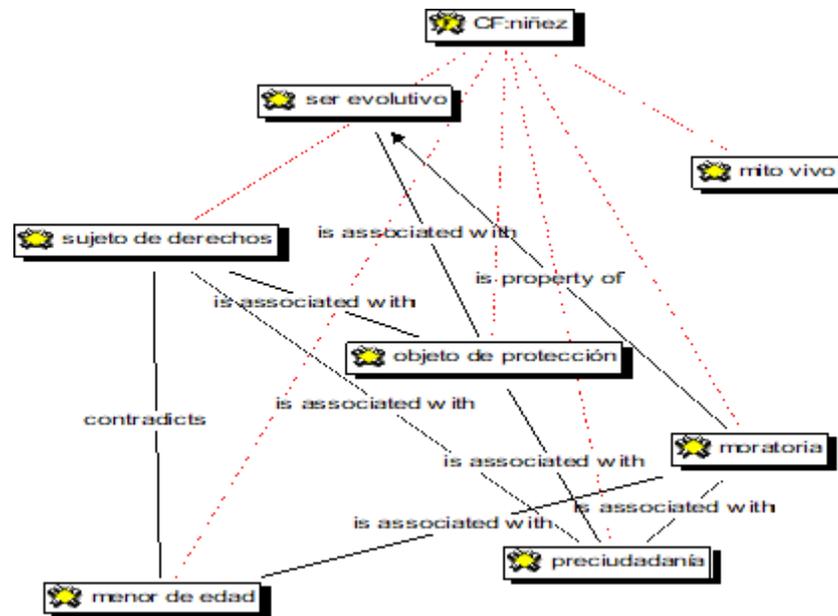


Figura 5 Concepciones sobre niñez

al niño debemos guiarlo, proporcionarle los elementos necesarios para la buena formación y ante todo brindar un buen ejemplo basado en el diálogo y la concertación. EMaG4CS

Un niño es un ser humano con virtudes y defectos que necesita ser guiado por un sendero. Es una persona que necesita de mucho amor para poder trascender. EMaG2BPe

Un niño es un ser humano en proceso de desarrollo y crecimiento personal, espiritual, de integración a una sociedad con un enorme potencial intelectual y físico que necesita ser orientado para llevar a mejor término sus expectativas de vida en todos los ámbitos. EMaG2CS

Para otros maestros los niños son la razón de su profesión, ellos son los que dan sentido a su quehacer, imbuido en una misión de salvar, proteger y preservar. Aquí tiene lugar la creación del “alumno” por lo que estas concepciones están muy ligadas a las que los maestros tienen de su ejercicio.

Un niño es un ser frágil, delicado que está en nuestras manos; [al que le estamos] asesorando un proyecto de vida. EMaG3CSe

Un niño es una persona que se encuentra en proceso de formación y además el eje central de un proceso educativo. EMoG3M

Un niño es el ser humano que se encuentra en esa etapa del desarrollo- niñez- y el cual es el eje en mi trabajo profesional. EMaG2BPe

La infancia como mito vivo hace referencia a los elementos originarios y auténticos que se le atribuyen al niño, que es a su vez un modelo positivo por excelencia, representando ese "otro mundo" del cual los adultos nos alejamos, un mundo ideal, maravilloso, imaginario y pleno de libertad. Es la concepción que se afianza en la idea de pureza, inocencia y fragilidad.

La niñez. Es la representación clara de la espontaneidad, curiosidad, manifestación afectiva, buscador incansable, actividad, energía y alegría. EMaG2Pe

Un niño es la expresión más sublime de la belleza del ser humano pues en él habita la inocencia, el deseo y la alegría que se pierde cuando nos volvemos “adultos”. EMoG1CSe

Son seres sinceros, tiernos, cariñosos no saben del rencor y además son muy espontáneos. EMaG2P

Son seres maravillosos, poco contaminados y muy dinámicos. EMoG2CS

Las concepciones de niñez como sujeto de derechos se refiere al reconocimiento del niño como ciudadano que posee derechos no sólo de protección sino de previsión, participación y prevención.

Un niño es una persona libre, espontánea, sincera, ingenua, que tiene derechos y deberes que cumplir. Que se afecta con los comportamientos de los adultos y lo expresa. Que no le gusta que lo griten. Que le gusta ser escuchado y valorado, no ignorado. En ocasiones se confunde con el comportamiento de los adultos y que a pesar de los inconvenientes y dificultades le gusta jugar y en la mayoría de los casos es feliz. EMaG2AE

Los niños Son seres humanos, personas que poseen los mismos derechos (y más) y deberes para desarrollarse crecer y ser parte de la sociedad, desde su nacimiento o mejor aún desde su gestación, aquí la sociedad debe garantizar y velar por las condiciones y oportunidades necesarias para alcanzar ese desarrollo y crecimiento como personas como ciudadanos como miembros de una sociedad. EMoG2CSe

Sin embargo, se identificaron concepciones contradictorias en dos maestros que afirmaban que ciudadanos son aquellos que cumplen 18 años pero consideraban al mismo tiempo a los niños en esa condición. Al parecer hay un criterio de privilegio – la mayoría de edad – pero también hay una concepción incluyente en tanto involucra a los niños en la categoría de ciudadanos.

Son ciudadanos los adultos mayores de 18 años con cédula de ciudadanía que les da facultad de participar democráticamente en el país y ser partícipes de la construcción de la identidad nacional. Un niño es una persona con todos sus derechos capaz de pensar, no es un adulto pequeño sino un ser libre de pensar y actuar con capacidad de opinión y decisión. EMaG3CSe

Todos los individuos son ciudadanos, pero para ejercer determinados derechos como el de elegir a sus representantes sólo son considerados los individuos mayores de dieciocho años. Un niño (a) es un ciudadano con deberes y derechos que se encuentra en proceso de conocimiento de las normas que deben cumplirse para una mejor convivencia en comunidad. EMaG11

Esto podría explicarse por la tendencia en estas maestras de otorgar un estatus jurídico a la participación política sólo en relación con procesos electorales del país, que efectivamente en Colombia está condicionada por la mayoría de edad. Esto no es contradictorio, pues en la misma Convención Internacional de los Derechos del Niño, no figuran ni el derecho a votar, ni el de ser elegido, pero se le reconoce la libertad de expresión siempre y cuando estén orientados por los padres.

Otros comienzan a verlo en procesos de independencia del adulto y llegan a afirmar que la relación es recíproca cuando de aprender o enseñar se trata.

Un niño(a) es una persona con grandes capacidades y potenciales que comparte conmigo y le puedo ayudar a entender los efectos y posibilidades que tienen las cosas que pasan a su alrededor y a convivir con las cosas que tiene. EMaG2P

Un niño es un ser lleno de expectativas, con emociones, con miedos, transmiten mucha energía y alegría, son seres pensantes e inquietos por las cosas nuevas que van descubriendo. EMaG2BP

La niñez como objeto de protección se manifiesta en lo que Francisco Casas, citado por Alzate, denomina *el alto consenso*, reflejado en el acuerdo colectivo de que la infancia merece una atención especial materializado en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Esta concepción estaría en relación con la de sujeto de derechos, en tanto se favorece la protección de los derechos de los niños. Pero también se encuentra una asociación con la concepción de ser social en evolución, en tanto se reafirma que los niños evolucionaran progresivamente en la competencia de ejercer sus derechos con la ayuda de los adultos.

Un niño es una personita que por el hecho de pertenecer a la sociedad es un ciudadano igual, tiene derechos y deberes que por su condición de niños (as) son responsabilidad de los ciudadanos mayores de edad. EMaG2Pe

Un niño es ante todo es un ser humano que merece mayor atención y sus derechos deben exceder los nuestros. EMoG2CS

Los niños Son seres humanos, personas que poseen los mismos derechos (y más) y deberes para desarrollarse crecer y ser parte de la sociedad, desde su nacimiento o mejor aún desde su gestación, aquí la sociedad debe garantizar y velar por las condiciones y oportunidades necesarias para alcanzar ese desarrollo y crecimiento como personas como ciudadanos como miembros de una sociedad. EMoG2CSe

La idea de moratoria social implica una valoración del niño por lo que será o llegara a ser para el futuro social colectivo, no por lo que es y el maestro junto con los padres son quienes le pueden ayudar a que sea alguien. En algunos casos la moratoria esta relacionada con la concepción de precidadanía en tanto el niño “aún” no es ciudadano pero puede llegar a serlo e indudablemente se relaciona con la concepción de ser social en evolución para lo cual la metáfora de la semilla sirve para decir que el niño se debe ser cultivado quizás a través de procesos de formación para “llegar a ser” ciudadano, adulto, hombre, mujer, maduro, etc.

Un niño es para mí es la semilla que debo cultivar, y todos deben cultivar encontrando al final del proceso un hombre o mujer integral lleno de valores y generador de cambio. Los niños(as) son un regalo divino siempre que los veo y a mis alumnos les digo aquí tengo a los futuros padres y madres: Profesionales de mi país. EMaG2Ie

Un niño o niña es una gran responsabilidad que llega a mis manos, representa en sí mismo el futuro donde quedará enmarcada mi labor. EMoG2CS.

Un niño es proyección en un terreno general pero inicialmente son semillas que hay que cultivar precisamente para que se proyecten como excelentes árboles que den buena sombra hacia el futuro. EMoG1No

La precidadanía por su parte hace referencia a “la responsabilidad de preparar al futuro ciudadano en el ejercicio del derecho categórico que todos tienen a gobernar y participar en el sistema democrático, como natural reconocimiento de su dignidad humana”⁵². La precidadanía como ya se dijo, esta asociada a la concepción de moratoria al considerar que la niñez es una etapa de la vida en la que se gesta el futuro ciudadano, es decir “aún no es” pero lo será.

Esta concepción avanza tímidamente, en la idea de sujeto de derechos al reconocer que la edad ni los requisitos legales otorgan la condición de ciudadanía, haciendo hincapié en que lo que se necesita es cierta preparación, formación y motivación para pasar de un estado de potencia a un estado de acción.

Los niños son para mí “pequeños ciudadanos” que se están formando y preparando para que cuando les llegue el momento y la oportunidad (de acuerdo a la ley) puedan entrar a manejar, dirigir y decidir en y sobre la sociedad que ellos quieren en forma autónoma y crítica. EMoG2Le

Es un ciudadano en potencia, un ser que es necesario hacer conocer de sus derechos sin olvidar que debe también conocer sus deberes. EMaG2CS

El niño como menor de edad se distingue por la invalidación de que es objeto, acudiendo a otros para que lo representen o hablen por él. Estaría en relación con la concepción de moratoria y por supuesto contradice la concepción del niño como sujeto de derechos pues si bien los tiene, es otro, un adulto, quien los tutela.

Un niño(a) es una persona que se encuentra bajo la protección de un adulto y no se encuentra en las mismas condiciones de los que son adultos en su gran mayoría dependen de ellos. EMaG1CSo

⁵² Varios, Niñez y Democracia, UNICEF – Editorial Ariel, 1997, Pág. 40.

[ciudadanos son todos] Todos los individuos de una sociedad sean menores o mayores de edad puesto que los menores cuentan con representante legal en caso que no el estado se hace cargo de ellos. EMaG2Pe

En esta segunda categoría, podría afirmarse que un buen número de maestros y maestras adoptan posturas incluyentes al otorgar la ciudadanía. Aunque también podría correrse el riesgo de naturalizarla y negarle su historicidad como proceso de conquista de los movimientos sociales. La mayoría señala que todos somos ciudadanos aún antes de nacer, por el hecho de haber nacido, por el hecho de hacer parte de una comunidad, por el hecho de habitar un territorio y compartir con otros ese espacio en el marco del cumplimiento de unas normas y leyes para convivir y ser reconocido como parte de una comunidad. Vuelve a parecer el sentido de pertenencia que se señaló en la primera categoría y que al parecer también es significativa para definir quienes son ciudadanos, lo que está en relación con el territorio que se habita y la comunidad a la que se pertenece, teniendo un lugar significativo el cumplimiento de la norma.

La aceptación del extranjero, del extraño, del que llega de otro lugar y de otra comunidad puede ser también la evidencia de una concepción de ciudadanía incluyente pues se percibe que es importante acoger a quien llega siempre y cuando cumpla con la norma. Esto parece signar las concepciones que muchos de estos maestros y maestras tienen sobre el niño como un ser que necesita ser protegido, pues el niño es el extranjero que llega al territorio escolar, quien debe adoptar las reglas de convivencia para ser reconocido como parte de la comunidad educativa y el maestro es el anfitrión que conduce y da a conocer las pautas que le hagan posible ser acogido por ella.

El criterio de adscripción fue mayoritario, pero vale la pena señalar que en el criterio de consecución aparecen las capacidades del individuo como importantes para la configuración de la subjetividad ciudadana desde lo que denomina Barcena la competencia moral de la ciudadanía. Se considera importante la autonomía y se cree que debe desarrollarse la facultad del juicio y la capacidad de deliberar desde posiciones éticamente correctas. Esto es importante tenerlo en cuenta ya que justamente la escuela y el maestro han sido portadores de la responsabilidad de educar moralmente al ciudadano, sin embargo la consecución por capacidades fue la menos enfática y por el contrario la que tuvo mayor reiteración fue la edad, sobre todo en lo que tienen que ver con algunos aspectos de la participación política.

Es curioso que se señale este aspecto si se tiene en cuenta que los niños tienen facultad legal de elegir y ser elegidos en su colegio. Esto podría suponer que algunos docentes, aunque conciben una ciudadanía fuerte y activa no la instalan en la escuela porque quizá esta no se perciba como una comunidad política o no sea asumida como parte de la esfera pública. También cabe el supuesto de una concepción de infancia anclada en la minoría de edad que en la que subyace la idea de que el niño o niña son incapaces de tomar decisiones por sí solos.

Justamente las concepciones de niñez que tienen estos maestros están agenciadas por relatos de la modernidad sobre la infancia que se debate entre el ser social en evolución y el mito vivo, en los que la infancia pareciera ser un fenómeno natural que deviene en un proceso de desarrollo físico, espiritual y moral dependiente del cuidado y orientación de un adulto, en tanto es incapaz de hacerlo por sí mismo dada su condición, esto es que los maestros no incapacitan conscientemente al niño sino que la representación social es tan fuerte que probablemente para ellos es un hecho normal. Lo que aparece como un acto de protección en tanto se cuida, orienta, preserva del mundo del adulto bien puede convertirse en un acto de invisibilización de los niños como actores sociales.

Ese ser maravilloso, tierno e inocente que nos asalta con su capacidad de asombro y curiosidad, que llegará a ser un hombre o mujer de bien y que expresa el anhelo de que un futuro mejor y distinto puede llegar a ser posible, que por tanto es objeto de protección pero por parte de otros*, muestra igualmente un riesgo al desconocer su presente, pues no es posible verlo sino en prospectiva y por tanto su valoración se hace en tanto lo que puede llegar a ser y no por lo que es. La niñez se convierte así en actor pasivo y receptor ya sea de medidas compensatorias o legales sobre todo cuando se hace mención al menor de edad.

Aunque la precidadanía empieza a reconocer al niño en una condición política en tanto grupo minoritario al que se le ha negado o recortado la ciudadanía, connota un requisito previo para ser ciudadano, el de la vinculación progresiva al ejercicio de los derechos políticos a través de lo que autores como Mayordomo o Gómez llaman el aprendizaje cívico o ciudadano*, esto supondría que los espacios de participación escolar se asumieran explícitamente como espacios de “*entrenamiento para y simulación de la participación*” que desarrollarían las habilidades y conocimientos requeridas para que llegada la hora de asumir la ciudadanía – política – se haga de una manera plena y responsable.

En su lugar, la aparición de concepciones de niñez como sujeto de derechos, implica el abandono paulatino de la idea de infancia como una etapa previa, dependiente del adulto, para considerar los niños como actores sociales participes en la construcción de su propia vida. Se intuye una redefinición de la relación adulto – niño al reconocer que tiene opinión y posturas ante situaciones de la vida y que en él hay un conocimiento del que también el adulto puede aprender. En esta concepción el maestro – adulto no ocupa omnipotentemente

* Ya se veía en el acápite 4.1. cómo en la identificación de los problemas de la escuela y que tendían que ver con los estudiantes las causas siempre se situaban externamente a la misma escuela y a la propia práctica pedagógica de los maestros. Casos de igual manera se refiere al alto consenso y la baja intensidad para describir que pareciera haber un acuerdo para proteger la niñez pero en la práctica es algo que le corresponde a otros. Citado por Alzate, Op. cit.. Pág. 123.

* Jairo Gómez en su libro aprendizaje ciudadano y formación ética – política se refiere al aprendizaje ciudadano como “socialización política en donde el sujeto aprende una cultura política a través de los mecanismos de autoreferencialidad cívica (mediante los cuales construye sus procesos identitarios y la conciencia reflexiva) y de descentración ciudadana (mediante los cuales autorregula sus actitudes con las normas, valores y las legalidades propios de su comunidad)...”Op. cit.. Pág. 81. Alejandro Mayordomo en el capítulo cuarto de su libro El aprendizaje Cívico, presenta una visión amplia de este concepto.

el lugar de saber, es un sujeto de agenciamiento de los procesos de autoafirmación de los niños.

Es importante reconocer que hay una genuina preocupación y un profundo respeto por la “*naturaleza infantil*”, al menos en las concepciones de estos maestros. Esto quizá explique porque la aparente contradicción entre pensar que todos somos ciudadanos pero sólo a una determinada edad podemos ejercerla, pues los niños por su condición de persona en desarrollo se les prepara para ello. Sin embargo, como ya se ha señalado, posiblemente esta concepción, tan arraigada en la representación colectiva, sea un factor para que la participación infantil y juvenil en las escuelas se vea limitada y por ende el ejercicio de la ciudadanía.

Es clave valorar las concepciones de precidudadanía en tanto reconoce la dimensión política de los niños y los prepara a través de la educación cívica para la participación, pero sin duda los maestros que se han acercado a una concepción de niños y niñas como sujetos de derechos son más susceptibles de reconocer en ellos su dimensionalidad integral y presente como ser humano. Es de destacar que en las concepciones de los maestros sobre infancia nunca apareció la idea de niños como riesgo o peligro que demostrara temor hacia ellos por la potencial amenaza que pudieran representar hacia su integridad física o moral.

De todas maneras es importante aclarar que la pregunta invitaba al maestro a describir a los niños, suponiendo que se acogían a la Convención que los define como toda persona menor de 18 años, sin embargo, se considera que si se hubiera indagado específicamente también por la idea de adolescente o de jóvenes, de seguro se hubiera encontrado matices en sus concepciones, ya que sobre esas dos categorías hay construcciones discursivas y representaciones sociales diferenciadas.

PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA

Esta es la tercera categoría del estudio y consolida las respuestas a dos preguntas de la entrevista y lo encontrado en los documentos de los proyectos pedagógicos formulados por los maestros. Las preguntas fueron: ¿Cómo define usted la educación ciudadana?, Qué propuesta de educación ciudadana haría usted para su colegio?. De la misma manera de los documentos de proyecto emergieron concepciones sobre la escuela.

Al estudiar en el primer capítulo las diferentes corrientes normativas sobre la ciudadanía se encontraba que tanto liberales, como republicanos y comunitaristas consideran necesario educar al sujeto en ciertas virtudes para poder ejercerla. Pero como se señalara en el capítulo dos, en la medida que las sociedades se complejizaron se le exigió a la educación ser más sistemática, dando lugar a la aparición de la pedagogía moderna. Un primer intento de sistematización del proceso educativo se hizo a través del método – didáctica de Comenius – que articuló la forma de ser maestro, los procedimientos, el espacio, los

contenidos y por supuesto definió el educando. Pero en lo sucesivo, fue la pedagogía quien se ocupó de pensar la educación, no sólo desde la didáctica como diálogo interdisciplinar con las ciencias, sino también desde la enseñanza, asumida esta última como un acontecimiento de saber y no como una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos⁵³.

Es necesario dejar en este momento sentada una premisa: educación y pedagogía no son lo mismo. La educación como se dijera, es una práctica social que orienta y ordena las prácticas de socialización de los individuos con el fin de garantizar la pervivencia de cada cultura. En su lugar, la pedagogía se asume como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza, propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”⁵⁴ La pedagogía así, es un ejercicio de la razón que apunta a la comprensión de los postulados de los discursos y prácticas educativas de una cultura pero que no puede reducirse a la lectura hermenéutica de la práctica educativa, pues necesita asumir un carácter activo que produzca un sentido de transformación y concientización.

Si bien, la Pedagogía ha cruzado la frontera de la escolaridad, enriqueciendo múltiples miradas de otros contextos educativos diferentes a la escuela, es necesario volver a pensar los objetos que la han constituido discursivamente: El método, la escuela, el niño y el maestro.

La constitución de la subjetividad del maestro está en estrecha relación con la pedagogía, el que él enseñe a pensar y actuar la ciudadanía esta mediado por su lugar y por el contexto de su práctica. Por eso esta investigación quiere invitar a pensar la educación ciudadana desde la noción misma de pedagogía.

La Pedagogía Cívica

La categoría de pedagogía cívica en nuestro contexto se construye desde lo que Javier Sáenz⁵⁵ ha denominado la vocación civilizadora de la pedagogía en Colombia y que se sustenta desde un afán racionalista y modernizador en la contemplación de una idea de desarrollo y progreso nacional, que estuviera sustentado por la formación de ciudadanos ejemplares. Para ello la pedagogía se activó como dispositivo de control en la construcción de procesos de individualización que, como lo señala Sáenz, siguiendo a Foucault “ es aquel que tiene lugar en la exterioridad del sujeto, el cual designa las modalidades con que una sociedad reconoce y recorta sobre la masa de la población, a sus unidades componentes: es la forma en que la sociedad separa al individuo para actuar sobre él o ella”⁵⁶.

⁵³ Olga Lucia Zuluaga y Otros, Pedagogía y Epistemología. Editorial Magisterio, Bogotá – Colombia, 2003. Pág. 39

⁵⁴ *Ibíd.* Pág. 36

⁵⁵ Javier Sáenz, Hacia una pedagogía de la subjetivación En: *Ibíd.* Págs. 246 - 249

⁵⁶ *Ibíd.* Pág 248

Los contenidos que dispone la pedagogía cívica se han expuesto en la primera mitad del capítulo dos y están en relación con la finalidad de individualización y de las pautas dadas por el *Estado educador* de finales del siglo XIX y mediados del XX, lo que sin duda ha dejado mella en las concepciones de los maestros que participaron en este estudio. Alexander Ruiz define los contenidos de lo que llama educación cívica o civilidad como los que permiten “el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política y el cumplimiento de los pactos sociales [...] que implica un compromiso con la no discriminación y un auténtico respeto por las diferencias”⁵⁷ Los contenidos en esta concepción además proponen como eje la formación en valores y la construcción de la convivencia.

Educación ciudadana hace referencia a la educación que recibe la persona con miras a conocer y a poner en práctica las diferentes normas que regulan el buen funcionamiento de la ciudad. Propuesta: Formación en valores. EMoG3CS

Educación ciudadana es la formación que reciben los estudiantes en su integralidad como ser humano. Reconstrucción de la vida social. Una propuesta sería en cuanto a contenidos: Retomar las enseñanzas de civismo, urbanidad y convivencia. Reforzar los valores éticos y morales. Vivenciar acciones familiares institucionales y de la sociedad que fortalecen los valores. Reconocer la identidad familiar, institucional y nacional para desempeñarse como un ser útil y comprometido con la sociedad. EMaG3CSe

La pedagogía cívica está situada desde concepciones que algunas veces son instrumentales y trasmisionistas y otras veces parecen detenerse en el significado de la formación integral del ser humano. En el primer caso, éstas se afincan en la idea de instruir, capacitar y brindar herramientas para mejorar comportamientos. Se puede decir que aquí prevalece la pregunta de la pedagogía por el cómo educar.

La educación ciudadana es el conjunto de métodos y estrategias adoptadas para generar hábitos y valores tanto individuales como colectivos generando así la práctica adecuada de la ciudadanía. Una propuesta sería: Establecimiento (creación) de normas de convivencia a partir de pactos o acuerdos. Contenidos: grupos sociales y convivencia; valores (solidaridad, respeto, pertenencia); estudio de la constitución; interacción con el grupo y el medio; comunicación. EMaG2Pe

⁵⁷ Alexander Ruiz y Otro. La formación en competencias ciudadanas, ASCOFADE, Bogotá – Colombia, 2005, Págs. 18 y 19,

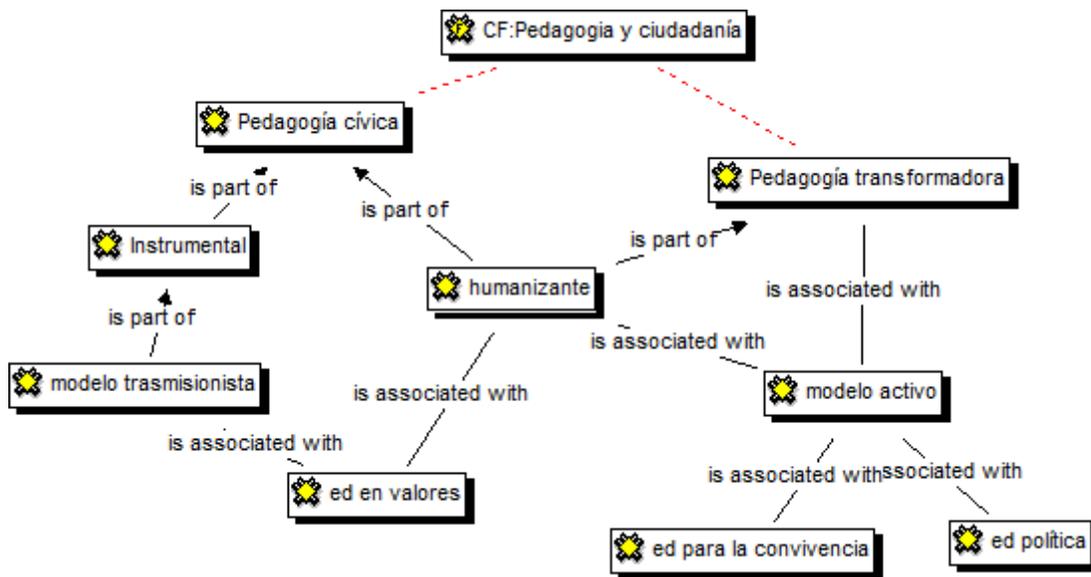


Figura 6 Concepciones de pedagogía en relación con la ciudadanía

Educación ciudadana son comportamientos adecuados para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos: no arrojar papeles en la calle, esperar el transporte en los paraderos, respetar la cebra, utilizar puentes peatonales etc. EMaG3Me

En el segundo caso, tales concepciones contribuyen enriquecer el proceso de socialización del estudiante y su sensibilidad mediante el desarrollo de facultades intelectuales y de desarrollo moral.

Educación ciudadana es la orientación de los educandos dentro de una sociedad con normas y parámetros establecidos en los que se hace necesario llegar a un consenso para lograr la verdadera convivencia que nos permita desarrollar a plenitud nuestros potenciales humanos. EMaG2CS

La identificación como una forma de participar en donde aprendemos y enseñamos parte de las normas y todo esto relacionado con los principios que de una u otra forma afectan lo moral. EMoG1No

Educación ciudadana es la formación integral del individuo que le permite convivir adecuadamente en una sociedad. EMaG1L

La Pedagogía Transformadora

La otra categoría de análisis que se propone es la de pedagogía transformadora que en palabras de Henry Giroux, cuando habla de los maestros como intelectuales transformativos, significaría que “no sólo se preocuparía por las formas de dar facultades que fomenten el logro individual y las modalidades tradicionales de éxito académico...[]...sino que se preocupa además por vincular la adquisición de facultades – la habilidad para pensar y actuar críticamente – con el concepto de transformación social”⁵⁸.

Los contenidos en esta pedagogía parecen haberse permeado de los cambios paradigmáticos que se fueron cristalizando desde la década de los ochenta en lo que se llamó: *nuevo proyecto político - pedagógico* y que se mencionan en la segunda mitad del capítulo dos. Giroux plantea la necesidad de ayudar a los estudiantes a comprender de manera crítica las estructuras básicas de la sociedad como la economía, el Estado, la cultura y el trabajo, así como desarrollar en ellos la preocupación por la justicia social y la acción política, desde la idea sugerente de hacer uso de la memoria histórica para recuperar narrativas de resistencia.

Educación ciudadana es la formación y orientación de actitudes, aptitudes, y valores que tienen como finalidad una adecuada preparación para el ejercicio de la ciudadanía. Una propuesta sería de sensibilización frente a la situación actual del país teniendo en cuenta circunstancias históricas. Como contenidos propondría: Conflictos políticos: Bipartidismo, grupos políticos, orientación de los gobiernos, nepotismo, etc. Conflictos sociales: Marginalidad, estratificación, cinturones de miseria. Conflictos económicos: distribución de la producción y la riqueza. Conflictos culturales: pluriétnicidad, multiculturalidad, medios de comunicación. EMoG2CS

En términos generales la propuesta de educación ciudadana que yo haría tendría que partir de un estudio concreto de la “realidad” de los niños del colegio para que sustente dentro de unas bases coherentes (contexto). Siendo así, trabajaría contenidos como: Igualdad social, concepto y realidad, Resignificación de algunos valores; derechos, deberes y normas concertadas, etc. EMaG2CS

La pedagogía transformadora supera las prácticas instrumentales y están agenciadas por una idea de humanización más cercana a lo que los pedagogos radicales llaman emancipación. Aquí la pregunta parece estar en el para qué de la educación.

Educación ciudadana es aquella que busca la formación del individuo con una visión clara del sentido de ser social y de convivir como agente participante en una sociedad. Una propuesta sería en cuanto a contenidos: tolerancia; mediación de conflictos; concepción de la paz; valores ciudadanos; comunidad y convivencia, Estado y sociedad; ciudadanía y democracia. Metodología: ¿Qué más metodología que el análisis de nuestra realidad? EMoG1CSe

⁵⁸ Giroux, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía, Madrid, 1998, Pág. 146

Educación ciudadana es desarrollar en el individuo la capacidad de convivir con otros teniendo en cuenta sus intereses y valores para enriquecerlos cada vez más como miembros de un núcleo social, preemitiéndolo actuar libremente y reconociendo su medio psicosocial, deberes y derecho. Una propuesta sería crear en mi institución líderes democráticos que participen de acuerdo con sus intereses. EMaG3P

Educación ciudadana consiste en formar personas conscientes de su ubicación en una sociedad que requiere de su participación constructiva. Inicialmente, se me ocurre una formación en valores a partir del trato que recibe y se le puede ofrecer en busca de una mejor calidad de vida en armonía con los semejantes que más adelante (a largo plazo) establezca una comunidad más tolerante y receptiva. EMoG2MF

La propuesta educativa y el método

Hay una marcada presencia de propuestas pedagógicas dirigidas al tema de la educación en valores, y en menor medida al de la educación para la convivencia y lo que se llamaría una educación política. Respecto a la educación en valores, lo que podría decirse es que hay una inquietud manifiesta de estos maestros por el tema de la moral y la ética, lo que sin duda para el tema de la ciudadanía es vital, ya que como afirma Mayordomo refiriéndose al concepto de democracia, la ciudadanía tampoco es un concepto meramente político, sino moral y por tanto necesita una instancia ética que debe asumir la educación ciudadana.

Una propuesta sería en cuanto a contenidos: la formación de valores, poder que cada uno de los habitantes del colegio desarrollemos los mejores hábitos para llevar una vida más placentera. EMoG3o

Una propuesta sería en cuanto a contenidos: Retomar las enseñanzas de civismo, urbanidad y convivencia. Reforzar los valores éticos y morales. Vivenciar acciones familiares institucionales y de la sociedad que fortalecen los valores. Reconocer la identidad familiar, institucional y nacional para desempeñarse como un ser útil y comprometido con la sociedad. EMaG3CSe

Se me ocurre que se podría enseñar a vivir en comunidad, resaltando todos aquellos valores que los muchachos no quieren ver ni aplicar. Se podría hacer inculcando semanalmente un valor. EMaG11

Jairo Gómez recoge tres propuestas de educación moral que pueden ayudar a encontrar algunas particularidades en las concepciones de los maestros. Ellas son: la educación moral vista como clarificación de los valores; la educación para las virtudes o del carácter y la educación moral entendida como procedimiento cognitivo de justificación. Sin pretender ahondar en la modalidad de concepción que tenga el maestro sobre la formación en valores

se puede decir que hay una disposición de los maestros por la segunda propuesta, en la medida, y como lo señala el autor, que esta “asume la trasmisión de virtudes que promueven el bien, la felicidad y la vida buena que cada colectividad necesita para mantener sus tradiciones y costumbres”⁵⁹. Esta concepción de los maestros concuerda con lo planteado por el comunitarismo en tanto el énfasis estaría no en la moral individual sino en la que impone la comunidad y en relación con una concepción de pedagogía cívica que tiene un componente instrumental, pero en mayor medida un enfoque integral que podría relacionarse con propuestas metodológicas de la Escuela Nueva.

Las metodologías que proponen, por lo menos este grupo de maestros, de ninguna manera acude a modelos conductistas que seguramente refieren a modelos pedagógicos trasmisionistas como lo sugiriera Gómez, más bien están situadas del lado del modelo activo, centrados en los intereses de los estudiantes, en el contacto con el entorno, en la vivencia y la experiencia. En cuanto a los contenidos, hay una predilección por los valores cívicos como la honestidad, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto, tolerancia, la autonomía y el liderazgo, que se suma a la importancia que se da a conocer, construir y cumplir la norma así como los derechos y deberes.

(Propuesta en formación en valores) y la metodología que seguiría es, la acción participativa, compartir experiencias donde los niños tengan la posibilidad de compartir, hacer críticas constructivas, resolución de conflictos dentro y fuera de la institución. EMaG2Pe

Para la educación ciudadana se buscan estrategias metodológicas que hagan de los estudiantes partícipes de su propia formación y que a la vez les den la posibilidad de que ellos mismos construyan sus conocimientos de acuerdo a sus intereses y perspectivas. EMaG1CSe

Por supuesto que no hay que caer en el idealismo de pensar que el hecho de acudir a metodologías de la pedagogía activa garantiza de por sí la formación del pensamiento crítico, esto seguramente lo da una educación política que lleva aparejada una concepción de pedagogía transformadora y humanizante y un modelo activo que va afinándose en actividades sistemáticas como la metodología por proyectos, la enseñanza problémica y la investigación en el aula. Los contenidos son socioculturales y hay un énfasis en el tema de los derechos más allá de que objetivamente los conozcan y difundan como tales.

Propondría trabajar el concepto de “Ser” en todas sus dimensiones. Entorno. Relación entorno “ser”. Concepto de democracia . Participación - para qué. Formas de participación. Derechos humanos. Incidencia de los derechos humanos en la calidad de vida. La vida en términos de dignidad humana. La condición humana y la relación con el medio. Y el trabajo comunitario me parece fundamental. EMoG2CS

⁵⁹ Jairo Gómez, Op cit, Pág. 151

Yo trabajaría la Constitución nacional. Declaración de los derechos humanos. Derechos de los niños. Código del menor. Mecanismo de protección de los derechos (acción de tutela, acta de cumplimiento, derecho de petición, etc). En cuanto a la Metodología: Se trabajaría a nivel de una participación activa, en la que el estudiante comprenda la importancia del papel que juega en la sociedad. Ellos realizaría un trabajo de campo en la que determinen cual es la situación actual de sus derechos en el entorno en el que se encuentra y a partir de estas falencias se comenzarían a trabajar. EMaG1CSo

En cuanto a la metodología trataría de manejar o aplicar algunas técnicas de trabajo de campo, investigación cualitativa para procurar hacer del trabajo una verdadera vivencia que produzca un conocimiento significativo en los estudiantes. EMaG2CS

Si bien una educación cívica esta más del lado de socializar a los individuos para que se incorporen a su comunidad política, la educación política tendería a preparar al individuo no sólo para estar en el mundo sino para ser con él. Ya Paulo Freire en su texto “La educación como práctica de la libertad”, afirmaba que había una gran diferencia entre estar en el mundo y ser en el mundo, él decía que estar en el mundo, es simplemente adaptarse, acomodarse y ajustarse lo cual bien pronto produce síntomas de deshumanización y comportamientos de la esfera animal, así como la pérdida de la capacidad de optar y actuar. En su lugar, ser con el mundo implica conceptos activos, provoca el acto crítico y significa arraigo, por ello el desarrollo del juicio y la reflexión crítica, o lo que los filósofos llaman la razonabilidad pública, es un imperativo para el ejercicio de una ciudadanía que connota la demanda de unos derechos pero también la asunción de unas responsabilidades y el cumplimiento de unos compromisos con lo social.

La educación para la convivencia y la educación política aparece en las concepciones de la cuarta parte de los maestros. Educar para la convivencia esta asociado a la visibilización del conflicto que asume un carácter formativo en la medida que se propone como parte de la metodología y propuesta de aula de diversas maneras: resolución de conflictos, construcción de pactos y celebración de acuerdos.

Mí propuesta estaría dirigida al respeto por la dignidad humana y un ambiente de sano desarrollo donde se posibilite la convivencia y el respeto por la vida. EMaG2EEmg

Mí propuesta se basaría en una serie de talleres donde se construyeran las normas de convivencia en unión con los alumnos porque la norma impuesta es difícil de cumplir. Contenidos: Normas de convivencia. Respeto a las diferencias. Respeto al uso de la palabra y saber escuchar. Amor por sí mismo y por el otro. Sentido de pertenencia de mi colegio y mi entorno. Problemas cotidianos del país, colegio, hogar. Los mayores (padres y maestros) no imponen las normas, la construyen con los niños. EMaG2P

La mayor parte de maestros y maestras se inscriben en una concepción de pedagogía cívica, y en menor medida en una pedagogía transformadora. Pero lo que alienta es la marcada tendencia por una concepción humanizante que se encuentra en la pedagogía cívica al expresar preocupación no sólo por el desarrollo de virtudes cívicas sino por su trascendencia moral en la formación integral del ser humano. La pedagogía transformadora connota una intención por volver a la pregunta ontológica por el ser humano y pensar al tenor de Fullat que educar es engendrar lo humano y que la pedagogía cuenta sólo con un tema central: Qué es el hombre?*. La educación en Valores sigue siendo una estrategia para la formación ciudadana, que parece seguir estando muy ligada a una concepción de norma que se conoce y se cumple, la aparición del tema de la convivencia podría reflejar el sentimiento de una escuela agresiva en la que la tramitación del conflicto bien se hace a partir del apego a la norma o a través de procesos de diálogo, concertación y reflexión sobre la propia norma. La educación política se hace evidente como un enfoque crítico de las realidades sociales y como método que invita a problematizarlas.

La Escuela sentida: Una tribulación

Ya se habían señalado, como parte de los antecedentes de esta investigación, algunas tensiones actuales en nuestro país que aluden a la situación de la educación escolar y a todas las condiciones objetivas que impiden el desarrollo de una democracia en la escuela y por tanto, de un efectivo ejercicio de la ciudadanía en ella. De la misma manera, la consulta de algunos estudios sobre ciudadanía, democracia y formación en Valores corroboran la situación.

Pero es importante reconocer nuevamente el sentir que le produce a los maestros de este estudio habitar y vivir la escuela. La concepción que tienen de ella se hizo explícita en la elaboración de un autodiagnóstico que inició con la identificación por parte de ellos mismos de los principales problemas que en relación con la democracia y ciudadanía escolar veían en cada uno de sus colegios. Luego ese diagnóstico se supuso participativo en tanto ellos preguntaban a estudiantes, compañeros, padres y directivos cuales de los problemas identificados eran compartidos y cómo debían ser priorizados.

Es sobre la concepción del docente que se realizó el análisis en esta investigación, encontrando que hay una tendencia mayoritaria a sentir la escuela como la tribulación de un estado de cosas que aparecen como amenazantes y que se consideran cercadas por una sensación de impotencia de quienes las padecen. La ausencia, la carencia, la destitución de lo legítimo y la negación son rasgos de esa escuela atribulada.

* Al respecto véase de Octavi Fullat *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997.

En los documentos analizados, la mayor parte de los maestros sienten que su Institución es un espacio donde no hay motivaciones para participar, la agresividad amenaza la convivencia y no hay un reconocimiento del estudiante como sujeto.

La poca motivación para participar la reconocen en varios actores de la comunidad escolar que en orden de recurrencia señala mayoritariamente a los estudiantes, seguido de los padres de familia y en último lugar a los propios docentes.

Cuando se habla de los estudiantes se les adjudica la ausencia de utopía o se les reconoce el deseo de un futuro frustrado por condiciones externas, lo que supone, impide que se involucren en la vida pública de su escuela y permanezcan en la esfera de lo privado, en la búsqueda de la satisfacción de sus intereses particulares.

Preocupados por identificar las razones por las cuales los estudiantes demuestran poca participación en la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía escolar, observamos que los jóvenes no se ven interesados en asumir retos para generar cambios en las políticas de orden nacional, distrital, local e institucional, tal vez, debido a la falta de sensibilidad, idealismo y de rebeldía juvenil que vislumbra el alcanzar ideales y sueños en aras de transformar la realidad actual hasta alcanzar un mundo mejor y más justo. Se percibe que hay una preocupación en cada uno por la búsqueda de soluciones individuales a sus propios problemas, importando poco el bienestar general. Parece que esta generación no posee utopías de orden político y social. D8C

Según los resultados de una encuesta realizada aproximadamente 50 estudiantes de grado sexto del IED Manuel del Socorro Rodríguez jornada mañana cuyas edades oscilan entre 11-16 años evidencian aspiraciones claras y positivas respecto a lo que quieren hacer en el futuro. Se puede observar que el 100% de los adolescentes desean terminar su bachillerato en cinco años y tener una profesión definida en diez años, de igual manera, se puede observar que en un alto porcentaje los encuestados aspiran tener conformada una familia estable, y tener una buena posición económica en veinte años. Sin embargo, la realidad que a diario reflejan los estudiantes muestra un gran desfase entre sus sueños y en lo que están haciendo para conseguirlos. En el que hacer diario muestran apatía, resistencia, desinterés en todas las actividades. D12N

Otros maestros hablan específicamente de estamentos de participación escolar y de cómo son apropiados por los estudiantes, sin embargo, igualmente se le adjudica a ellos la falta de motivación para participar más activamente en dichos espacios.

no hay participación activa del estamento estudiantil, los estudiantes no tienen pensamiento crítico ni político, no tiene espacios de reunión, no existe una comunicación efectiva de los miembros del consejo estudiantil, no hay planeación, ni hábitos de trabajo en equipo. Esto ha conducido a que los estudiantes estén

desintegrados, a la falta de compromiso, confianza del Consejo estudiantil y falta de formación política. D3P

Los integrantes del gobierno escolar no asumen su función porque desconoce el poder que tienen al ser parte de estos espacios. Se origina por que ignora las funciones y su aplicabilidad en su cotidianidad; debido a que ellos quieren ser simples espectadores, todo sin el menor esfuerzo. D5P

Cuando se habla de los padres de familia, se hace alusión a la no vinculación activa de estos en los procesos formativos de los estudiantes, más que a la no participación en otros aspectos de la vida escolar en la que de seguro podrían estar presentes.

los padres de familia manifiestan poca o escasa participación en los procesos escolares, además de la falta de normas claras en los hogares. D2N

Los docentes de la comunidad Educativa Nuevo Chile Sede B, afirman que los Padres de Familia no participan ni se comprometen con sus hijos en sus procesos educativos. Es notorio ver que en la mayoría de familias, su espacio laboral ocupa la mayor parte de su tiempo, creando así un abandono afectivo hacia sus hijos, por tal razón les es difícil realizar una asesoría de tareas, compartir otros espacios, establecer una comunicación efectiva, realizar actividades recreativas, etc. D13N

Finalmente, se hace alguna mención a los maestros para señalar que sus prácticas son poco motivadoras o son instrumentales.

algunos docentes han perdido el interés y la motivación por su labor y emplean metodologías monótonas que no convencen ni comprometen a sus estudiantes con el mejoramiento en su calidad de vida. D2N

aspecto que se refuerza con el sentir de los docentes en cuanto a que su labor es ardua, poco productiva, no ha generado cambios substanciales en las actitudes y compromisos de padres y niños, se ha reducido a instruir sobre contenidos que en su mayoría son ajenos y no responden adecuadamente a las necesidades y expectativas del entorno. D11C

La concepción sobre la escuela como un espacio en el que la agresión es una constante hace pensar a los maestros en la necesidad de restaurar la convivencia. Esa situación es destacada mayoritariamente en la relación entre estudiantes y menos entre éstos y los docentes y entre los docentes entre sí.

Sobre la convivencia con los otros, los educandos resuelven los problemas con agresiones físicas y verbales, prevalece la intimidación y el poder contra el más débil (matoneo). D1C

La convivencia social de los estudiantes refleja deficiencias a nivel de comunicación, integración, convivencia y respeto, lo cual influye en las relaciones interpersonales del estudiante, presentando así un ambiente convivencial poco favorable para la institución. D7C

Otros maestros señalan las prácticas punitivas y de opresión que se viven en la escuela como forma de agresión, en las que se ven involucrados también padres y maestros, pero en este caso los estudiantes son victimizados.

Los y las estudiantes de la Institución Educativa Distrital Reino de Holanda Sede A, Jornada Tarde, expresaron su inconformidad con la forma en que se manejan las relaciones entre docentes y estudiantes. Manifiestan que dichas relaciones se dan de manera demasiado vertical, ya que sienten que el docente cohíbe constantemente al estudiante. Ellos y ellas se sienten oprimidos por la manera en que se impone la disciplina en el plantel y muestran rechazo frente a las disposiciones del manual de convivencia, ya que las califican de represivas, injustas y poco equitativas en cuanto a que los procedimientos disciplinarios sólo se remiten hacia las faltas de los estudiantes y dejan pocos espacios para que ellos puedan expresar abiertamente aspectos propios de su identidad en formación y acordes a sus edades, a esto atribuyen su constante indisciplina y desmotivación. D15P

La IED presta su atención y servicios a una población de bajos recursos económicos con problemas de desintegración familiar donde alguno de los padres ha sido reemplazado por compañeros ocasionales, encontrándose también madres o padres cabeza de familia; el nivel educativo de padres y madres es bajo, presentándose incluso el analfabetismo. Estas situaciones se reflejan en la imposibilidad de satisfacer plenamente las necesidades básicas de vivienda, salud, nutrición y recreación entre otras, dicha insatisfacción genera igualmente altos niveles de violencia y agresividad (problemas y conflictos) tanto en sus hogares como dentro y fuera de la institución Esta agresividad se ve plenamente reflejada en las relaciones interpersonales, la intolerancia y el irrespeto frente a las opiniones de otros, el desagrado con el que se asumen las actividades, el vocabulario inapropiado al dirigirse a los compañeros, los juegos bruscos, las continuas riñas por diversos motivos (incluido el fanatismo deportivo en la formación de barras bravas), la actitud desafiante, irreverente y rebelde. D16C

El desconocimiento del otro esta referido, en algunos casos, a la necesidad sentida de reconocer a los estudiantes como sujetos sociales y de derecho.

Las inadecuadas condiciones y falta de ayudas educativas para el trabajo con alumnos especiales.-Baja tolerancia y poco respeto a las diferencias individuales de los niños por parte de los padres, compañeros y en algunos casos de los mismos docentes.- Los niños no son respetados como individuos y no se les permite ser partícipes del cumplimiento de sus derechos así como la exigencia de sus deberes. De

otra parte en el manual de convivencia se notan claramente algunos aspectos que atentan contra los derechos de los estudiantes. D6N

El equivocado ejercicio de la democracia y la participación en la IED desconoce las sugerencias e inquietudes de los niños y niñas de la sede B ante la sede A. D9P

Los niños relacionan los espacios de participación con eventos culturales deportivos académicos y de vigilancia y no como actividades participativas donde el eje central sea el escuchar a los niños mediante ejercicios de reflexión, discusión y debate, donde se tenga en cuenta a estos, como sujetos de derecho en su vida cotidiana. DIC

La escuela pensada: Una utopía

A partir de estas concepciones, validadas luego por los maestros con sus propios colegas, con padres y estudiantes, en la mayoría de las Instituciones participantes, se pasó a formular la propuesta pedagógica que plantearía algunas alternativas de solución, dejando entrever en ellos las búsquedas, aspiraciones y deseos por construir una escuela ciudadana (tabla 16).

Dado que para esta fase los maestros ya habían cursado buena parte del programa y habían tenido la oportunidad de profundizar teóricamente en el tema de ciudadanía, escuela y niñez, se retoman sólo seis proyectos de los diecinueve para describir como pensaron los maestros una escuela diferente, concepción que se considera estaba ya reestructurada por la reflexión individual y colectiva que pudo suscitar el desarrollo del programa de formación.

La idea propuesta de Henry Giroux de asumir la escuela como un esfera pública democrática se asocia a los planteamientos encontrados en algunos proyectos, en los que se hace evidente que lo pedagógico es posible en la construcción con el otro, la resignificación de la participación activa y la responsabilidad cívica desde el mismo contexto escolar.

La institución educativa no se limita a lo académico, a lo metódico, sino que contribuye a generar valores ciudadanos necesarios para la sociedad en la que está inserta, ligados al sentido de identidad y pertenencia. Para lograr eso es necesario organizar y diseñar un sistema de convivencia en la escuela que requiere de un trabajo compartido (interdisciplinario) para elaborarlo y mantenerlo funcionando de acuerdo a las necesidades institucionales, una evaluación y adecuación continua y periódica que le permitan renovarse (comprendiendo que nunca estará terminado y que responde a un verdadero compromiso social) y un lugar de encuentro, transferencia, ejercicio y práctica democrática que edifique la ciudadanía desde el espacio escolar. D6C

| Énfasis | Títulos de los proyectos |
|------------------------------------|---|
| Participación democrática | <ul style="list-style-type: none"> - Practiquemos los mecanismos de participación, - El papel activo del Consejo Estudiantil en la composición política de la institución escolar - Proyecto de formación de líderes a partir del consejo estudiantil, - Hacia la generación de espacios de participación democrática en la IED Las Américas Sede B" - Legitimación de los espacios de participación ciudadana escolar - Promoción de espacios de participación democrática para padres de familia dentro del contexto escolar de la IED Valles de Cafam, |
| Convivencia | <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias pedagógicas para construir una convivencia armónica en la IED Jorge Soto del Corral. - Tránsito de normas. Relaciones internas en torno al manual de convivencia y relaciones externas, con la comunidad. - La comunicación: Una estrategia para mejorar la convivencia - Proyecto pedagógico para disminuir los niveles de agresividad en la IED Tom Adams - Convivencia escolar: el problema de la agresión - “Los niños (as) y sus acuerdos de convivencia” - El juego cooperativo una estrategia para la convivencia y la participación de los niños y niñas del IED Tomas Rueda Vargas |
| Niñez y Derechos Humanos | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de conciencia ciudadana y valores democráticos en los niños y las niñas de básica primaria de la IED Britalia Jornada Tarde. - “Los Derechos de los Niños y las Niñas en la escuela” - Estrategias pedagógicas que favorecen el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos en la IED Nuevo Chile Sede B JM - Estrategias pedagógicas que ayudan a la construcción de proyectos de vida en niños y niñas de sexto grado de la IED Manuel del Socorro Rodríguez |
| Enseñanza de las ciencias sociales | <ul style="list-style-type: none"> - El cine y la literatura como una alternativa para el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales en la IED Los Alpes |

Tabla 16 Relación de proyectos pedagógicos formulados

Giroux plantea la necesidad de “considerar a las escuelas públicas como sitios democráticos dedicados a la adquisición individual y social de facultades críticas...[]...donde los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para crear dentro de una democracia crítica..[].. Las escuelas consideradas como esferas públicas democráticas centran su actividad en la indagación crítica y el diálogo significativo”⁶⁰.

Se pretende con el proyecto recuperar y buscar los espacios donde se pueda construir CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA a través del trabajo en equipo, en un clima institucional armónico, cálido, humano y participativo para que se reconozca en cada ALBANISTA la motivación y el gusto por el quehacer docente, escolar,

⁶⁰ GIROUX, Henry, Op cit, Pág. 280

administrativo, donde se fortalezca la gestión que posibilite la consecución de recursos para el mejoramiento físico del colegio, para que los estudiantes se motiven hacia un aprendizaje creativo, crítico y autónomo con la posibilidad de participar en las decisiones que los afectan como en la elaboración del manual de acuerdos, el consejo Estudiantil, el gobierno escolar; igualmente para que se reconozcan los espacios de participación activa de los padres de familia, asociación de padres, talleres de formación política y pedagogía constitucional permitiendo un acercamiento de ellos a la institución como partícipes del proceso educativo de sus hijos. DIP

Estos maestros piensan una escuela desde los sujetos, desde ellos mismos y desde la reivindicación de las voces de los estudiantes. En este pensamiento de escuela hay lugar para alcanzar a ver lo que Giroux denomina maestros intelectuales transformadores, en la medida que superan una preocupación academicista y concentran su preocupación en la enseñanza democrática, en tanto se vislumbra en ellos una conciencia ante las condiciones de opresión y exclusión inmediatas e históricas de los sujetos.

D3C Conjuntamente con esta labor, es tarea de la escuela y de los y las maestras propiciar encuentros en los que en nuestra comunidad cada integrante se reconozca como sujeto de derechos y deberes, como ciudadanos activos que busque el bienestar común, la justicia y la equidad; que luche para mejorar la convivencia y atacar las discriminaciones en todas sus esferas... En cualquier caso, los y las educadoras somos cada vez más conscientes de la envergadura del tema que aquí tratamos; somos conscientes de que si no se realiza una reflexión e intervención sobre el quehacer pedagógico para su transformación, todos sentiremos cada día más el rigor de una vida difícil y árida, sabemos que, para comenzar, debemos plantearlo en positivo, es decir, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, como de qué hacemos para convertir nuestras instituciones educativas en espacios agradables para los y las chicas, en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia en el marco de la democracia. Los centros educativos y su profesorado deben asumir que el proceso de convivencia en las aulas y el aprendizaje de la misma por los y las estudiantes constituye una de sus tareas docentes más ineludibles.

Sobre las voces de los estudiantes, es importante destacar como estos maestros van concibiendo la experiencia del estudiante, sus problemas y necesidades en torno a la formación ciudadana.

D5N Por lo tanto, nuestro propósito es pensar en una “enseñanza democrática” que surja de la necesidad de poner en manifiesto su Dimensión Social, reconociendo a los niños y a las niñas como sujetos de derecho, en donde se pueda generar en ellos y ellas efectos positivos como: interacción entre escolares; resolución de los conflictos y temores personales; aumento de los sentimientos de aprecio mutuo y de autoestima de los escolares; mayor tolerancia frente a las opiniones discrepantes; mayor

incidencia de sus voces, al iniciarse los procesos de toma de decisiones, aumento del sentimiento de responsabilidad durante la ejecución de las tareas que les son asignadas, mayor independencia de sus opiniones.

Sólo así se podrá dar pleno sentido al sistema democrático, donde los niños y las niñas del contexto escolar sean parte fundamental de Derechas cívicas y sociales forjando sus convicciones del Ser Ciudadano sin prescindir de los valores, la ética y una concepción del bien.

La expresión “voz” alude a lo que bellamente Giroux llama “las diversas medidas gracias a las cuales los alumnos y los maestros participan en el diálogo. Se halla relacionada con los medios discursivos con los cuales los maestros y estudiantes tratan de hacerse oír y de definirse como autores de su mundo”⁶¹.

Estamos seguros de que este proyecto, que apunta a conocer y a utilizar las formas y mecanismos de participación ciudadana va a dirigir nuestras prácticas pedagógicas para que el estudiante sea comprometido con el progreso y construcción de un entorno social más propicio para la dignificación de su realidad, como seres humanos que se apropian de las herramientas que los posibilitan a ser sujetos sociales. Ciudadanos colombianos a temprana edad interesados en las pautas democráticas presentes en su educación. D1 P

Finalmente, un grupo de maestros de los seis grupos que se escogieron, piensa la escuela como un lugar para construir cultura ciudadana

D 4C Este proyecto apoya directamente la llamada cultura ciudadana que busca aumentar el cumplimiento de las normas de convivencia, extender la capacidad de unos ciudadanos para llevar a otros al cumplimiento pacífico de las normas, ampliar la capacidad de concertación y solución pacífica de conflictos y acrecentar la capacidad de comunicación entre las personas, facilitando su expresión a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte.

Si retomamos la definición dada por Adela Cortina sobre actitud cívica como la disponibilidad de los ciudadanos a comprometerse con la cosa pública y aceptando que esta actitud, como afirman los liberales, se desarrolla en la escuela, se afirmarían que la tendencia de este grupo de maestros a concebir una pedagogía cívica para abordar el tema de la educación ciudadana no ha dado resultados positivos pues se contradice con esa sensación de *escuela atribulada*. Ya se ve, entonces, que casi dos siglos de educación cívica no forjaron exactamente la ciudadanía esperada y de seguro sus prácticas instrumentales alejaron el potencial de la misma. Valga decir que no se está condenando la educación cívica, lo que se reivindica a partir de las evidencias que dejan las concepciones de estos maestros es su dimensión ética y moral en la formación del ser humano, y no simplemente como mecanismo de instrucción para el cumplimiento irrestricto de la norma, en la que

⁶¹ *Ibíd.*, Pág 300

puede ser posible concebir la escuela como espacio para la formación de cultura ciudadana. Esto permitiría superar lo que Jairo Gómez denomina “los simulacros y falacias del gobierno escolar, la convivencia escolar y el manual de convivencia, en dónde se juega a la participación, se simulan las elecciones y se finge que todo tienen los mismos derechos y deberes”⁶². Si la escuela sirve como espacio de aprendizaje ciudadano para entrenarse bien en los asuntos de la democracia, pues que así sea.

La idea de una pedagogía transformadora aparece como un destello de lo que Maclaren y Giroux llaman el lenguaje de lo posible. El potencial de reflexividad de los maestros los configura como intelectuales que instalan sus preocupaciones y por supuesto sus prácticas más allá de un saber procedimental y prescriptivo. Es la posibilidad de buscar construir una escuela que sea concebida como esfera pública democrática y por tanto como una comunidad política, que hace un contrato social plasmado en un Proyecto Educativo Institucional y en la que es posible no sólo formar para la ciudadanía sino ejercerla ahí mismo.

Si la escuela es un espacio público los maestros y maestras ejercerán la labor de ciudadano, a la par que con su autoridad intelectual podrán educar en criterios de racionalidad democrática. Así, se complementa la idea de una escuela como escenario público con la de una escuela como espacio de mediación reflexiva de lo social que favorece el encuentro del conocimiento con el ejercicio de la ciudadanía, Esto alcanza a ser esbozado por Ingrid Bolívar cuando afirma que “la escuela al tiempo que forma parte de la sociedad y de algún modo la re-produce, se aleja de ella, pretende verla desde un afuera que es configurado, imaginado, hecho posible gracias a la mediación representada en y por el pensamiento [...] la acción intencionada sobre el pensamiento y el esfuerzo de los sujetos por operar reflexivamente sobre él es una de las características particulares de la escuela y uno de los ejes que configuran su tensión con la sociedad”⁶³. No habrá que demeritar el papel que juega la escuela en el acceso al conocimiento y por tanto, esta función asimismo puede ser pensada como un acto de ejercicio de la racionalidad que también es democrático, pues es clave tener en cuenta que el currículo, como un sistema de poder en sí mismo, reproduce, sostiene y acomoda las relaciones de poder, usado para crear y legitimar conocimiento. Un conocimiento que en su forma y contenido está ligado a grandes círculos de poder dominante y hegemónicos.

Aunque no fue objeto de análisis de este estudio, es importante hacer una reflexión sobre la implicación del proceso formativo en el que participaron los docentes, pues a diferencia de las investigaciones que se consultaron en las que la metodología fue eminentemente etnográfica, este proceso investigativo surge del desarrollo de un programa de formación docente, que intervino no sólo en las concepciones de los docentes desde la reflexión teórica y conceptual sino en las mismas prácticas pedagógicas.

⁶² Jairo Gómez, Op cit Pág 157

⁶³ Ingrid Bolívar, Op.cit, Pág. 4

Todos los maestros inscritos terminaron el programa, lo que significa que no hubo deserción, muchos de ellos reconocieron al inicio que iban por créditos pero el compromiso que se vió en su proceso de formación, en la preocupación por mejorar la situación de sus estudiantes y sus instituciones descarta la popular creencia entre formadores de formadores que la “credititis” es el único motivo por el que los maestros deciden inscribirse en un programa de formación.

Las propuestas que formularon los maestros y maestras mostraron una significativa sensibilización a partir del programa de formación que se vió reflejada justamente en la implementación de las mismas. En lo que bien se podría llamar la escuela actuada, se dieron algunos desarrollos de las propuestas de los maestros que señalan que acompañar al maestro en su proceso de reflexión aporta a hacer evidentes y concientes obstáculos epistemológicos y representacionales para realizar una práctica pedagógica transformadora. Esto se ve en la entrevista que se hizo al finalizar el programa y que ellos mismos compararon con las primeras respuestas que al inicio dieron.

Otra evidencia que queda es que las condiciones objetivas siguen siendo un real impedimento para actuar la escuela pensada. Giroux plantea que “las condiciones bajo las que trabajan los maestros exigen actualmente un esfuerzo demasiado grande y degradante, y es preciso reestructurarlas con el fin de dignificar la naturaleza de su trabajo y, a la vez, permitirles que actúen de manera creadora y responsable”⁶⁴. Lo que más se señaló, en las 19 instituciones escolares que participaron fue la ausencia de tiempos para que los maestros se encuentren y reflexionen sobre su quehacer lo que de seguro redundaría en la constitución de comunidades académicas, así como las múltiples actividades a las que las instituciones se ven abocadas, dispersando esfuerzos en variados proyectos que no tienen articulación entre sí. Nueve colegios participantes contaron con el aval, respaldo y compromiso de directivas y con la vinculación de maestros voluntarios para fortalecer el desarrollo de las propuestas, en los otros el esfuerzo de los maestros se pierde en la insularidad, en el nominal apoyo de las directivas o en el desconocimiento de su propuesta.

⁶⁴ Henry Giroux. Op. cit., Pág. 163

5. A MANERA DE EPILOGO

No resta más que volver a lo que dio origen a estas páginas: la pretensión de conocer las concepciones que tienen maestros y maestras sobre ciudadanía, niñez y escuela e interpretar las relaciones que se establecen entre ellas, puede, creo yo, hacer posible comprender el fenómeno de la ciudadanía en la escuela.

El estudio señala que no hay una única concepción de los docentes sobre ciudadanía, escuela o niñez. Lo que se encontró fue una multiplicidad de redes de significaciones que algunas veces pueden entrar en contradicción cuando se cruzan las tres categorías.

Uno de los hallazgos de esta investigación es la marcada tendencia de los maestros y maestras por una ciudadanía formal que los ubicaría en una condición pasiva y estática del ejercicio de la misma, lo que les hace concebir la ciudadanía como una relación que se establece con una comunidad inscrita en un marco legal y normativo en el que hay que aprender ciertas virtudes cívicas que inculquen el respeto y la obediencia por la ley. Ciudadanía que se alcanza por adscripción y en consecuencia se disfruta de unos derechos que están dados.

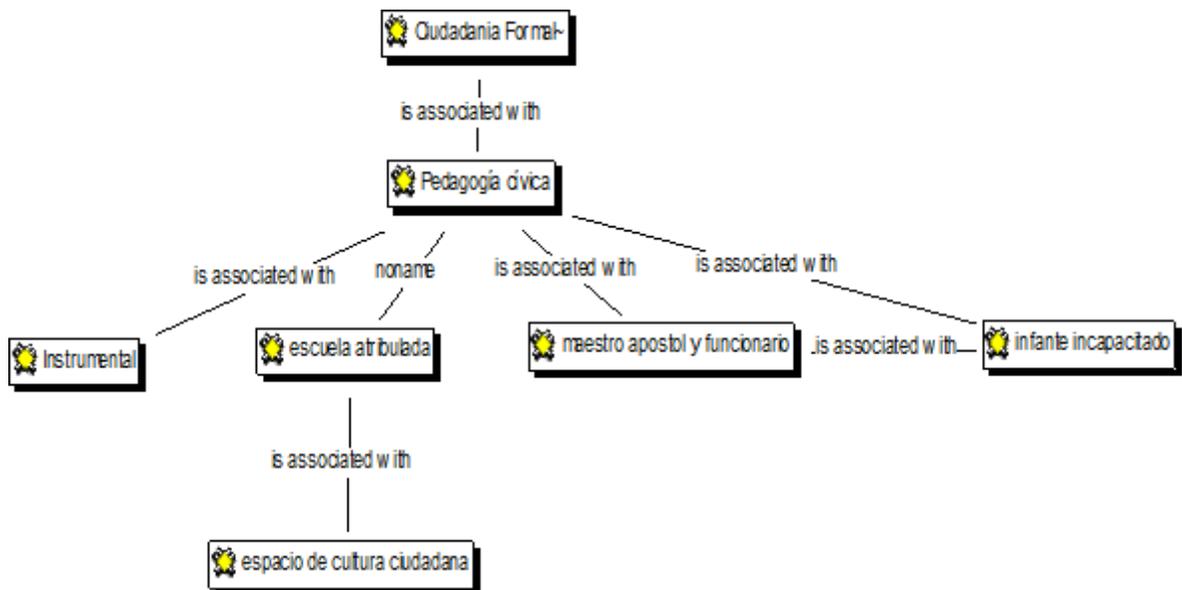


Figura 7 Primera red de concepciones

Concepción que posiblemente esté en relación con la idea de una niñez incapacitada, en tanto una etapa de la vida que se encuentra en desarrollo y que en coincidencia con una

ciudadanía débil, está también en una condición de pasividad, gobernada por el maestro – adulto quien como el Estado, deberá propiciar estrategias para la motivación a participar en los asuntos públicos. Esto representa la pedagogía cívica de finales del siglo XIX y de la que se aferró la escuela durante toda la primera mitad del XX, pero que por supuesto no invitaba a una ciudadanía activa sino que por el contrario fortalecería, con la idea de patriotismo, la lealtad del súbdito ciudadano. ¿Será acaso que estas concepciones han podido dar cabida a esa escuela padecida en la que la apatía, el desencanto, la violencia y la negación de los sujetos predomina?. Podría pensarse que la insistencia por la pertenencia puede ayudar a hacerse conciente del compromiso que se tiene con su comunidad y asumir entonces la escuela como espacio de formación de cultura ciudadana, para volver a establecer el orden social que permita la convivencia, creando ambientes para el aprendizaje cívico, lo que es supremamente válido en tanto posibilite la construcción de ambientes de confianza y comunicación para la consolidación de un espacio democrático.

A la educación en valores bien puede restituirse su potencial trasformativo superando enfoques instrumentales y método trasmisionistas, pues necesariamente hablar de ciudadanía es hablar de la necesidad de aprender unas virtudes para ejercerla pero también para reconocerle a los demás esa misma posibilidad.

Ya se sabe que las buenas intenciones reveladas no bastan, si se sigue concibiendo el vínculo pedagógico como vínculo de dependencia y control, en el que se espera la obediencia y sumisión del estudiante como requisito para conseguir su formación integral. Entonces sólo se lograra una mansedumbre intelectual y una sumisión política.

Por supuesto que los maestros de las instituciones oficiales tendrán que pensar en el rol que desempeñan, pues si es un apostolado que además esta signado por la pertenencia a la estructura burocrática estatal como funcionario público, no tendría otra posibilidad que la de reforzar el *statu quo*, pero entonces la invitación es a pensar que lo que connota su práctica pedagógica es la observancia de una moral cívica y pública que en ningún momento podrá admitir la injusticia. Una práctica, utilizando términos de Rawls cuando define dos capacidades morales básicas de todo individuo, que ejercida por un maestro será “ racional en tanto define sus esferas de interés y de realización personal y razonable en tanto está en condiciones de dialogar con los intereses de otros, esto es moverse por consideraciones y motivaciones altruistas y cooperativas para con los demás”⁶⁵

La otra tendencia, que si bien es minoritaria, destaca otro modo de pensar de los maestros, incipiente y tímida le sale al frente a las lecturas que desde la carencia y la negación se le hacen al maestro y a la escuela. Esta es una concepción de ciudadanía en el sentido fuerte de la noción, que ubica a estos maestros en una condición de ciudadano activo y dinámico, lo que permite asumirse en capacidad de decidir e intervenir en los asuntos públicos de su comunidad en procura del bien común, esto es una práctica política centrada en la participación que es apreciada como una de las principales virtudes cívicas en tanto ella es

⁶⁵ Francisco Reyes, , Op cit, Pág. 32

medio y fin para aprender a ejercer la ciudadanía. Y no podría ser de otra manera ya que participar más allá de un derecho o un deber es una dimensión para alcanzar la propia autonomía, esto es el desarrollo de la capacidad de autogobernarse. Esta ciudadanía se alcanza por criterios de adscripción o de consecución, en los que los derechos humanos son reconocidos como conquistas y por tanto se defienden y promueven.

Estas concepciones pueden relacionarse con la de una infancia empoderada, en tanto se entienda el empoderamiento como la expansión en la libertad de escoger y de actuar, como el mecanismo que amplía la autoridad y poder del sujeto sobre los recursos y las decisiones que afectan a su vida. El tránsito es entre una concepción de preciudadanía que debe preocuparse por una pedagogía cívica humanizante y la de niñez como sujetos de derechos a la que se le debe educar políticamente desde una pedagogía transformadora para que sea protagonista de la edificación de su proyecto de vida en el presente.



Figura 8 Segunda red de concepciones

Lo anterior por supuesto no podría darse sino es en una concepción de una escuela utópica, pero no como algo inalcanzable, sino como compromiso moral con los niños y con ellos mismos. Una utopía que hace referencia a la esperanza que no es ilusión en la bienaventuranza cristiana ni iluminada en un discurso ideológico que disfraza la indolencia. La esperanza como afirmará Giroux es “una visión de futuro que implica promover formas de acción crítica y luchas permanentes contra las fuerzas objetivas y subjetivas de

dominación”⁶⁶ Es la búsqueda permanente de ser con el mundo, que no es solitaria, que es con el otro.

La escuela así, puede ser vista como escenario de emancipación pues sólo a través de ella se puede ayudar a la construcción de una sociedad justa en la que las personas estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales. Giroux mismo sostiene “que las prácticas escolares deben ser imbuidas de una filosofía pública que apunte a construir condiciones ideológicas e institucionales en las cuales el rasgo definitorio de la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por la gran mayoría de los estudiantes”⁶⁷.

Este es un lenguaje de lo posible que pone el énfasis en la confianza y en las capacidades del otro y no en sus debilidades y carencias. La reconstrucción de la esperanza está en rescatar los propios sueños y deseos y vertirlos en intenciones y acciones, a pesar de las circunstancias pues como afirmará Freire “ los educadores [...] tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven [...] deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado [...] A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible”⁶⁸ Sin duda estos maestros y maestras creyeron que algo diferente podría ser posible.

⁶⁶ Introducción de Henry Giroux, En: Paulo Freire, la naturaleza política de la educación, 1994

⁶⁷ Henry Giroux, Teoría y resistencia en educación. Ed. Londres.1983

⁶⁸ Paulo Freire, Política y Educación, Citado por Amanda Cortés En: La reconstrucción de la esperanza: entre el discurso crítico y el lenguaje de la posibilidad, Artículo, Magazin Aula Urbana, No. 40, Bogota Colombia, 2004

BIBLIOGRAFIA

ADORNO Theodor W. *Educación para la Emancipación*. Morata, Madrid, 1998

AGUILAR, J. F. y BETANCOURT, J. *Construcción de Cultura Democrática en Instituciones Educativas de Santa Fe de Bogotá*. IDEP, Bogotá, 2000

ALFAGEME, Erika y Otros, *De la participación al protagonismo infantil*, Madrid – España, 2003,

ALVAREZ F, VARELA J, *Arqueología de la escuela*. Ediciones la Piqueta, Madrid, 1991,

ALZATE P. Maria Victoria, *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Editorial Papiro, Pereira, Colombia, 2003

APONTE, Joao, *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental de la formación de maestros*. Ensayo, Universidad de Lisboa, Portugal, 1999

ARBELAEZ L. Ruby.

AVILA Rafael, CAMARGO Marina. *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*, Ediciones Antrhopos, Bogotá, 1999

BARCENA Fernando, *El oficio de la ciudadanía*. Paidós, Barcelona, 1995

BARRAONDO, Mikel, *Los derechos humanos en la globalización*, Alberdanía, San Sebastián, España, 2004

BERGER y LUCKMAN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, 1967

BONAFE, Jaume (coord.) y Varios. *Ciudadanía, poder y educación*. Grao, Barcelona, 2003

BOLIVAR, Ingrid, *Ciudadanía y escuela: Pensamiento racional y delirio politizante*, Artículo, CINEP, Bogotá – Colombia, 2004

CASADO, Elisa, *Representaciones sociales y educación*, Venezuela, 2001

CORTES SALCEDO, Ruth Amanda. *El proyecto educativo institucional. Una reflexión presente, una práctica olvidada*. Artículo. Aula Urbana N0. 57 de 2006. IDEP, Bogotá - Colombia

_____. *La enseñanza de la historia ¿una cuestión de la historia, o una historia cuestionada?* Ponencia presentada al Congreso de Historia, Bogotá, 2000

_____. *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. Investigación e innovación desde el aula.* Ponencia presentada en la UPTC, Tunja - Colombia, 2005

_____. *Educación, Pedagogía y Didáctica: Dispositivos de control o prácticas de empoderamiento?* Ensayo Inédito, 2004. Bogotá.

_____. *La reconstrucción de la esperanza: entre el discurso crítico y el lenguaje de la posibilidad.* Artículo. Aula Urbana No. 41 de 2004. IDEP, Bogotá - Colombia

CORTINA Adela, *Ciudadanos del mundo, hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza editorial, 1997

_____, *El mundo de los valores, ética mínima y educación.* El Buho, Bogotá, Reimpresión 1999

CUBIDES, H. GUERRERO P. Y MORENO, M., *Gobierno Escolar y Educación Ciudadana. Estudios de Casos.* Bogotá. DIUC –Compensar- Colciencias - IDEP, Bogotá, 2001

DELGADO y Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Editorial síntesis, Madrid, 1994

DOMINGUEZ Jesús, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.* Pearson Educación, México, D. F. 1998

FERNÁNDEZ Ana María, *La invención de la niña,* UNICEF, Buenos Aires, 1993

FOUCAULT, Michel (1991) *Cuerpos dóciles En: Vigilar y Castigar.* Siglo XXI, México, 1976

FRASER Nancy, *Redistribución, reconocimiento y exclusión social, En: Inclusión Social y nuevas ciudadanía,* U Javeriana, Bogotá, 2003

FREIRE, Paulo, *Política y Educación.* Siglo XXI Editores, México, 1997

_____. *Pedagogía de la Esperanza.* Siglo XXI editores, España, 1993

_____. *Introducción de Giroux y Capítulos 9 y 15 En: La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación,* Editorial Piados, México, 1994

- _____. *Educación como práctica de la libertad*. Editorial América Latina, Bogotá, 1970
- FRIGERIO, Graciela y Otros, *Educación: Ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires, 2005
- GARCÍA Ricardo y SERNA Adrián, *Dimensiones críticas de lo ciudadano*. U Distrital, Bogotá, 2002
- GARGARELLA, Roberto, *La teoría de la justicia de John Rawls en: Las teorías de las justicias después de Rawls*, Paidós, Barcelona, 1999
- GAITÁN MOYA, Juan A. y PIÑUEL RAIGADA, José L. *Técnicas de investigación en comunicación social*, Editorial Síntesis, Madrid, 1998
- GIMENO, Sacristán, *Educación y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid, 2001
- GOMEZ E. Jairo. *Aprendizaje ciudadano y formación ético – política*. Universidad Distrital, Bogotá, 2005
- GIROUX, Henry, *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México, 1998
- _____, *Placeres Inquietantes*. Paidós, Buenos Aires – Argentina, 1996
- _____. *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Londres. 1983
- HERRERA Martha y Otros, *La construcción de la cultura política en Colombia*. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 2005
- _____, *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900 – 1950*. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá, 2003
- HERRERA F. Joaquín, *De qué hablamos cuando hablamos de derechos humanos? Los derechos como procesos*. Ensayo, Universidad Pablo de Olavide, España, 2006
- JODELET, Denise, *Las representaciones sociales*. PUF, Paris, 1989
- KYMLICKA, Norman, *El retorno del ciudadano, una revisión en la producción reciente en teoría de la ciudadanía* En: Revista Política, ciudadanía el debate contemporáneo No. 3, Paidós, Barcelona, 1996
- MCLAREN Peter *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. Paidós, Barcelona, 1997

MARTINEZ C, Javier, *Tendencias en el estudio de la enseñanza*, En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI, www.oei.org.

MAYORDOMO, Alejandro, *El aprendizaje cívico*, Ariel educación, España, 1998

MELLO Orlando, *Naturaleza y orientaciones metodológicas de la investigación cualitativa*. Reduc, Chile, 1998

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Lineamientos curriculares en Educación, ética y valores humanos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998

_____, *Lineamientos curriculares en Constitución política y Democracia*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998

_____, *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales*. Bogotá, 2002

_____, *Cartilla Estándares de competencias ciudadanas*. Bogotá, 2003

_____, *Educación Cívica en Colombia, una comparación internacional*. Bogotá, 2001

_____, *Marco General del área de ciencias sociales*. Bogotá, 1989

_____, *Ley general de Educación: El Salto Educativo*. Serie documentos Especiales. Editorial Universidad Nacional, Bogotá, 1995

MOCKUS, Antanas y Otros, *Las fronteras de la escuela*. Editorial Magisterio, Bogotá – Colombia, 1995

MOSCOVCCI, Serge y FARR, R., *Social representations*. Cambridge University Press. Cambridge, 1984

MOUFFE Chantal, *Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*, En: Revista FORO, Ediciones Foro Nacional Por Colombia, No. 33, Bogotá - Colombia, 1997

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. 1999

ORDÓÑEZ, P. Carlos. *Los proyectos educativos institucionales como discurso educativo*. Pretextos Pedagógicos No. 1, Bogotá, 1995

- OVEJERO Félix, *Tres ciudadanos y el bienestar*, En: Revista Política, ciudadanía el debate contemporáneo No. 3, Paidós, Barcelona, 1996
- PANQUEVA, Javier. *El Taller para abordar el problema de investigación*. Universidad Javeriana, Bogotá, 1999
- PORLAN, A Rafael, *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores*, En: Revista Enseñanza de las ciencias, España, 1998
- QUINTERO Marieta y RUIZ Alexander, *Qué significa investigar en educación?* Universidad Distrital, Bogotá – Colombia, 2005.
- REYES, Francisco. *Gobierno escolar y organización estudiantil*. Bogotá: Alcaldía Mayor – Publicaciones Universidad Distrital, Bogotá, 2002
- RODRIGO, Maria José, Rodríguez, A. y Marrero, J. (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993
- RODRÍGUEZ Elsa y Otros, *Los jóvenes, su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación*. IDEP, Bogotá, 1999
- RUIZ Alexander y Quintero Marieta, *Qué significa investigar en educación?*. U Distrital, Bogotá, 2005
- _____ y CHAUX Enrique, *La formación de competencias ciudadanas*. ASCOFADE, Bogotá, 2005
- SALDARRIAGA, Jaime y TORO, Javier, *Que reformó la reforma educativa?*. CORPOREGION, Medellín 2002
- SALDARRIAGA, Oscar, *Del oficio del maestro*. Editorial Magisterio, Bogotá, 2003
- SALDARRIAGA Oscar, SÁENZ Javier y OSPINA Armando. *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad*, 1997, Colombia
- STRAUSS Anselm y CORBIN, Juliet, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería, Medellín – Colombia, 2002
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTA, Estudio exploratorio “*comprensión y sensibilidad ciudadana de alumnos de quinto grado*”. Bogotá, 2000

SIMÓN RODRÍGUEZ Elena, *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea, Madrid, 1999

UNICEF, *Niñez y democracia*, Ariel, Colombia, 1997

VEEDURÍA DISTRITAL, *Vulnerabilidad Social en Bogotá*. 2002, Bogotá, 2003

YOUNG Iris, *Democracia y justicia social*, En: Inclusión Social y nuevas ciudadanías, Universidad Javeriana, Bogotá, 2003

ZAPATA Ricard, *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: Hacia un nuevo contrato social*. Anthopos, Barcelona, 2001

ZULUAGA Olga Lucía, *Historia de la educación en Bogotá – Tomo II*. IDEP, Bogotá, 2002

_____ y Otros, *Pedagogía y Epistemología*. Editorial Magisterio, Bogotá – Colombia, 2003

_____, *Pedagogía e Historia*. Anthopos, Colombia, 1999.

ZOLO, Danilo. *La ciudadanía en una era poscomunista*. En: Revista Política, ciudadanía el debate contemporáneo No. 3, Paidós, Barcelona, 1996