

Ciudadanía y Escuela

Experiencias pedagógicas

Bogotá sin indiferencia



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
IDEP



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Bogotá ***sin indiferencia***

Ciudadanía
y
Escuela

Experiencias pedagógicas



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Bogotá *sin indiferencia*



Título original de la obra: **CIUDADANÍA Y ESCUELA**
Experiencias Pedagógicas

ISBN: 958-20-0861-X

Primera edición: Año 2005. 1000 ejemplares

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C.

© IDEP
Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico
Avenida el Dorado No. 66 - 63 P-3
Teléfono: 571 (324 1000) Ext: 9017 – 9007 - 9002
Bogotá D.C. - Colombia
www.idep.edu.co idep@idep.edu.co

Dirección general: *Mireya González Lara (E)*

Subdirectora Académica: *Ruth Amanda Cortés Salcedo (E)*

Área de Comunicación Educativa: *Diana María Prada Romero*

Interventores Externos: *Hernando Bravo Pazmiño,*
Manuel Gaviria Torres
Sonia Lucía Peña Contreras.

Publicación mediante Contratos Nos. 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76 y 77 de 2003.
Convocatoria No.08 de 2003, Competencias Ciudadanas.

Portada: *Joselín Camelo*

Diseño y Diagramación: *Editorial MAGISTERIO*
www.magisterio.com.co

Impresión: **DELFIN**

IMPRESO EN COLOMBIA

Contenido

<i>El conflicto como instrumento pedagógico para la construcción de ciudadanía</i>	<i>11</i>
<i>Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja</i>	
Agustín Álvarez, Adriana Barrera, Cleotilde Gordo, Wilson Guerrero, Ayde Sánchez, Carmen Elisa Vargas	
<i>El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales</i>	<i>31</i>
<i>Centro Educativo Integral Colsubsidio</i>	
Juan Carlos Amador B., Ruth Stella Piñeros, John Robert Matías.	
<i>La formación de la conciencia ciudadana se inicia en la temprana edad: niñas y niños de preescolar y básica primaria</i>	<i>59</i>
<i>Instituto Educativo Distrital Britalia</i>	
Ruth Stella Piñeros, John Robert Matías	
<i>Construcción de escenarios pedagógicos para la formación ciudadana desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo</i>	<i>71</i>
<i>Colegio Cooperativo Venecia Coeducar</i>	
José Angel Pernet C., Ivón Sánchez, John J. Méndez, René Molano, Jaidí Ramírez, Marina Castiblanco, Myriam Moreno, Mélida Sierra, Paola Rojas y César Beltrán	
<i>Estrategias pedagógicas para la convivencia institucional</i>	<i>95</i>
<i>Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral</i>	
Zoraida Pacheco, Martha Uñate	
<i>Prácticas escolares que influyen en la construcción de cultura democrática en la escuela</i>	<i>123</i>
<i>Institución Educativa Distrital Cortijo-Vianey j.t.</i>	
María Mercedes Sánchez De Muñoz, Esperanza Colegial Gutiérrez	

<i>Comprender la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía</i>	<i>143</i>
<i>Institución Educativa Distrital Tom Adams</i>	
Amira Inés Garnica Moreno, Patricia Fonseca Velandia, Olga E. González de Hurtado, Bernarda Rodríguez Bejarano, Miryam Sierra Sierra, Ángela María Velasco B.	
<i>El cuento de ciudad Ana. Un proyecto educomunicativo</i>	<i>163</i>
<i>Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy</i>	
Edith Yolanda Angel Posada, María Helena Ramírez Cabanzo, Edna Amparo Chaves Caro.	
<i>Interacciones escolares y su impacto en la formación de ciudadanos.</i>	<i>173</i>
<i>Institución Educativa Distrital Colsubsidio, Torquigua y las Mercedes</i>	
Mercedes Kalil, Myriam Romero, Francy Ortiz, Consuelo Navarro, Clemencia Páez, Brither Peña, Félix Ruiz, Giovanni Castro.	
<i>La emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza</i>	<i>191</i>
<i>Escuela Pedagógica Experimental</i>	
Gildardo Moreno, Diana María López, Deyanira Valverde. Asesor: Dino de Jesús Segura	
<i>La huella ecológica escolar un indicador en la construcción de ciudadanía alternativa</i>	<i>217</i>
<i>Colegio Mayor San Bartolomé</i>	
José Novoa Patiño. Coordinador: Adriana López Camacho.	
<i>La ciudad imaginada escuela, sujeto y conciudadanía</i>	<i>241</i>
<i>Escuela Normal Superior Distrital María Montessori</i>	
Amanda Moreno Díaz, Luz Marina Fuentes Manrique, Martha Cecilia Palacios Manyoma, Martha Estella Manosalva Corredor, María Cleofe Garzón, Fredy Oswaldo González, Omar Gutiérrez González.	
<i>Una experiencia de formación ciudadana</i>	<i>269</i>
<i>Institución Educativa Compartir Suba</i>	
Adriana Albornoz Rodríguez, Álvaro Rodríguez Díaz	

Presentación

Muy variados son los temas que aborda un texto pedagógico y diversas, además, las fronteras desde las cuales se tratan aspectos relativos a la misión, o las misiones, que tienen los maestros. Y más en estos tiempos de globalización, de conflictos, cuando, sin duda alguna, las especializaciones y la interdisciplinariedad tocan todos los aspectos de la reflexión académica y científica. Pero este libro trabaja un tema trascendental en la construcción de un ser humano nuevo, capaz de abordar de forma ética su compromiso como ciudadano del país, del mundo.

Ahora bien ¿qué se necesita para llegar a ese auténtico ciudadano? Por una parte, formación ciudadana que es un concepto integrador de varios elementos constitutivos: reconocer al otro como legítimo, conciencia de los derechos, desarrollo de la autonomía moral y capacidad de participación. Por otra, se requieren posibilidades o espacios reales de participación y voluntad política; pues la práctica evidencia que la participación en el ámbito de la democracia, en nuestro país o en las instituciones educativas, se queda en ejercicios manipulados que dan apariencia de democracia.

Este libro, singular y significativo por muchas razones, se convierte en un instrumento en el que los grupos de investigación han formulado y respondido preguntas vitales para enfrentar una serie de retos desde la óptica del educador preocupado y dispuesto a tener una nueva dimensión del proceso educativo: “qué se ha dicho, cómo se ha dicho, cuáles son los propósitos del grupo investigador, sus conceptos y argumentos, la interpretación realizada a través de la mediación teórica que permite ir construyendo sus miradas de la categoría de ciudadanía y los modos en que –desde los contextos particulares de los colegios– la relacionan con la escuela y la pedagogía”, ha dicho acertadamente Sonia Lucía Peña, interventora externa del IDEP en el afortunado *Balance de los proyectos de investigación e innovación* que mediante la convocatoria 08/2003, había realizado el IDEP.

Y es que, como lo podrán observar los lectores, este texto trata el tema de la ciudadanía desde diferentes enfoques y referentes teóricos y conceptuales por parte de los equipos de maestros investigadores que desarrollaron proyectos con el propósito de promover comportamientos basados en el acatamiento de reglas mínimas que hacen posible la convivencia pacífica entre los habitantes capitalinos. Desde ese punto de vista, la formación ciudadana se hacía parte de escenarios sociales diversos de la ciudad y no sólo se circunscribía a la escuela.

De esta forma, y volviendo al informe de Sonia Lucía Peña, "los tópicos giran en torno al modo en que los trabajos tematizan la ciudadanía, las relaciones con la escuela, con los sujetos que la conforman y sus implicaciones pedagógicas y educativas, visión de la escuela y, por último, los modelos pedagógicos o proyectos curriculares que proponen los trabajos. Se incorporan algunos aspectos relacionados con metodologías y estrategias utilizadas".

Los contenidos demuestran cómo se realizó la investigación y, al tiempo, nos revelan la dinámica creadora con la cual fue ideado. Así, los temas esenciales son: "El conflicto como instrumento pedagógico para la construcción de ciudadanía", de la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja; "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales", del Centro Educativo Integral Colsubsidio; "Construcción de escenarios pedagógicos para la formación ciudadana desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo", del Colegio Cooperativo Venecia, Coeducar; "Pasos de un largo viaje", del Colegio Jorge Soto del Corral; "Prácticas escolares que influyen en la construcción de cultura democrática en la escuela", de la Institución Educativa Distrital Cortijo-Vianey, jornada tarde,

De otro lado, están "Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía", de la Institución Educativa Distrital Tom Adams; "El cuento de ciudad Ana. Un proyecto educomunicativo", de la Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy; "Interacciones escolares y su impacto en la formación de ciudadanos", de la Institución Educativa Distrital Colsubsidio, Torquigua y las Mercedes; "La emergencia de la ciudadanía a partir de la construcción de colectivos en ambientes de confianza", de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE); "La huella ecológica escolar un indicador en la construcción de ciudadanía alternativa", del Colegio Mayor San Bartolomé; "La ciudad imaginada escuela, sujeto y conciudadanía", de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, y "Una experiencia de formación ciudadana", de la Institución Educativa Compartir Suba.

Como pueden ver los lectores toda una gama de matices conceptuales, de intereses pedagógicos y culturales, y también -debemos decirlo- políticos, entendida la política como una acción forjadora de ciudadanos de bien, dispuestos y convencidos de su papel de "ciudadanos" de la "polis". Este acercamiento es un ejercicio cada vez más necesario cuando estamos comprometidos en la transformación

vital de la ciudadanía en las instituciones escolares. Insistimos en que ésta es una mirada interdisciplinaria y compleja en la cual es necesario reconocer y evaluar las relaciones entre la educación y la pedagogía, aunque con énfasis distintos.

De esta lectura surgen retos diversos: comprender la formación ciudadana no solo desde la perspectiva de la formación ciudadana alrededor del acatamiento a la ley, la moral y la cultura como imponderables que regulan el comportamiento social, sino también como formas particulares de relación de las personas en un ámbito urbano, o como posibilidades diversas de la expresión de lo político en aspectos como la participación en escenarios de decisión, por ejemplo. Aún más, era necesario pensar la ciudadanía de una manera especial cuando en ella intervienen la escuela y los educadores. Entonces, ahí la pregunta giró alrededor del tipo de ciudadanía que la escuela contribuye a formar o acaso al cuestionamiento del papel que se le asigna a ésta en dicha formación.

Desde el punto de vista de las contribuciones conceptuales, los equipos de docentes investigadores avanzaron en el trabajo de comprensión de nociones y conceptos provenientes de diversas disciplinas sociales y en el posicionamiento de los mismos para la interpretación de hechos sociales como los que acontecen en la institución escolar y en las relaciones de quienes la construyen con su quehacer pedagógico. Ha sido importante el desarrollo de habilidades y destrezas para hacer de los conceptos, elementos útiles en la interpretación o en las posibilidades que ofrecen para iluminar situaciones y para comprender eventos sociales como los que surgen de trabajar la relación ciudadanía y escuela.

En ese sentido se hace evidente la necesidad de conocer la realidad, de abordar los fenómenos que se presentan en ella, y de interpretarla a partir del estudio de referentes teóricos y conceptuales, en concreto, la necesidad de conocer los contextos en los que se debate la escuela y donde se ejerce la labor de los educadores y donde transcurre la vida de los estudiantes, a su vez, habitantes de una ciudad y ciudadanos en construcción. Se avanzó, por tanto, en el objetivo de abrir la escuela a nuevas realidades sociales y políticas, y de pensarla a partir de los resultados de estos procesos de investigación.

Los proyectos, en general, abordaron la comprensión de la ciudadanía desde la perspectiva del liberalismo que concibe la ciudadanía desde la centralidad del Estado y el papel que cumple en el reconocimiento de los derechos de los individuos que conforman una determinada nación. Desde ese punto de vista, la democracia está centrada en el derecho como mecanismo que permite la marcha de la sociedad hacia el progreso, la libertad y la armonía social. De la misma manera, en esa perspectiva el individuo es un sujeto racional cuyos actos están motivados por sus propios intereses y preferencias. Pero, también cuestionaron sus límites en la medida en que la predominancia sólo del individuo y de la razón instrumental no garantiza la realización de la vida social y colectiva.

Es interesante en esta Presentación, y para concluirla, revisar los interesantes juicios que hace Sonia Lucía Peña en su citado *Balance* cuando dice que la mayoría de los profesores investigadores “realizan una lectura holística del problema que estudian, analizándolo dentro del marco más general de la sociedad. El acercamiento lo realizan tematizando el problema de la formación y/o del ejercicio de la ciudadanía en las instituciones escolares desde visiones interdisciplinarias y miradas complejas de sus relaciones con la educación y la pedagogía, aunque con énfasis distintos. Los enfoques metodológicos utilizan elementos propios de las interpretaciones histórico/ hermenéuticas, y etnográfica y en algunos casos, la investigación acción participativa”.

Insistimos en la importancia de este libro. Se trata de reflexiones importantes en estos tiempos. Por una parte, de la perspectiva de la democracia, del ejercicio de los derechos ciudadanos desde la razón del maestro y de su autoridad -legítima o no- que impera en un aula de clase; y, por otra, la problemática que surge cuando es el maestro el que debe ejercer su derecho ciudadano, en otro escenario diferente ya como un miembro activo de la polis.

*El conflicto como instrumento
pedagógico para la construcción de
ciudadanía*

*Institución Educativa Distrital
Arborizadora Baja*

*Agustín Álvarez
Adriana Barrera
Cleotilde Gordo
Wilson Guerrero
Ayde Sánchez
Carmen Elisa Vargas*

Al estudiar nuestra Carta Magna, encontramos que el concepto de Ciudadanía se ciñe, en primera instancia, a ser el reconocimiento de carácter legal, que otorga el Estado a sus nacionales¹ cuando alcanzan la edad de 18 años. Este reconocimiento se hace sin distinguir raza, cultura o religión.

Sin embargo la Constitución avanza en el concepto cuando reconoce el derecho que tienen los ciudadanos de hacer parte del Estado: "La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción"². Se afirma así, el papel político del ciudadano, tomándolo en cuenta, por lo menos en teoría.

Desde el Estado, entonces, se trabaja ideológicamente en mantener un perfil de ciudadano que sirva a la sociedad concreta, de forma que el sujeto, inmerso en la misma, no hace conciencia que su forma de pensar está determinada, intencionalmente, por políticas estatales claras y precisas, encaminadas a mantener un modelo predominante y su *statu quo*. Es por esta razón, que encontramos políticas educativas que privilegian la norma como expresión de la democracia y su acatamiento como ejemplo de ciudadanía. Esto se puede observar en el proyecto "cultura de la legalidad"³ que se postuló como la fórmula para alcanzar la paz⁴, como si obedecer y acatar la ley fuera el ideal de ciudadanía o democracia.

Profundizar en el tema de la ciudadanía, y específicamente en la formación ciudadana, implica abandonar la concepción simplista que la ve como una "calidad propia de aquellos de quienes se dice componen el pueblo soberano"⁵. La ciudadanía debe ser el calificativo para mencionar al sujeto capaz de comprenderse como ser en colectivo, con conciencia de sus derechos y de las garantías que debe disfrutar dentro de una comunidad, y de la misma forma, comprender los derechos de los otros.

1 Artículo 96 de la *Constitución Política Nacional de Colombia*.

2 Artículo 99 de la *Constitución Política Nacional de Colombia*.

3 Proyecto de diseño curricular. *Valores y respeto a las leyes: Hacia una cultura de la legalidad*. Secretaría de Educación Distrital en Aula Urbana No. 37.

4 Paz vista como ausencia de violencia sin involucrar la justicia social como parte necesaria en la construcción de la paz real.

5 CORTINA, Adela. *Ciudadanos como protagonistas*, en compilación. *Ética ciudadana y derechos humanos de los niños*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.

Para la construcción del concepto de ciudadanía, es fundamental retomar la premisa sobre el sentido de pertenencia. Compartimos la idea que: “Quien no se sabe y siente perteneciente a una comunidad política, tampoco se sabe y siente responsable de ella y de sus miembros”⁶. La pertenencia entendámosla, como la capacidad de concebirse parte de un colectivo, grupo o país con los deberes y responsabilidades que esto conlleva; es sobrepasar la frontera individual para dar cumplimiento a la obligación como cuerpo colectivo. Desde esta perspectiva, “no es sólo ciudadano aquel que tiene una cédula de identidad o un pasaporte, sino el que participa propositivamente en las deliberaciones y decisiones que se toman en torno a las cuestiones públicas. El auténtico ciudadano -dirá esta tradición en nuestros días- es el que toma parte activa en lo público, en aquello que a todos afecta y no se conforma con ser un idiotés, un idiota de las cuestiones comunes”⁷.

La Ciudadanía, no es una condición que se otorga, se construye en el sujeto, de forma progresiva, paralela con su formación moral, pero exige también del Estado las garantías para realizar los derechos fundamentales, incluidos por supuesto los derechos sociales y económicos. Al respecto, Adela Cortina manifiesta:

“Cuando lo bien cierto es, que satisfacer estos derechos pertenece a los mínimos de justicia, por debajo de los cuales no puede caer una sociedad sin considerarse inmoral, no puede caer un Estado sin reconocerse ilegítimo”⁸.

Requisitos para una ciudadanía activa y moral

La visión de ciudadanía expuesta, reclama un nuevo ciudadano; que se identifique con su colectividad; que asuma la responsabilidad que ello implica; que sea también reconocido como perteneciente a ella; que ejerza una ciudadanía activa, definida por Abraham Magendzo como: “La distribución del poder ciudadano, es decir, la necesidad de empoderar a los ciudadanos para que, por un lado, puedan reivindicar sus derechos y por el otro para que puedan hacer propuestas de políticas públicas, capaces de recoger y hacer valer sus intereses y aspiraciones en el nivel local, regional y/o nacional”⁹.

6 Ibid, pág. 17.

7 Ibid, pág. 20-21.

8 Ibid, pág. 24.

9 MAGENDZO Abraham. *Formación ciudadana*. Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá. 2004. pág. 18.

El ciudadano “protagonista”¹⁰ o “empoderado”, es un sujeto formado para tal propósito, no es producto de una ideología hegemónica de gobierno, es el resultado de la experiencia en su espacio particular (familia), y de un trabajo educativo escolar preparado intencionalmente o no, para construir o desarrollar conciencia social.

En el contexto entendido como los espacios diversos (familia, barrio, escuela, país) donde se entrecruzan los diferentes fenómenos de tipo político, social, económico y cultural, se dan interacciones entre sujetos, se adquieren experiencias que construyen formas de ver el mundo y de actuar en él, estas experiencias van configurando las ideas de colectivo y los valores sociales de la persona como ciudadano. La ciudadanía, entonces, es producto de la convivencia y se manifiesta en las relaciones que se establecen con los demás; es un constructo de y para el colectivo, y una condición social que se configura en la conciencia individual.

Ahora bien ¿qué se necesita para llegar a ese *auténtico ciudadano*? Por una parte Formación Ciudadana que es un concepto integrador de varios elementos constitutivos: reconocer al otro como legítimo, conciencia de los derechos, desarrollo de la autonomía moral y capacidad de participación; pero por otra parte, se requieren posibilidades o espacios reales de participación y voluntad política; ya que la práctica evidencia que la participación en el ámbito de la democracia, en nuestro país o en las instituciones educativas, se queda en ejercicios manipulados que dan apariencia democrática. Apreciemos mejor cada uno de los conceptos:

Participación

Desde la teoría de Roger Hart, existen formas de aparentar participación en los ejercicios escolares con niños y creemos que estas corresponden exactamente a las prácticas políticas que vivimos en la sociedad en general. Hart plantea tres niveles de no participación, así:

Manipulación: “Se refiere a aquellos casos en que los adultos usan conscientemente las voces infantiles para transmitir sus propios mensajes”¹¹.

Decoración: “La decoración se observa cuando hay niños que llevan vestidos o camisetas promoviendo una causa, pero tienen una idea muy pequeña de

10 Término acuñado por Adela Cortina en la obra citada.

11 HART, Rogert. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF. 2001, pág. 40.

esta y ninguna implicación en la organización del acto. Está un peldaño por encima de la manipulación porque los adultos no pretenden que la causa esté inspirada por niños, simplemente los usan para reforzarla como si fueran participantes que la comprenden”¹².

Actuación Simbólica: “La actuación simbólica o de fachada constituye un problema difícil de tratar, ya que a menudo la llevan a cabo adultos muy preocupados por dar voz a los niños, pero que no han empezado a pensar en la manera de hacerlo de forma cuidadosa y autocrítica. El resultado es que proyectan programas en que parece que los niños tienen voz cuando, de hecho, tienen poca o ninguna capacidad de elección respecto al tema o al estilo de comunicarlo, ni tampoco ocasión para formular sus propias opiniones”¹³.

La escuela es un espacio donde se entretienen relaciones de poder, que puede ser regulado por la participación de los diversos actores escolares en las decisiones que los afecten de tal manera que nos acerquemos a una pedagogía democrática que implica, entre otras cosas, el develamiento y comprensión de situaciones de conflicto, con el propósito de hacer de la escuela, un lugar de encuentro, en función de la construcción de la autonomía del estudiante.

Cuando los docentes pensamos una escuela, desde la perspectiva de la democracia y los derechos humanos, que permita superar los modelos autoritarios de convivencia cotidiana, nos proponemos como meta deseable cultivar una actitud dialógica en el manejo de las relaciones interpersonales, que lleve a la práctica del reconocimiento del otro y sus diferencias, a partir del enfrentamiento de los conflictos y, en esa medida, a la participación como ejercicio de la ciudadanía.

Para fomentar la participación, en la IEDAB se han trabajado algunas líneas específicas como: Derechos Humanos, Ciudadanía, Conflicto (como instrumento pedagógico, es decir, oportunidad para el aprendizaje de la convivencia, cooperación y solidaridad) y la Norma como la forma de articulación de los intereses individuales y comunes, o como Adela Cortina ha denominado una moral de mínimos: “por lo que hace a la moral cívica, se encuentra en el contexto de las morales de mínimos, es decir, de aquellas morales que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la convivencia de una sociedad pluralista”¹⁴.

12 Ibid, pág. 41.

13 Ibid, pág.41.

14 CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Temis. Madrid. 1993.

En el ámbito organizativo, en la institución se han gestado espacios para la participación de los estudiantes y la toma de decisiones como: asambleas de aula, que constituyen señales de apertura al ejercicio de los derechos de los estudiantes y el consejo estudiantil, que promueve y regula relaciones democráticas entre los educandos y de estos con los otros estamentos, así lo manifestó un estudiante de grado décimo “para pertenecer al consejo estudiantil o ser monitor del salón, tiene que ser una persona imparcial, que ni para un lado ni para otro”¹⁵. Se piensa en el consejo como el escenario para la participación, donde se pueden presentar diversas propuestas, no obstante, también se tiene la idea que ellas no llegan a tener impacto en las instancias superiores.

Como resultado de investigación se pudo establecer que la participación es el aspecto donde menos efectividad ha obtenido el proyecto pedagógico. No obstante el avance en la conciencia de participación se evidencia cuando algunos jóvenes, especialmente los de grados superiores, se salen de los parámetros de la obediencia y dejan de ver la norma, como algo fuera de sí, para proponer, argumentar ideas y jalonar iniciativas de interés individual. A nivel general, los estudiantes reconocen que en el colegio se aprende la forma de participar y eso los lleva a saber cuándo y cómo deben hacerlo, es decir, a “elegir entre lo bueno y lo malo, lo que conviene o no”¹⁶.

Podemos decir entonces que la actitud de participación es una construcción gradual del sujeto, ya que en la medida en que los jóvenes desarrollan conciencia de sus derechos y compromiso frente a ellos, se ve el avance frente a la participación con conciencia; quedando manifiesto que en la medida que se ha intervenido pedagógicamente a los estudiantes evolucionan respecto a los estadios de desarrollo moral de Kohlberg, de lo que hablaremos más adelante.

También encontramos que la participación, como ejercicio democrático en nuestra institución, tiene varios escenarios y formas de asumirse; En primer lugar en el Grupo de Pares donde las decisiones y la participación se hace espontáneamente, ya que ese poder de decisión parte de la confianza y la seguridad que el grupo le brinda. En segundo lugar, en los grupos de aula es un poco más complejo, puesto que ahí influye la presión de grupo, en el sentido de aprobar o desaprobar lo que se está planteando.

15 Entrevista: Eadri 2.50.

16 Grupo de discusión Mediadores.

Reconocimiento del otro

En formación ciudadana, trabajar en el reconocimiento del otro y aceptación de las diferencias, que como seres humanos tenemos, no es sólo un objetivo, sino una condición. El reconocimiento del otro significa aceptar las diferencias y las particularidades, para lo cual se debe tener la capacidad de sentir y transmitir el reconocimiento que hacemos a las personas respecto de su calidad de seres humanos en posesión de los mismos derechos que todos; conmovernos, alegrarnos, angustiarnos por el otro, son manifestaciones de la emoción que surge cuando a la persona se le considera como tal. En este sentido compartimos la opinión de Humberto Maturana relacionado con la necesidad de aprender a emocionarnos y amar para llegar a una sociedad auténticamente democrática “Las relaciones sociales¹⁷ son solamente aquellas que se fundan en el amor, es decir aquellas en las que el otro surge como legítimo otro en convivencia con el uno”¹⁸. El altruismo no brota de manera espontánea en los sujetos, se aprende, por ello la importancia de la calidad de experiencias que rodeen al ser humano en el transcurso de su vida pues de ellas depende la construcción de los imaginarios que guiarán su existencia. En general la comunidad que acoge al sujeto en su convivencia, lo involucra en un proceso en el que adquiere conocimientos y produce significados nuevos, por medio de los cuales forma su identidad dentro de una colectividad; la identidad se manifiesta en las actitudes, la corporalidad y a través del lenguaje que es el medio que tenemos para socializar nuestros sentimientos, creencias, ideas, etc. El lenguaje re-construye espacios de socialización de los cuales otros aprenden y el sujeto se consolida por eso al comunicarnos con nuestros estudiantes, el lenguaje nos devela las ideas que se ocultan tras sus comportamientos.

A partir del proyecto pedagógico, se construye la Cátedra de Convivencia Social estableciéndose en el mecanismo a través del cual podemos intervenir los imaginarios de los estudiantes. En las temáticas y discusiones en clase se abordan aspectos actitudinales cotidianos que tienen que ver con la conciencia y el respeto por la existencia del “otro” como un legítimo Sujeto de Derechos. Pero sin duda, el aspecto clave en la construcción de la imagen del “otro”, lo ha constituido el trato amable y directo del docente con el estudiante, en los espacios de clase o fuera de ella, tratando las diferencias positivamente, sin rabiar o chocar directamente. Asumimos que el estudiante, niño o adolescente, reclama un trato respetuoso que sirva de ejemplo sobre la forma justa de asumimos como personas, por eso la pedagogía de la cordialidad basada en el principio de buena fe, se convirtió en el estandarte de los

17 Noción utilizada en sentido restringido, aclara el autor.

18 MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1995, pág. 18.

docentes que manejábamos la Cátedra de Convivencia, pues había que generar un ambiente de confianza que pudiera ser manejado formativamente para tener mayor impacto al momento de conversar, opinar o dar consejo a un estudiante.

Analizadas e interpretadas varias de las actitudes de los estudiantes con los docentes, concluimos que el muchacho(a) cuando se siente reconocido por su profesor, lo admira y por esta admiración desea imitar comportamientos, de allí que se deba aprovechar este espacio de confianza para demostrar que en la práctica las personas nos identificamos en nuestra esencia de seres humanos. Aunque hay algunos ejemplos de maestros, que el estudiante sigue pero por encontrarlo útil para lograr sus fines particulares, es el ejemplo del autoritarismo o el desconocimiento de derechos.

La investigación concluyó en este sentido que los estudiantes del IEDAB, se pueden catalogar de acuerdo con las etapas de desarrollo moral de Kohlberg, ya que ellos construyen gradualmente su representación del "otro" en la medida en que se avanza en los estadios del desarrollo moral y es en los grados superiores donde el proyecto muestra sus mayores logros e incluso con los egresados.

Se evidenció, que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel preconvencional de desarrollo moral, pues los jóvenes manejan ampliamente el principio de reciprocidad de los actos: *-si me tratan bien, yo trato bien-* y el respeto es un tema que se va interiorizando en la medida que se avanza en los Estadios de Kohlberg. Se encontró que en los niños y pre-adolescentes (hasta grado octavo) hay una constante actitud de burla frente a las particularidades físicas o a la capacidad intelectual que se salga de los modelos o del promedio, las diferentes formas de actuar tampoco son reconocidas y toleradas, de manera que pueden convertirse en generadores de violencia escolar y en particular de agresión entre niñas: *que como me miró, que no la soporto, que pasa y me empuja*, etc. En estas edades se manifiesta la agresión entre pares, porque no se reconoce al otro, a su compañero, a su compañera como un sujeto igual con necesidades, intereses y sentimientos similares, pero con características, actitudes, sentimientos y formas de pensar diferentes y dignas de ser respetadas. Frente a esa falta de dimensión social de los actos, se llega a la burla y al insulto, lo que genera actitudes defensivas, de temor, de inseguridad o de conveniencia "si no quiere tener problemas, le tiene que sonreír a todo el mundo"¹⁹.

Se encontró, que el reconocimiento del otro como legítimo y de las diferencias entre sujetos como una oportunidad, es un imaginario que se evidencia en estudiantes de los últimos grados confirmando que "los juicios de responsabilidad para actuar llegan a ser progresivamente consistentes con los juicios hipotéticos y con

19 Grupo de Discusión grado octavo.

los juicios deónticos de la vida real, a medida que uno se mueve hacia estadios altos en la jerarquía de Kohlberg²⁰.

En todos los grados, hay estudiantes que manifiestan una actitud serena y pasiva que puede entenderse como respetuosa ante los demás pero en realidad no lo es, lo que hay allí es temor a la norma o inseguridad para actuar, pues no consideran tener los argumentos suficientes para hablar o responder frente al “otro”, es decir, actos heterónomos de responsabilidad.

Formar el sentido de *Alteridad* nos remite a otros elementos que son requisito indispensable, estamos hablando de la formación ética y moral, el desarrollo de la autonomía, de la capacidad de participar y la conciencia de los derechos.

Conciencia de derechos

Los derechos están para ser vividos por ciudadanos autónomos con facultades para realizar sus ideas individuales y colectivas. Se establecen en una sociedad de individuos reconocidos como sujetos de esos derechos y gozando de las garantías necesarias que se deben tener por el simple hecho de ser persona. Estos, sin embargo, no se asumen como posesiones personales y naturales, no es fácil encontrar sujetos comprometidos con la reclamación o la defensa de estos y el desconocimiento de los derechos individuales y colectivos se presta a abusos de autoridad por parte de quienes ostentan el poder, negando la participación e invisibilizando a los sujetos.

Desde el proyecto y específicamente desde la cátedra de Convivencia Social, se ha trabajado en formar conciencia de que como sujetos, tenemos derechos y responsabilidades frente a un colectivo, y que tomar posición y participar, son acciones que permiten reivindicarnos como Sujetos de Derechos. Como resultado se observó que los estudiantes progresivamente asumían posiciones cada vez más claras frente a acontecimientos de su interés o a situaciones donde podían estarse vulnerando sus derechos. También se observó, que estudiantes de grado décimo y undécimo hacían reclamaciones alrededor de temas como la *Evaluación* y el manejo de la *Autoridad*, dando con esto claras muestras de la construcción de un discurso propio, que aunque debía perfeccionarse, eran los primeros asomos a su identificación o auto-reconocimiento como *Sujetos de Derechos*. De la misma manera las opiniones cada vez mas argumentadas sobre problemáticas sociales, políticas, económicas, culturales, entre otras, dejaban ver que se estaba elevando el nivel de crítica y de conciencia de la problemática que vive el país.

20 LEVINE, Charles y HEWER, Alexandra. *Estadios morales: una formulación actualizada y respuesta a los críticos. Formulación actual de la teoría*. En: Ensayos sobre el desarrollo moral. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, pág. 260.

Conciencia Moral

Si definimos la moral como “el comportamiento cotidiano de las personas basado en los sentimientos morales con expectativas de reciprocidad”²¹, para efectos de la formación ciudadana, debe convertirse en la base el desarrollo moral entendido como un proceso que avanza paralelo e independiente al desarrollo cognitivo, por lo tanto requiere de estímulos y manejo diferentes.

El proceso de desarrollo moral según Kolberg presenta tres estadios evolutivos a saber: pre-convencional, convencional y post-convencional²². Es en el estadio post-convencional donde se desarrolla en el sujeto el sentido de responsabilidad y justicia con perspectiva social, quiere decir que, para nuestro propósito de formar ciudadanos, es necesario primero llevar al estudiante mediante ejercicios prácticos a alcanzar el citado nivel de conciencia moral.

El sentido de responsabilidad y el razonamiento de justicia desde el estadio post-convencional se manifiesta en la toma de decisiones y en el actuar ético basado en el reconocimiento del otro, es decir que se piensa en colectivo.

Cuando hablamos de un ciudadano comprometido con su entorno social, señalamos a un sujeto que actúa con principios de justicia social, bajo la regla de oro: “haz a otros lo que desearías para ti”.

La idea es que el actuar ciudadano debe traducirse desde lo moral, en la participación autónoma del individuo en procesos de interés colectivo. Teniendo en cuenta que, el paso de la moral heterónoma a la autónoma, no es un hecho espontáneo característico del abandono de la infancia y del avance hacia la vida adulta, no podemos asegurar que la autonomía se adquiera exclusivamente con el desarrollo. Para que el individuo se convierta en un ser autónomo se requiere de ambientes morales, participativos y de confianza.

Alcanzar el desarrollo moral hasta el nivel tres, en un proceso pedagógico, implica, por parte del docente, atender cuidadosamente las conductas y argumentaciones que realizan los estudiantes; cuestionar los argumentos utilizados al tomar una decisión o emitir un juicio moral, para desestabilizar sus razones y crear un conflicto intra psíquico que le signifique la posibilidad cuestionarse y avanzar hacia un actuar como sujeto autónomo.

21 HOYOS, Guillermo. *Derechos humanos, Ética y Moral*. Módulo Escuela de liderazgo democrático. Corporación S.O.S. Colombia - Viva la ciudadanía.

22 KOLBERG, Lawrence. Reseñado por BERMÚDEZ, Ángela y JARAMILLO, Rosario. En *análisis de dilemas morales, una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Secretaría de Educación Distrital. 2000, págs. 29 – 30.

Formación Ciudadana

Depende de las experiencias vividas en los espacios donde se relaciona, mencionaremos dos principales.

- *En la familia*

El hombre es producto de su entorno. De sus lazos familiares y la posibilidad de una educación adecuada en la infancia, dependerá que se convierta en un ciudadano valioso o no.

La familia no es sólo el espacio donde sentimos por primera vez el calor y el abrazo humano, también nos va orientando sobre definiciones, conceptos e ideas del mundo y nuestra misión en él, de ahí la importancia de una auténtica relación entre todos los miembros que la componen. Otra función relevante de la familia, es transmitir las primeras ideas democráticas a través de “la continua invitación a la colaboración, la participación, a resolver conflictos en la conversación, y a la no apropiación”²³ conservando la relación materno infantil o “matrística”²⁴ (relación madre-hijo donde se vive los valores democráticos) que se va transformando y se pierde en “la vida adulta la cual es de competencia, de lucha y de defensa de los intereses”²⁵ convirtiéndose en relaciones de tipo “patriarcal”²⁶. De manera que la actuación del sujeto adulto en términos de conciencia moral y participación ciudadana, dependerá en gran parte, de la formación recibida en la familia; “entre más distante una sociedad de formas de convivencia matrística, más difícil evocar y elegir la democracia como modo de vida. Sólo habiendo vivido la emoción de la igualdad matrística, es posible revivir la emoción de la experiencia posible que es la democracia”²⁷.

Familias con débiles lazos afectivos y comunicativos, que no permiten el fortalecimiento de esta institución, como eslabón fundamental para la construcción de una sociedad que viva la democracia, condenarán a sus miembros al desafecto y aislamiento social. Desde esta visión, es válido pensar que una persona no puede dar lo

23 MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Editorial Magisterio. Bogotá, pág. 22.

24 Ibid, pág. 22.

25 Ibid, pág. 22.

26 Ibid, pág. 22.

27 Ibid, pág. 25.

que no posee, pues al negársele la oportunidad de experimentar: la justicia, la equidad, la tolerancia y el respeto, valores que se aprenden en familia, no podrá entender su importancia y su necesidad en la esfera de lo público. Diríamos que el deseo de comprometerse con una ciudadanía democrática, es una añoranza de las relaciones pacíficas y de tolerancia aprendidas en la infancia (relaciones matrísticas) que perduran en la mente del hombre.

Por lo tanto, en un esfuerzo por construir valores ciudadanos, es necesario rescatar la familia como primer círculo social, pues es la que inicialmente ofrece la oportunidad de vivir el respeto, el amor y la cooperación, necesarios para la sensibilización del niño frente a una sociedad ávida de formas de socialización, que ayuden en la construcción del ciudadano, comprometido con su misión ética frente a situaciones públicas y privadas.

- *En la escuela*

Como complemento necesario para formar un ser integral, la escuela debe asumir su papel protagónico desde el currículo y la práctica pedagógica, para cumplir con la tarea de formar personas capaces de ejercer una ciudadanía activa, fundamentada en la ciudadanía política y social; lo cual equivale a formar al verdadero ciudadano, que empoderado y consciente de sus derechos y deberes políticos y sociales, ejerza liderazgo y participe activamente en el ambiente público, mostrando su capacidad, con compromiso ético frente al cambio y la renovación.

La escuela debe preparar para la ciudadanía democrática y participativa, para el ejercicio de la convivencia responsable. Una de las vías para recuperar este principio, es asumir un compromiso colectivo, en el que debe estar involucrada toda la sociedad y de manera particular la comunidad educativa; iniciando por la revisión cuidadosa de los modelos institucionales de autoridad y manejo de esta, pues el ambiente facilita u obstaculiza el trabajo en un proyecto de formación ciudadana.

La labor correspondiente en lo que se refiere a la escuela, debe partir de verificar la claridad conceptual de los sujetos-docentes y directivos que guían el proceso educativo, así, como la concepción sobre ciudadanía con que se maneja la institución (por ejemplo en el gobierno escolar). De esto, dependerá gran parte de la implementación y el éxito de los proyectos de formación ciudadana.

Reconociendo la responsabilidad de la escuela, nos preguntamos ¿qué es lo que debemos hacer como docentes para trabajar por el ideal democrático de ciudadanía? La respuesta es sencilla: crear estrategias, metodologías y ambientes educativos propicios, que le permitan al estudiante aprender a ejercer su ciudadanía, desde la teoría, la práctica, la vivencia y el ejemplo.

Consecuentes con estas premisas, el área de sociales del IDAB ha facilitado espacios de participación, apoyando procesos colectivos de construcción de ciudadanía, con un impacto y resultados lentos como son todos los procesos relacionados con las mentalidades.

Sabiendo la importancia de la escuela y de su misión en la educación, surgió en el camino otra pregunta, en cuanto a nuestro interés transformador: ¿Es posible construir autonomía, conciencia de derechos y ciudadanía, en una escuela con tradición autoritaria e intolerante? Basados en la realidad actual de las instituciones que persisten en la concepción patriarcal, cuyo objetivo es perpetuar estructuras inequitativas y verticales que forman en la dependencia y la sumisión, a veces sin conciencia de ello, sino adoptada como el mejor modo de responder, primero, al número de estudiantes y, segundo a la tradición social que cree mostrar la efectividad de los mecanismos de coerción.

El proyecto de construcción de ciudadanía no encuentra el ambiente educativo requerido, así nos asaltan nuevas interrogaciones: ¿Cómo hacer que los actores escolares reconozcan que la escuela responde a modelos tradicionales que debe cambiar?, ¿cómo hacer de lo eventual una fuente de aprendizaje?, y, ¿cómo concientizar a los adultos de lo inútil que resulta pretender respuestas maduras de niños y jóvenes con quienes se tienen diferencias generacionales, de intereses y de forma de aprendizaje, que sólo pueden lograrse a través del diálogo, la concertación y el acuerdo?

Creemos que la solución está en cambiar el paradigma y reconocer que la escuela como institución; construye sentidos culturales, pues allí, niños, niñas y jóvenes tienen contacto con otro escenario social diferente a la familia, que aunque es vital en su formación necesita ser complementado. En la escuela el estudiante interactúa, y al compartir con el otro, construye su identidad, ya que es el escenario perfecto para cumplir con el deber histórico de formar para la ciudadanía responsable y participativa.

Sin caer en idealismos, creemos que la posibilidad de construir una sociedad justa, igualitaria, solidaria y responsable, es posible si cada institución educativa asume el compromiso serio y consciente de aportar la parte que le corresponde para la construcción del nuevo sujeto-ciudadano.

A partir de estas apreciaciones, se evidencia que la familia y la escuela son espacios en que intencional y/o inconscientemente, se construyen los imaginarios requeridos para la práctica de la ciudadanía. Se precisa por tanto, del fortalecimiento de estas instituciones para poder generar un semillero de hombres y mujeres capaces de apropiarse del discurso y la práctica de los derechos humanos y del poder.

Creemos que el trabajo de la escuela es práctico y consiste en ofrecer vivencias que le faciliten al estudiante el acercamiento a formas de actuación pública. En este sentido es posible hablar de Ciudadanía escolar, pues la institución es el referente social donde el sujeto puede iniciarse en el ejercicio de ser parte de las propuestas y decisiones que, no sólo afectan al individuo, sino al grupo, y en la medida de su desarrollo moral o inteligencia social, avanzar hacia esferas más complejas como el Estado.

Propuesta Académica

Cuando el área de sociales del IEDAB²⁸ se propuso diseñar e implementar el proyecto “Construyamos Nuestra Convivencia” se pensó en un proyecto de intervención académica cuyo gran objetivo era aportar elementos que condujeran a mejorar la convivencia a nivel institucional. Partiendo de la preocupación por los altos índices de agresividad y el bajo nivel de tolerancia manifestados por los estudiantes, se determinó que el proyecto no podía quedarse a nivel de campaña, sino que requería el diseño de un micro currículo²⁹, de tal manera, se creó la Cátedra de *Convivencia Social*, con un plan de estudios que apuntaba a dicho objetivo. La Cátedra asimiló los ejes temáticos de las asignaturas de *Democracia y Ética y Valores*, bajo la convicción que son las dos caras de una misma moneda y componentes obligados para lograr resultados reales y cambios de actitud auténticos en los estudiantes. Por esa época algunos profesores del colegio adelantaban estudios en resolución pacífica de conflictos³⁰, de allí surgieron inquietudes hasta el punto de reconocer que *El conflicto* era el elemento pertinente que se necesitaba para articular los otros dos ejes, además, encajaba perfectamente puesto que el colegio estaba viviendo una agresividad preocupante.

El propósito de la Cátedra era ofrecer a los estudiantes herramientas cognitivas y propiciar espacios para la reflexión sobre temas tan sensibles e importantes como: los conflictos, los derechos y el actuar ético. Seguros de que esta práctica pedagógica pronto se traduciría en un cambio en la forma de pensar y actuar de los estudiantes, en los diferentes ámbitos en que ellos se relacionan. De la misma forma, temas como los Mecanismos Alternos de Solución de Conflictos, permitirían una mirada desde un enfoque constructivo, tomando el punto de vista del otro, elementos fundamentales en la formación de ciudadanos. El Conflicto ha sido la opor-

28 Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja, ubicada en la Localidad 19 Ciudad Bolívar.

29 Micro-curriculo: hace referencia al diseño de un programa para implementar la cátedra.

30 Ofrecido por la Universidad Distrital en el año 2000.

tunidad para reflexionar sobre las motivaciones de los actos, y comprender la importancia de manejarlos y resolverlos por la vía del diálogo y el acuerdo.

El Proyecto Pedagógico plantea para grado undécimo dos líneas de acción: la primera, la conformación de un grupo de líderes que habiendo cumplido el ciclo de formación y teniendo mayor nivel de conciencia, trabajan como Mediadores Escolares compartiendo con la comunidad educativa, lo aprendido. La segunda, es el plan Padrinos y Madrinas, que se desarrolla con niños de primaria de nuestra misma institución, a través del cual, se pretende que de una forma lúdica los muchachos de grado undécimo aproximen a los más pequeños a las formas de convivencia basadas en el respeto, la tolerancia y el diálogo. La pedagogía de la confianza es la base de nuestra propuesta y el conflicto el pretexto argumentativo.

El conflicto como instrumento pedagógico

El conflicto es un elemento natural de las relaciones sociales, que se presenta por las diferencias interpersonales, es componente cotidiano y necesario, puesto que el choque de fuerzas antagónicas permite el dilema o la crisis, son estos estados emocionales los que le exigen al ser humano profundizar en sus ideas y conocer el propósito y los argumentos del otro.

El conflicto, no debe ser suprimido o invisibilizado³¹, debe exteriorizarse y asumirse. De la forma como se asuma y se maneje, depende que pueda ser constructivo o destructivo. Se constituye en elemento constructivo, cuando se convierte en pretexto para la reflexión, generando ideas nuevas o más elaboradas, producto de acuerdos y pactos. También, puede ser destructivo, cuando las posiciones de uno y otro lado no se tiene en cuenta y no se escuchan los argumentos, sencillamente se les niega, dando paso a salidas violentas que terminan produciendo dolor físico y emocional o destrucción.

Como instrumento pedagógico, el conflicto construye ciudadanía, pues en él convergen iguales imperativos: el reconocimiento del otro, la autonomía moral, la participación y la conciencia de derechos. Ahora bien, como eje temático se maneja desde el enfoque positivo, es decir, tratándolo como dinamizador de procesos, como oportunidad y elemento normal y necesario para el crecimiento personal y avance social.

31 GHISO, Alfredo y ORTEGA, Piedad. *Grupos de aula, conflictos y normas*. FIUC. Bogotá. 2003, pág. 53.

Dentro de la cátedra se tomó como eje articulador porque era la manera más motivadora de abordar las temáticas de los otros dos ejes (Normas y Valores) ya que se daba el espacio para que la experiencia de vida individual se convirtiera en sustrato de la clase. La forma como el estudiante asimila y resuelve conflictos, pone de manifiesto los imaginarios sobre derechos y actuar ético individual, en términos de Kolberg, el estadio moral en que se encuentra el sujeto. A partir de esta clasificación el docente puede tratar de desestabilizarle sus argumentos planteando alternativas éticas y democráticas de Estadio superior que lo lleven a replantear las ideas o sus argumentos.

De acuerdo con la teoría de L. Kolberg, el desarrollo moral tiene que ver con las experiencias de vida y los dilemas a los que el sujeto debe enfrentarse, por eso creemos que el aula se debe utilizar como el laboratorio donde se reconstruyen los conflictos para abordarlos de una manera pedagógica es decir; con un propósito educativo. Se trata de construir imaginarios de justicia, responsabilidad y autonomía a través de los juicios morales que hace el estudiante al resolver conflictos.

Consideramos que el docente puede reconocer los imaginarios, juicios y razones que motivan el actuar cotidiano de los estudiantes, formulando conflictos, desde los intrapsíquicos o personales que tienen que ver con los dilemas morales, hasta los sociales, que nos permiten formar la noción de lo público y la responsabilidad de actuar como sujetos pertenecientes a un colectivo; con base en ello identificar los estadios de desarrollo moral de los estudiantes y a partir de ahí iniciar un trabajo de desestabilización de juicios.

Promover Ejercicios de resolución pacífica de conflictos, lleva al estudiante a entender las *diferencias* como elemento natural que no debe distanciarnos y que por el contrario, permite clarificar nuestras propias posiciones y argumentos.

Como categoría de análisis en investigación, el conflicto se abordó teniendo en cuenta que era un Eje Temático, articulador de la Cátedra de Convivencia Social de nuestra institución y se había trabajado ampliamente, por tanto, se tenía la certeza que esta categoría debía arrojar abundante información sobre los imaginarios construidos.

En el colegio se manifiesta la agresión entre pares porque no se reconoce al otro, a su compañero, a su compañera como un sujeto igual con necesidades, intereses y sentimientos similares, pero con características, actitudes, sentimientos y formas de pensar diferentes y dignas de ser respetadas, frente a esta falencia se llega a la burla y al insulto lo que genera actitudes defensivas, de temor, de inseguridad o de conveniencia "si no quiere tener problemas, le tiene que sonreír a todo el mundo".

La realidad de algunos de nuestros estudiantes frente a la provocación es relativa, depende de su edad cronológica y desarrollo mental, se observa que los niños pequeños de primaria, inclusive sexto acuden a un mediador, su profesor se convierte en la figura que soluciona o ayuda a solucionar, (aunque en general se haya la queja que refleja la impunidad) se busca al maestro para que ayude en la solución de la dificultad que se presenta “acá, también la culpa es de los profesores, porque uno les dice una queja y ellos le empiezan a decir, que no, que no tienen tiempo para quejas, que uno parece un bebé dando quejas” obviamente la respuesta no lo deja satisfecho por diferentes razones, pero sí crea un sentimiento de frustración, desilusión o impotencia.

Los niños de sexto, séptimo, octavo inclusive noveno recurren a formas violentas, en ocasiones el estudiante responde a las ofensas solo, se enfrenta cuerpo a cuerpo con su agresor o en el mejor de los casos cuenta con un grupo que lo apoya y arremete junto con él, por ganar o mantener el respeto de sus compañeros se debe responder a las provocaciones porque no se puede convertir en el “bobo” del grupo “si se le arruga a uno, entonces lo ven como el... peor.... como el bobo” las citas que dan cuenta del resultado de un enfrentamiento se hacen en los alrededores del colegio con observadores de la misma institución “se arma el círculo... a ver como se dan y si no se dan todo el mundo los chifla”; con este comentario los estudiantes de octavo evidencian la presión que existe por parte del grupo para que cuando se dé un enfrentamiento exista necesariamente un ganador y un perdedor “estamos tan acostumbrados que tienen que darse, para que uno quede feliz” el imaginario presente es... debo responder al reto, en ese momento es la imagen ante los demás la que cuenta, si se lastima o se sale lastimado es el riesgo que hay que correr, “ninguno nos gusta pelear... uno ya tiene cierta fama, entonces, cuando uno se arruga... ya cambió el hombre, uno tiene como... su papá, lo ven más grande” por ende ven el diálogo o la negociación directa como una debilidad que le puede perjudicar.

Los adolescentes de décimo y undécimo ven en el diálogo y la negociación directa la vía de solución a sus problemas “cuando tenemos un problema con alguien, nosotros vamos es como más personalmente” el acuerdo es importante y se vive a diario en las diferentes situaciones de más responsabilidad frente al colegio y a sus compañeros, cuando los conflictos se presentan el mismo grupo, sus mismos pares los llevan a dialogar para que lleven a feliz término sus diferencias, el enfrentamiento físico no está dentro de sus prioridades “digamos que uno se peleó con alguien, nos arrepentimos, pero, porque yo hice el oso agarrándome... porque por encima de nosotros mismos está el orgullo y la dignidad”; estos estudiantes demuestran una mayor capacidad frente a la resolución pacífica “se supone que uno cuando choca con alguien, uno trata de entender a la otra persona, de parte y parte se trata de entender” son mas críticos ante actitudes de autoritarismo o impunidad, también muestran una mayor disposición a colaborar en la solución de los conflictos de sus compañeros más pequeños “uno lleva mucho lo de concilia-

ción y todo eso lo lleva a uno a cambiar el punto de vista, se vuelve como más social" valoran el aporte de la institución y sus maestros en su proceso de formación personal "los profesores le dan mucha moral a uno, le dan mucha libertad para hablar, entonces, es como que lo hace ser más fuerte, ser más libre y entonces usted tiene la capacidad de hacerlo en un colegio, usted va a poder hacerlo en donde sea".

En la institución la imagen de autoridad la tienen los profesores y los coordinadores, es el imaginario que se evidencia a través de la investigación, las situaciones conflictivas que surgen en el campo de la acción, de la reflexión, de los procesos propios de la academia, colocan los problemas del poder, del saber y de las formas de exclusión y dominación en un primer plano y en la institución como escenario público son reguladas.

La pedagogía de la confianza

Hablamos de la confianza como acto pedagógico deliberado. La confianza empodera al sujeto de dignidad, lo hace creer en sí mismo y reconocerse persona, con argumentos y capacidades. En temas como la ciudadanía, el conocimiento no puede ser discursivo sino relacional. Lo que posibilita el conocimiento es la calidad de las experiencias que intencionalmente se utilicen en la labor docente, acompañadas de una actitud pedagógica, que propicie el ambiente educativo necesario.

Los docentes, como facilitadores de procesos de socialización política, debemos acercarnos a los estudiantes de una manera desprevenida sin los prejuicios derivados de nuestra posición de poder, permitiéndoles que argumenten y expongan dudas o dilemas, que los llevan a actuar de una determinada manera, con la certeza que no serán objeto de crítica, burla, sermón, rechazo o castigo; procurando que se sienta seguro y se muestre como realmente es. De no lograr esto, no será posible mostrarle caminos alternos, contraargumentar o desestabilizar sus posiciones para llevarlo a razonar de manera progresiva en los estadios morales.

No queremos desconocer la autoridad del maestro, ni invitarlo a romper los principios organizativos de sus clases, pues la confianza y el orden no son elementos discordantes, por el contrario se complementan. A los estudiantes no les inspira confianza un profesor que no demuestra mínimos principios de autoridad.

Los cambios actitudinales de varios estudiantes vistos y tratados como legítimos otros, se han evidenciado en nuestro colegio; inicialmente muestran actitud de indiferencia ante las conversaciones que intencionalmente se escogen para llegar ellos, pero luego reconocen que ésta es una actitud de rebeldía, porque en el fondo las palabras o los ejemplos quedan dando vueltas en su memoria hasta que una circunstancia real los confronta, aceptando el sentido o pertinencia de lo escuchado con respecto a lo que vivieron.

La realidad institucional es que coexisten prácticas de confianza con prácticas de desconfianza y autoritarismo, de tal manera que no se logra el ambiente educativo ideal para formar autonomía en los estudiantes. Así, observamos que los mismos jóvenes que en ciertas circunstancias actúan aplicando principios de justicia y responsabilidad social, son los que en otros momentos niegan al otro sujeto y llegan a imponer su criterio pensando sólo en su interés, (aparentemente fluctúan entre los Estadios pre-convencional y post-convencional). Es el caso recurrente de un profesor que construye la idea de un estudiante con base en sus experiencias e interacciones con él, pero al conversar con otro profesor, sobre el mismo estudiante, siente que le están hablando de uno diferente, por la caracterización opuesta que le hace. Lo que ocurre es que el mismo estudiante asume prácticas relacionales acomodaticias y actúa dependiendo de su interés y del tipo de relación que desea mantener con su interlocutor, es decir, actúa por conveniencia, lo cual confirma que aún no ha alcanzado el nivel de desarrollo moral que se creía. De este modo, se demuestra que hay que trabajar por un ambiente educativo institucionalizado y coherente, que valore al estudiante como sujeto de dignidad y de derechos; con posibilidades de participar autónomamente y de relacionarse bajo principios de autoridad horizontales; sólo así, podremos avanzar hacia la construcción del ciudadano empoderado o protagonista.

Bibliografía

- CORTINA, Adela. *Ciudadanos como protagonistas*, en compilación. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.
- GHISO, Alfredo y ORTEGA, Piedad. *Grupos de aula, conflictos y normas*. FIUC. Bogotá. 2003.
- HART, Rogert. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. UNICEF. 2001.
- HOYOS, Guillermo. *Derechos humanos, Ética y Moral*. Módulo Escuela de liderazgo democrático. Corporación S.O.S. Colombia - Viva la ciudadanía.
- KOLBERG, Lawrence. Reseñado por BERMÚDEZ, Ángela y JARAMILLO, Rosario. En: *análisis de dilemas morales, una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Secretaría de Educación Distrital. 2000.
- LEVINE, Charles y HEWER, Alexandra. *Estadios morales: una formulación actualizada y respuesta a los críticos. Formulación actual de la teoría*. En: Ensayos sobre el desarrollo moral. Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
- _____. *Ética aplicada y democracia radical*. Editorial Temis. Madrid. 1993.
- MAGENDZO, Abraham, *Formación Ciudadana*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 2004.
- MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1995.

*El aprendizaje ciudadano como
núcleo articulador del currículo y
la enseñanza de las
ciencias sociales*

*Centro Educativo Integral
Colsubsidio*

*Juan Carlos Amador B.
Ruth Stella Piñeros
John Robert Matías*

*Asesor: Jairo Hernando Gómez.
Docente Investigador U. Distrital*



El Centro Educativo Integral Colsubsidio: un proyecto educativo para vivir mejor

EL Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela es un proyecto educativo que nace en el año 1989 con el propósito de constituirse en una propuesta innovadora articulada a la conformación de una ciudadela que vinculara a sus estudiantes con la comunidad para lograr la formación de personas con capacidad de liderazgo, mentalidad productiva y generadoras de opciones de vida. De esta manera, se empezó a contemplar el desarrollo humano como un concepto que se convertiría en consigna, pues se concebía que los procesos de humanización y de transformación social serían lo que permitiría el logro de la calidad de vida en lo concierne al sujeto y a la comunidad.

Actualmente el proyecto educativo CEIC Ciudadela orienta sus acciones hacia el desarrollo humano partiendo de que la calidad de vida depende de la posibilidad que tienen las personas para satisfacer sus necesidades humanas fundamentales (Max Neef, 1997). Es por esto que se asume que las necesidades existenciales y axiológicas son en parte tarea de la escuela y por esta razón la estructuración del pensamiento como base para la toma de decisiones y el desarrollo del potencial de aprendizaje se han convertido en los pilares del modelo pedagógico.

El modelo pedagógico se fundamenta en tres componentes: la cualificación de procesos, los saberes disciplinares y los proyectos pedagógicos. El primero pretende potenciar en los estudiantes unas operaciones mentales para que accedan a campos, lenguajes y problemas de la ciencia, la sociedad, la mentalidad y la cultura logrando posturas críticas y divergentes. El segundo componente se refiere a la necesidad de conocer los conceptos y problemas vitales de las disciplinas, no como la simple memorización de temas, sino como la capacidad de comprender lenguajes, procedimientos y nuevos problemas de éstas que permitan una concepción compleja del mundo. Finalmente, los proyectos pedagógicos son entendidos como pretextos para lograr una coexistencia entre los saberes disciplinares, cotidianos y sociales, logrando su articulación y permitiendo indagar aquellos escenarios en donde circulan los conocimientos, los cuales no están circunscritos necesariamente a los muros de la escuela.

De esta manera, comprender y materializar con experiencias el desarrollo humano en la escuela no es tan sencillo, pues pensar en éste implica debatir cuál es el tipo de ciudadano(a) que debemos formar y en qué contexto; no obstante, es aún más difícil comprometerse en esa tarea, ya que existen otros actores que afectan la formación moral y social de los sujetos. Es en este sentido donde cobra valor comprender la naturaleza del aprendizaje social y particularmente de lo ciudadano, no sólo como un factor para el logro de convivencia en el espacio escolar, sino

como un problema que permite la visibilización de actores y fenómenos sociales que han estado ajenos a la escuela.

La presente reflexión denominada el aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales cuyo problema se explicita en la pregunta ¿Cómo desarrollar procesos pedagógicos en las ciencias sociales a partir del aprendizaje ciudadano como núcleo integrador de los ejes generadores que estructuran los lineamientos curriculares?, ilustra algunos aspectos teóricos y metodológicos de una investigación realizada por docentes del Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela con el apoyo del IDEP, la cual, además de centrarse en el aprendizaje ciudadano busca que sus resultados incidan en las prácticas pedagógicas y sociales de la comunidad educativa haciendo del desarrollo humano una realidad en la cotidianidad.

La ciudadanía... una búsqueda permanente y un debate contemporáneo

La búsqueda de humanización de los procesos pedagógicos en la Escuela recientemente señalada en el plan sectorial de Educación del Distrito Capital insiste en identificar nuevos contenidos para explicar las relaciones enseñanza-aprendizaje y en una búsqueda de significación de lo público como agente de inclusión social. En este marco, se han abierto oportunidades para explorar escenarios que permitan generar opciones en la Escuela que además de explorar los componentes disciplinares y cognitivos aborden el problema de las prácticas sociales. El presente texto como parte de una investigación es una búsqueda que sitúa el problema del aprendizaje ciudadano en la escuela e intenta recoger parte del debate contemporáneo en torno a la ciudadanía con el fin de entender sus implicaciones pedagógicas y sociales para acercarse a un diseño curricular y a unas prácticas de aula a través de las ciencias sociales.

Con la aparición de los lineamientos y estándares curriculares de ciencias sociales se ha propiciado en el país y en la comunidad de maestros, discusiones diversas alrededor del sentido y forma de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, pues se evidencia a partir de esta nueva propuesta proveniente del MEN una puesta en escena de las nuevas tendencias conceptuales, temáticas y metodológicas de este saber. Paralelamente con esta situación se presenta una orientación marcada al análisis de la ciudadanía y particularmente a la formación ciudadana escolar. Esta coyuntura ha motivado la realización de algunos estudios e investigaciones que se han preocupado por el problema de la enseñanza de las ciencias sociales y por los enfoques que tendría una educación ciudadana escolar centrada en dispositivos pedagógicos (Mockus, 1998) o el aprendizaje asociado a la construcción del conocimiento social (Gómez, 2003); no obstante, hasta el momento, se observa como

un vacío la posible articulación de estos dos aspectos, campo en el que se centró esta investigación.

El aprendizaje ciudadano como problema de la construcción del conocimiento social se constituye, desde esta perspectiva, en un propósito que a través de las ciencias sociales y su consolidación como proyecto transversal en la escuela permitiría la transformación de representaciones sociales y prácticas sociales en los(as) estudiantes de tal manera que incidan en su formación ético-política mediante la comprensión de los fenómenos locales y globales. En este sentido, se deben tener en cuenta trabajos que han aportado de una manera importante al problema planteado, tales como, el divorcio entre la regulación por la ley, la moral y la cultura (Mockus, 1999), las limitaciones de la teoría del desarrollo moral frente a la formación de sujetos sociales (Yañez, 2002), las condiciones de construcción y distribución del conocimiento social (Gómez, 2002), el dilema de las acciones morales y sociales a partir de principios universales y/o contextuales, el reconocimiento de las minorías sociales frente a la acción política (indígenas, afrodescendientes, grupos de género, movimientos homosexuales, grupos juveniles, entre otros), la aplicación de pruebas censales para medir el desarrollo moral y la formación ciudadana de los(as) estudiantes o el establecimiento de unos estándares de ciudadanía que se guían por indicadores.

Sin entrar a detallar estos puntos de partida, es importante afirmar que la ciudadanía se debe convertir en un tema de dominio público, puesto que las miradas en este campo son múltiples y las puestas en común escasas, no obstante, es imprescindible que cualquier proyecto educativo de manera urgente y concertada empiece a formular alternativas para enfrentar fenómenos sociales tales como la "cultura del atajo", el manejo y la comprensión de las normas como fin y no como medio, la violencia intrafamiliar y escolar, la desconfianza, la lógica individualista y la normalización a la violación de los derechos humanos, económicos, políticos y sociales como resultado de la falta de presencia del Estado.

Estas reflexiones conllevan a arriesgarnos a preguntar: ¿Cuál es el tipo de ciudadano que requiere esta sociedad? ¿Cómo se forman las nociones de ciudadanía en las personas especialmente en los niños – niñas y adolescentes? ¿Cuál es el papel de la escuela en la formación ético política de los niños y niñas? ¿A través de qué medios se garantizaría una formación ciudadana que logre sujetos comprometidos en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas sociales? ¿Bajo qué enfoques teóricos y metodológicos se puede plantear un modelo de ciudadanía activa y deliberativa en la escuela? ¿Podrían establecerse parámetros diferentes a los test para evaluar el aprendizaje ciudadano de los estudiantes en la Escuela? ¿Cuáles serían sus presupuestos metodológicos? ¿Qué tipo de representaciones sociales construye el sujeto a partir de la estructura de la Escuela?

Si bien, la intención de este proyecto no es darle respuesta a todos y cada uno de estos interrogantes, en tanto sería muy difícil establecer cómo garantizar un tipo de ciudadano que en su formación integre los elementos ético-políticos enunciados, nos arriesgaremos a plantear algunas consideraciones teóricas y metodológicas para dar una salida tentativa que podría ser viable desde la escuela, sin embargo, es tan sólo eso, un riesgo.

3. Panoramas de la ciudadanía: lo político-filosófico, lo político-cultural y lo político-escolar. Hacia un marco teórico de base

El debate contemporáneo en torno a la ciudadanía ha suscitado desde diversas perspectivas formas del ejercicio ciudadano asociadas con la obediencia, la deliberación, la globalización o la identidad diferencial, entre otros. Frente a este panorama es importante precisar cuál es el alcance de un proyecto de ciudadanía que no sólo abarque el problema del Estado-nación y el tipo de régimen político en el cual estén inscritos los sujetos, sino las condiciones de formación ciudadana que desde la escuela se pueden implementar, teniendo en cuenta que el escenario escolar es un elemento que incide dentro de este proceso formativo pero que no garantiza un resultado frente a las acciones civiles y políticas puesto que éstas como parte del conocimiento social son co-construidas, pues existen otros factores como familia, pares y medios de comunicación que tendrán profundas influencias en este proceso.

Para intentar dar un aporte integral al problema de la ciudadanía desde el escenario escolar es importante describir tres panoramas fundamentales que confluyen alrededor de ésta. En primer lugar está el político-filosófico y sus implicaciones en lo que corresponde al Estado, en segunda instancia se contempla el panorama político-cultural, el cual describe la visibilización de identidades como generadoras de proyectos sociales y políticos que desestabilizan las estructuras dominantes, y finalmente se debe tener en cuenta un panorama político-educativo, el cual se fundamenta en las condiciones pedagógicas que se implementarían en la escuela con el fin de lograr un diseño curricular que desde las ciencias sociales desarrolle procesos de aprendizaje ciudadano acordes con el contexto.

Panorama político-filosófico de la ciudadanía

Frente a las transformaciones y el cambio de condiciones políticas y económicas actuales en donde se redimensionan conceptos como los de Estado-nación, identidad, diversidad y multiculturalidad, entre otros, se presentan una serie de conse-

cuencias que alteran la vida social y política en torno a categorías como la individualidad y la colectividad, lo diferencial y lo integrado, la beligerancia y la conciliación. Estos elementos confluyen permanentemente alrededor de los fenómenos sociales, por tal razón representan condicionamientos que podrán influir en diferentes escenarios manifestándose como formas de diálogo, exclusión, represión, conciliación y reconocimiento de manera indistinta.

Teniendo en cuenta la visibilización de grupos sociales, tales como los desfavorecidos, los inmigrantes y las minorías nacionales¹ es importante identificar cuáles son las características fundamentales de las tres corrientes normativas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) que permiten la interpretación de los actuales procesos de integración-diferenciación, lo que se constituiría en un aporte valioso para el diseño de un modelo que desde lo político responda a la necesidad de autogobierno en equilibrio con un proyecto de nación.

El liberalismo es un modelo en donde el Estado como benefactor provee las condiciones y herramientas para que los ciudadanos gocen de sus derechos compartiendo las formas de participación convencional y recurriendo a una serie de instancias creadas para que los sujetos las delimiten y deliberen enmarcadas en unos principios universales y llevados a cabo desde la individualidad. “De este modo, el liberalismo es la máxima expresión del estado de bienestar. Al garantizar los derechos civiles, políticos y sociales, este modelo asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno capaz de participar y de disfrutar la vida con los demás”².

El comunitarismo le apuesta a la búsqueda de un proyecto común en donde los sujetos dan cuenta de una serie de responsabilidades que suponen el alcance y puesta en marcha de dicho proyecto, generando formas de participación colectivas y determinadas por las necesidades de los contextos. El comunitarismo “logra un ciudadano profundamente social, ya que los valores comunitarios dotan de sentido a su vida y elecciones. La libertad no se ve limitada por los otros, sino que aumenta con la de ellos. Los proyectos no entran en conflicto cuando se requiere lo mismo”³.

El republicanismo exige que cada sujeto identifique y luche por sus propios espacios de participación basado en mecanismos de deliberación y argumentación que

1 Estos tres grupos han sido trabajados por José Rubio Carracedo en su texto sobre La Ciudadanía compleja, citando a Kymlicka, quien señala que la situación de estos grupos sociales no tiene como propósito fundamental el reconocimiento de derechos sino lograr el mayor grado posible de autogobierno en el marco de las ciudadanía diferenciadas.

2 GARAY, S. L. J. *Ciudadanía. Lo público Democracia*. Litocenco. Bogotá. 2000. pág. 75.

3 *Ibid*, pág. 104.

hacen parte de sus habilidades para involucrarse en proyectos sociales y políticos identificables con su propio proyecto de vida. El republicanismo “concibe al ciudadano como alguien que participa activamente en la configuración de la dirección futura de la sociedad a través del debate y la elaboración de decisiones públicas”⁴.

Las tres corrientes normativas cuentan con una serie de variables que permiten dar significado propio al modelo político de Estado y su relación con el ejercicio de la ciudadanía atendiendo a un pluralismo de condiciones que apuntarían a tres búsquedas fundamentales: en primera instancia, generar mecanismos de articulación entre proyecto de vida de los sujetos y proyecto social (no necesariamente ligado a la figura de Estado-nación); en segundo lugar, crear condiciones para que las minorías logren procesos de autogobierno con legitimidad enmarcados en un proyecto social y como tercera búsqueda, proporcionar las herramientas para que los sujetos logren la deliberación atendiendo a una apertura tanto convencional como no convencional.

Panorama político-cultural de la ciudadanía

A partir de las políticas y programas de ajuste fiscal y social inspirados en el neoliberalismo, se han redimensionado las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, surgiendo una concepción “minimalista” de aquel, reduciendo su potencial como instancia política y convirtiendo la ciudadanía en un mecanismo de integración individual al mercado (García, Canclini. 1999; Escobar. 2001).

Es desde allí como la sociedad civil ha entrado a asumir responsabilidades propias del Estado a través de procesos identitarios y de resignificación cultural que han dado como consecuencia una segmentación y fragmentación de grupos sociales dinamizados por necesidades y formas de reconocimiento social que se constituyen mediante la legitimación de nuevos lenguajes, reglas, códigos y performatividades. Es preciso señalar, que sus manifestaciones como derechos situados se constituyen progresivamente en proyectos políticos o movimientos sociales de resistencia, lo que permite develar un acercamiento cada vez más profundo entre lo cultural y lo político.

De este modo, si “los movimientos sociales son agentes vitales de la producción cultural”⁵, se puede afirmar que la cultura se convierte en política ya que los significados y códigos sociales son elementos constitutivos de procesos que directa o

4 Ibid, pág. 105.

5 ESCOBAR y ÁLVAREZ. *Política cultural y cultura política*. Taurus. Madrid. 2001.

indirectamente buscan nuevas definiciones del poder social. Esto significa que en el momento en que se pronuncian grupos sociales tales como las mujeres, los homosexuales, los indígenas, los afrodescendientes, etc., que desestabilizan las culturas dominantes, se pone en evidencia la cultura como elemento vivo de la política.

La forma en cómo han emergido estos grupos sociales permiten preveer que en la medida que continúen fortaleciéndose como minorías, entrarán a construir sus propios tejidos, conciliando las particularidades histórico culturales con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad, y constituyéndose a su vez en un factor de resistencia a los procesos de homogeneización de la globalización y el mercado.

En este sentido, cobra vigencia la acepción de ciudadanía emergente la cual da nuevos y diferentes significados a las prácticas sociales profundamente asociadas a la construcción de identidad. Esta perspectiva podría ser un aporte significativo para el desarrollo de acciones civiles, políticas y sociales en la medida que se reconozca que el problema de lo particular está vinculado a un proyecto más amplio que puede ser nacional. En consecuencia "el tejido intercultural, como acervo cultural acumulado por una historia hecha de cruces entre culturas y de síntesis inéditas entre ellas, lejos de construir un obstáculo para nuestro ingreso a la modernidad, debiera ser nuestro resorte específico para ser modernos hoy día"⁶.

La ciudadanía cultural y emergente abre la posibilidad de considerar la existencia de una ciudadanía compleja⁷ en tanto son diversas y múltiples las variables que se entrelazan en el ejercicio actual de la ciudadanía: identidades situadas, múltiples ciudadanías, tensiones, derechos diferenciados, minorías emergentes entre otras, los cuales amplían la dimensión misma del concepto desde su posición teórica y su práctica vital.

6 MAGENDZO, A. *Currículum, Educación para la democracia en la modernidad*. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Bogotá. 1999, pág. 175.

7 José Rubio Carracedo en un artículo denominado *La Ciudadanía Compleja* (2000), el cual hace parte del libro *El Republicanismo* establece el concepto de ciudadanía compleja caracterizada por ser tensa, es decir, como aquella que incorpora un doble sentido: de combate y de conflicto, según los griegos y de protesta y de denuncia según los humanistas, lo que supondría comprender la ciudadanía en un marco de contradicciones y tensiones. Al respecto Jairo Gómez (2004) ha señalado que es mediante las tensiones y el conflicto como la ciudadanía deja de considerarse un status ontológico otorgado de manera abstracta por el Estado, para convertirse en un instrumento para "ser más con los demás", en una herramienta política de la democracia.

Tensiones de la Ciudadanía: Hacia una ciudadanía emergente y compleja

A partir de los elementos que configuran la ciudadanía como un concepto agonista, complejo y emergente mencionado anteriormente, es importante resaltar que ésta posee un carácter conflictivo y tensionante, condición que le posibilita al sujeto social la búsqueda y construcción de criterio para intervenir y transformar las condiciones de los órdenes dominantes.

El carácter conflictivo y tensionante de la ciudadanía supone una “recuperación del discurso del conflicto como un lugar de construcción pública de ciudadanía... entendiendo que éste presenta una multiplicidad tal de dimensiones generativas y causales, que sólo puede abordarse desde perspectivas interdisciplinarias”⁸. Esto significa que el conflicto no es negativo en sí mismo, salvo se convierta en un factor de violencia y se mantenga a perpetuidad, sino que permite descentrar a los sujetos de su perspectiva y exige condiciones de argumentación para identificar soluciones específicas. El conflicto entonces no puede considerarse negativo en sí mismo, sino al contrario, tanto desde el punto de vista psicológico (Wallon 1980) como social, es imprescindible para el desarrollo humano. Es a través y por el conflicto como la ciudadanía deja de considerarse como un estatus ontológico otorgado de manera abstracta y formal por el Estado, para convertirse en una técnica, en un instrumento para “ser más con los demás”, en una herramienta política de la democracia.

La ciudadanía se tiene o no se tiene y su posesión es una conquista. Así como se ha tenido que luchar por el reconocimiento a la semejanza y la igualdad *natural*, asimismo se tiene que luchar por el reconocimiento y la igualdad *social y política* y, en consecuencia, no se es ni se nace ciudadano hasta que no se es reconocido como sujeto social. La ciudadanía como elemento que propende por la dignidad humana se construye en el conflicto, en el juego de las tensiones que le son inherentes, y es en este sentido que entendemos la ciudadanía como “una técnica, un instrumento que usado correctamente puede permitirnos ejercer la búsqueda y la *consolidación* de otros instrumentos o medios que nos acerquen al objetivo proyecto de autogobierno. Es decir, la ciudadanía sería, para nuestra concepción, como una técnica de ejercicio de la democracia” (Herrera Flores J. y Rodríguez Prieto R., 2003).

8 SAEZ, P. *Este mundo es un conflicto*. En: *Juegos de la ciudadanía*. El viejo topo. Madrid. 2002.

La construcción de ciudadanía es *tensional* porque no puede privilegiar a una sola dimensión con las que está constituida. El ejercicio cotidiano de la ciudadanía es dialéctico y dinámico, lo que supone trascender “el blanco y negro”, analizando los matices de sus dimensiones, sin polarizaciones, pues de lo contrario se manifestaría como un ejercicio de injusticia. De acuerdo con esto se podrían plantear las siguientes tensiones:

- Inclusión-exclusión
- Derechos-deberes
- Público-privado
- Participación convencional-no convencional

Panorama político-educativo de la ciudadanía

De acuerdo con los panoramas político-filosófico y político-cultural de la ciudadanía y sus posibles formas de implementación se debe tener en cuenta que la ciudadanía como ejercicio político optativo por parte del sujeto y del grupo social al cual pertenece, implica la búsqueda de unas condiciones de autodeterminación y autonomía frente al estado que permitan su reconocimiento como individuo y a la vez su inserción a un grupo social.

Conforme con el desarrollo de una posible ciudadanía compleja la cual es agonista, reconoce el conflicto y está enmarcada en derechos situados. Se puede sostener que ésta apuntaría al reconocimiento de múltiples proyectos de ciudadanía, es decir, ciudadanía que permiten la coexistencia entre la identidad y la integración, elementos que desde la formación política y como tensión son trascendentales para el logro de un aprendizaje ciudadano.

Continuando con el concepto de ciudadanía compleja, entendida como un instrumento para actuar con criterio frente a los conflictos y tensiones de las prácticas sociales, es importante interpretarla como una posibilidad para la formación política en la escuela, atendiendo al problema cultural y al pensamiento social con las caracterizaciones que éste contiene.

La construcción de un currículo flexible y abierto permitiría darle cabida a la incorporación de una ciudadanía que trascienda la tradición universalista y se centre en las condiciones culturales contextuales, de tal manera que se posibilite los escenarios para recrear las prácticas culturales, interiorizando en los sujetos las formas de interlocución con la comunidad y grupo social. Por consiguiente, para “configurar el currículo no sirve el pretender, pues, reproducir las esferas con unidades con todos sus rasgos internos (por ejemplo: lengua, historia, arte, economía y geografía...) Esto sería fundamentalismo curricular antropológico porque ninguno de esos rasgos es ya del todo y sólo de ese lugar. Lo más pertinente es estudiar

cómo en cada rasgo del sistema general que queramos tratar se entrecruzan las diferentes culturas”⁹.

En consecuencia, el diseño de un currículo que atienda a la riqueza de un sistema cultural en su pluralidad y singularidad articulado a la construcción del aprendizaje ciudadano debe tener en cuenta cuatro elementos: el estudiante, el profesor, la escuela y los problemas.

El estudiante

Como sujeto social que se constituye en agente dinámico de la acción pedagógica y el currículo, éste requiere de una mirada por parte del maestro y la escuela en una doble dimensión: individual-relacional y particular-comunitaria, las cuales se conjugan en un mismo tiempo y espacio. Es decir, se debe entender al estudiante como un sujeto de derechos que aunque es único por su naturaleza humana no es el único en el contexto social.

En primer lugar, el análisis de la dimensión individual-relacional demanda acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de un ciudadano escolar con una estructura comunicativa, compleja, sistémica y sensible a la diferenciación de los contextos sociales. El elemento comunicativo permite al sujeto acercarse y reconocerse en el otro (alteridad) a través de la concertación dialógica, es decir, que son el disenso y el consenso como práctica social del estudiante, los que se convierten en manifestación del ejercicio de la ciudadanía. La concepción de lo complejo y lo sistémico obedece al reconocimiento del estudiante como sujeto social cuyas acciones no son aisladas sino por el contrario se entrelazan dando significado a lo particular como práctica y ejercicio de una ciudadanía situada en el tejido social de las múltiples ciudadanías.

De otra parte, la lectura de la dimensión particular-comunitaria se basa en la implementación de escenarios significativos y con sentido social que permitan comprender la ciudadanía escolar como una construcción colectiva que procura la creación de proyectos sociales. Aquí es importante tener presente que la ciudadanía requiere la formación de individuos con criterio, lo que se logra gracias a procesos colectivos y no meramente como atributos individuales. En tanto se reconocen en la escuela el papel de las representaciones de ciudadanía que construye el sujeto con su comunidad, la formación y ejercicio de la ciudadanía permitirá al colectivo escolar ganar el estatus de comunidad con un alto sentido de identidad.

La escuela y el aprendizaje social

La escuela como contexto que convoca en, desde y para el ejercicio de la ciudadanía propicia escenarios de representación y búsqueda de sentido social, los cuales deben ser entendidos como instancias y espacios que posibilitan la experiencia vital de los sujetos como seres históricos y actores fundamentales de la construcción social de la ciudadanía. En este sentido, la práctica de la ciudadanía en la escuela demanda:

- Trabajar desde las representaciones sociales y las nociones sociales de ciudadanía: propiciar experiencias de construcción y expansión de representaciones sociales a través de propuestas que integren la estructura narrativa (descripciones, historias de vida, textos icónicos, literatura, cine) con problemas de la ciudadanía.
- El desarrollo del juicio y razonamiento social: implica brindar las herramientas para razonar teniendo en cuenta las diversas perspectivas (descentración social y comprensión empática).
- Desarrollo de la justicia social a partir del reconocimiento del otro en el ejercicio de la toma de decisiones como parte de la práctica de la ciudadanía.
- Resignificación de la política: comprender y asumir la vida escolar como un espacio público y político para el logro del agenciamiento político y con ello el pleno ejercicio de la ciudadanía, rompiendo con la relación tradicional en la que la política está asociada a las elecciones o a la dinámica de instituciones que hacen parte de los poderes públicos.

Partiendo del presupuesto que la práctica social se constituye en requisito imprescindible para la producción de significados –y sus respectivas transacciones– y en consecuencia, para la construcción de identidades en contextos específicos, el aprendizaje se podría asumir como *un proceso de producción y reproducción de significados construidos a partir de las interacciones sociales en contextos particulares determinados por las prácticas interpretativas de la comunidad*. Son entonces los códigos de la comunidad los que van a legitimar o invalidar si el aprendizaje es significativo y operativo. Esto da a entender las diversas formas de organización y relación de las comunidades.

Desde las diferentes teorías del conocimiento social se puede observar cómo desde la colectividad se elaboran los significados que van a configurar las identidades que mantienen o separan los vínculos materiales o simbólicos de un sujeto con su grupo de referencia. De esta forma, se puede entender más claramente el carácter distribuido, compartido y construido del aprendizaje, en donde el sujeto se va desgajando en múltiples voces que configuran sus procesos identitarios. La categoría *identidad* ha sido ampliamente analizada desde la psicología, la antropología

y el psicoanálisis, desde el sí mismo (self), pasando por perspectivas semiológicas-culturalistas como las de Charlotte Linde y Jerome Bruner, las cuales ven la identidad como una narración, hasta los planteamientos de género y étnicas que conducen a identidades plurales y relativas.

Sin embargo, el sujeto del aprendizaje puede manejar una “economía de significados donde los diversos participantes tienen varios grados de propiedad de los significados que definen sus comunidades.” (Wenger, 2001, et al, Pág. 185). Esto posibilita procesos duales o múltiples de identificación y de negociabilidad que el sujeto no deja de realizar como mecanismo de aprendizaje continuo y convalidado. La construcción de identidades promovida por el aprendizaje nos permite entender que éste puede realizarse de manera *lateral* y *horizontal* (Merelman, 1986, citado por Seoane, 1988), es decir, que la influencia no viene solamente desde arriba (padres, profesores), etc., sino de los grupos de pares o personas que manejan los mismos códigos de significación y que comparten las prácticas interpretativas del sujeto de aprendizaje.

Con estos principios se evidencia que el aprendizaje social y en particular el aprendizaje ciudadano no está asociado a las estructuras lógico-operatorias del desarrollo psico-biológico del sujeto, sino a las experiencias, interacciones, transacciones y construcciones de identidad que se derivan de sus contextos; por consiguiente, son las representaciones sociales como proceso psicossociológico las que reflejarán las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales. Estas representaciones ratifican el papel de tutor que desempeñan los adultos y los pares (otros niños), así como los medios de comunicación (principalmente la televisión), los cuales resultan fundamentales en la construcción del conocimiento social, pero no entendidos como una simple imitación y aprendizaje de comportamientos sociales (Bandura, 1983) sino como un proceso de incorporación o inserción de nuevos elementos del saber social a sistemas previos de clasificaciones, de eventos, de tipologías, de personas y de hechos sociales que el individuo ya posee y ha construido anteriormente. Este proceso de incorporación y acomodación de elementos nuevos a sistemas ya organizados es denominado por la psicología social como anclaje y permite entender la diversidad de actitudes y cogniciones que se generan en diferentes contextos sociales.

Una de las formas que permite el desarrollo del conocimiento social es el pensamiento narrativo, el cual, a manera de relato, incorpora la realidad social y cobra sentido a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidades, relaciones y acciones. La inseparabilidad de los personajes con los demás elementos está profundamente enraizada en el carácter mismo del pensamiento narrativo, ya que de ningún modo se trata de construcciones arbitrarias. En ellas no sólo se reflejan procesos psicológicos, sino también las creencias y representaciones de quien las elabora; la forma como ese sujeto en particular interpreta el comportamiento de quienes conforman su mundo social; como también lo que efectiva-

mente para él adquiere sentido y significado. El sujeto entra en la vida social a partir de un proceso de negociación de significados públicos (que no por ello son permanentes sino que por el contrario, sus referentes o sentidos cambian día a día) los cuales conforman un conocimiento aculturado “que no puede definirse como no sea mediante un sistema de notación basado culturalmente” (Bruner 1989). Por tanto, la representación de la vida social se va a realizar a partir de las creencias, deseos e intenciones circulantes en la cultura, que los individuos asumen como pautas o patrones óptimos y adecuados para orientar su comportamiento.

Mediante el pensamiento narrativo el sujeto logra atribuirle un significado a su propia experiencia ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, hace que lo excepcional sea comprensible y mantiene a raya lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como tropo... “Las narraciones no pueden reducirse meramente a la estructura de su trama o al dramatismo, dependen en una medida sorprendente del poder de los tropos, es decir de la metáfora, de la metonimia, la sinécdoque, la implicación y las demás figuras. Sin ellos las narraciones pierden su poder de ampliar el horizonte de posibilidades, de explorar todo el espectro de conexiones entre lo excepcional y lo corriente” (Bruner, 1989).

De esta forma, la modalidad narrativa del pensamiento se preocupa más por la verosimilitud que por la verdad, sus mecanismos tienen que ver más con lo simbólico-analógico, los tropos y la construcción intersubjetiva de lo social que con la equilibración de estructuras lógicas. En la cognición narrativa, los procesos de razonamiento son más abductivos y subjuntivos que inductivos o deductivos. Sus formas de “conceptualización” se expresan en desenlaces tristes, cómicos o absurdos de sus historias. Sus argumentos no son lógicos, son retóricos: persuaden o disuaden, convencen o no convencen. El pensamiento narrativo está mediatizado y permeado por la cultura, por los relatos circulantes en el imaginario colectivo, por la nomenclatura que un grupo social ha construido para darle sentido y significado a su experiencia y a su vida.

El maestro

Un proyecto de ciudadanía que apunte a la formación ético-política exige de un maestro que dinamice los procesos de transformación de los contextos escolares, locales y nacionales, lo que supone un redimensionamiento de su papel y de sus responsabilidades en el ámbito escolar.

De esta manera, la formación de la ciudadanía requiere en el maestro tres condiciones fundamentales: una relacionada con sus saberes, otra dirigida hacia su profesionalización y la tercera centrada en su habilidad para problematizar el conocimiento y el entorno.

La primera condición se fundamenta en la distribución equitativa de los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula la información socialmente necesaria para lograr procesos de participación frente a diferentes ámbitos de la vida social tales como: el mundo escolar, la familia, la cultura, el desarrollo comunitario, la responsabilidad frente a los problemas ambientales, entre otros.

La segunda condición implica un proceso de profesionalización mediante la búsqueda, lectura y relectura de la realidad a partir de la comprensión problematizadora de lo social, situación que lo perfila como profesional investigador y generador de proyectos de formación ciudadana con perspectiva pedagógica.

Por último, desarrollar la habilidad para el direccionamiento y focalización de los problemas abordados para así articular los saberes cotidianos con los saberes disciplinares, vinculando escenarios significativos más allá de la escuela con la intención de evidenciarlos en prácticas sociales que demandarían el ejercicio de la ciudadanía.

Los problemas

Un diseño curricular problematizador implica una visión holística, integradora y especialmente político-social para articular el currículo constituyéndose en una oportunidad para la generación de escenarios de reflexión, deliberación y búsqueda de soluciones pertinentes.

Abordar el currículo desde un enfoque problematizador significa poner en tensión las categorías valorativas y cognitivas de los sujetos en diversas situaciones de los contextos escolar, local, nacional y/o global. Es así como se pueden plantear tensiones como libertad-igualdad, libre expresión-seguridad, intereses públicos e intereses privados, entre otros.

Para lograr el desarrollo de un currículo problematizador, es necesario que el maestro genere ambientes y situaciones creativas que permitan al estudiante identificar el conflicto o problema y tomar parte de éste, propicie momentos de reflexión y argumentación para la formulación de hipótesis y comprensión de fenómenos sociales, estimule momentos que exijan reunir información, trabajar fuentes, reunir evidencias con el fin de lograr la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales, proponga experiencias que permitan aclarar intereses, posiciones y argumentos para sopesar respuestas y argumentaciones, explicita alternativas de solución viables y pertinentes al problema y al contexto al que hace parte.

De esta manera, la ciudadanía se convertirá progresivamente en una experiencia cotidiana en la escuela que le permita a los(as) estudiantes:

- Gestionar proyectos sociales diferenciando y reconociendo las responsabilidades individuales y colectivas.
- Comprender la diversidad, los valores, la tradición y la cultura como fundamentos de la convivencia armónica en sociedades pluralistas en el marco de los Derechos Humanos, económicos, sociales y culturales.
- Comprender las problemáticas sociales en la lectura de los contextos, los sujetos y los saberes basados en una concepción interpretativa, crítica y social.
- Reconocerse en el otro desde la concertación de las subjetividades.
- Interactuar con el congénere, resignificando el conflicto como posibilidad de cambio.

Diseño metodológico. Buscando el camino: “entre certezas e incertidumbres”

Finalidad y enfoque de la investigación

Esta fue una investigación cualitativa de carácter exploratorio que se realizó en los cursos A, B y C de los grados séptimo, octavo y noveno del Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela¹⁰, cuyo propósito fue indagar las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes con el fin de diseñar e implementar un modelo curricular mediante una malla curricular y unas mediaciones de aula que fueran susceptibles de sistematizarse y de esta manera, dar cuenta de los posibles efectos que estas pudieran tener en la cualificación del aprendizaje ciudadano de los estudiantes.

El enfoque cualitativo exploratorio escogido por el grupo investigador permitió un conocimiento detallado de los grupos, facilitando con ello la identificación de los referentes empíricos y la construcción de los marcos teóricos que orientarían el camino del diseño curricular y su respectiva intervención de clase (Bonilla y R, 1997). Desde este enfoque las interpretaciones sobre las percepciones y representaciones de la realidad social –en este caso las tensiones propias del ejercicio de la ciudadanía situada en la escuela– arrojaron reflexiones interesantes en torno a las cuales se diseñaron las hipótesis de trabajo.

10 La población seleccionada está compuesta por estudiantes de los grados 7º, 8º y 9º, ubicada entre los 12 y los 16 años, pertenecientes al estrato 3 y habitantes en su gran mayoría de la Ciudadela Colsubsidio. Son hijos de afiliados a la caja de compensación familiar Colsubsidio cuya escolaridad ha transcurrido en la institución desde el hogar infantil y el preescolar en un 80%. El 20% restante ha ingresado al sistema durante los ciclos de primaria o básica secundaria.

El análisis se centró en grupos pequeños escogidos al azar dentro de los grados y cursos seleccionados para la realización del proyecto de investigación. A los estudiantes que intervinieron en el proceso se les informó sobre el objetivo del trabajo, tanto en la fase de exploración, como en la fase de intervención, pues en el desarrollo del ejercicio se consideró importante contar con la intencionalidad y gusto de los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas. Esta condición posibilitaría al grupo investigador interpretar los sentidos y representaciones que se construyen colectivamente en el aula de clase (nos referimos a la construcción negociada de saberes en el aula entre docentes, investigadores y estudiantes).

El método utilizado durante el desarrollo del proyecto de investigación pasó por la modalidad inductiva: a partir de la información recolectada en la primera fase se desarrollaron los presupuestos de trabajo sin pretender generalizaciones mayores por cuanto ésta no era el objetivo del enfoque escogido. El procedimiento de carácter inductivo nos permitió comprender las manifestaciones de las categorías previas –que para nuestro caso fueron las tensiones propias del ejercicio de la ciudadanía– como formas situadas de la representación de la ciudadanía que captaran el significado, conocimiento e interpretación que los sujetos tuvieran sobre esta parte de la realidad. De manera paralela, se fortalecieron los referentes conceptuales y teóricos que permitieran determinar las categorías que filtrarían el análisis tanto de exploración como de intervención. “La flexibilidad del trabajo... sirve para advertir lo imprevisible, lo que para uno no tiene sentido”¹¹. Pues si bien, teníamos claro el camino, se deja abierta la posibilidad de transformar la intervención. En consecuencia, las fases propuestas para esta investigación fueron las siguientes:

Fase de curricularización del aprendizaje ciudadano y diagnóstico

En esta fase se buscó la tematización e identificación de categorías de análisis en torno a la discusión de la ciudadanía desde lo político-filosófico, lo cultural y lo escolar y se integraron los ejes generadores de los lineamientos curriculares de ciencias sociales mediante preguntas problematizadoras que incorporaban los diferentes saberes disciplinares, alrededor de problemas ético-políticos, histórico-culturales y espacio-ambientales orientados al aprendizaje ciudadano.

En esta fase el equipo investigador realizó un estudio profundo de los lineamientos curriculares y analizó diversas perspectivas teóricas y conceptuales en torno a la ciudadanía con el fin de identificar cuáles son los conceptos estructurantes pertinentes para los grados séptimo, octavo y noveno que podrían hacer posible la

11 Guber R. La Etnografía. *Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Bogotá. 2001, pág. 17.

integración de los ocho ejes generadores de los lineamientos alrededor del núcleo de ciudadanía.

Así mismo, se realizó un diagnóstico con los sujetos seleccionados consistente en indagar sus representaciones sociales de ciudadanía a partir de instrumentos¹² que incorporaban la narrativa, la iconografía y la adopción de roles a través de la argumentación de hechos sociales. Las categorías de análisis propuestas recogen los referentes sobre las tensiones a saber:

- Inclusión-exclusión
- Público-privado
- Derechos-deberes
- Participación convencional-participación no convencional.

Fase de implementación pedagógica

Se implementó la propuesta contenida en la malla curricular mediante prácticas de aula, articulando problemas centrales de la ciudadanía. Se precisó un eje curricular por grado (para grado séptimo: eje ético-político, grado octavo: eje histórico-cultural y grado noveno: eje espacio-ambiental) el cual fue trabajado a partir de modalidades narrativas, iconográficas y de proyectos. Estas prácticas fueron sistematizadas mediante tres elementos: la descripción y planeación de las experiencias por parte de los maestros, los registros fílmicos de las actividades en mención y los productos realizados por los estudiantes en los momentos de las intervenciones¹³.

Fase de sistematización y efecto de la intervención

En esta fase se indagó por los posibles efectos que tuvieron las intervenciones en el aula atendiendo a los criterios teóricos y metodológicos señalados anteriormente. Se establecieron las técnicas e instrumentos para recolectar toda la información teniendo como base las categorías planteadas en la primera fase. Esta recolección de datos contó con un diseño instrumental cualitativo y con los dos actores del proyecto: estudiantes y profesores.

De los profesores:

Planeación y descripción de la experiencia por parte del maestro: esta herramienta focalizó tres situaciones: una; la dinámica del maestro en su experiencia peda-

12 Los instrumentos en mención pueden consultarse en el informe final entregado al IDEP el cual reposa en el Centro de Documentación.

13 Ibid.

gógica respondiendo a los criterios de la malla curricular; dos, la puesta en marcha de discursos y lenguajes que develen las percepciones y representaciones de ciudadanía en el maestro, y tres, los mecanismos utilizados para poner en práctica las tensiones como ejercicio pedagógico del aprendizaje ciudadano.

De los estudiantes:

- *Productos:* son trabajos de los estudiantes que permitieron analizar los componentes y perspectivas ciudadanas en concordancia con la intencionalidad del maestro (en coherencia con el presente proyecto) y que se constituyeran en un referente para desagregar los posicionamientos de los estudiantes frente a las cuatro tensiones de la ciudadanía enunciadas anteriormente.
- *Portafolio:* es una carpeta que sistematiza de forma individual y colectiva las experiencias propias de cada una de las fases realizadas, los momentos de retroalimentación que expresan la mediación del docente y la cualificación del estudiante en su proceso de profundización.
- *Registro audiovisual:* es un instrumento de recolección de información de cada una de las fases de las experiencias de aula llevadas a cabo que pretende sustituir los registros de observación.

Interpretación, Análisis y Conclusiones

Como fase final se generó la construcción teórica, resultado de la investigación donde de se pusieron en evidencia los posicionamientos de los estudiantes a partir de la intervención sin pretender formular generalizaciones, pues es claro, que quedan aún muchos interrogantes que solamente mediante un trabajo de campo más profundo podrán irse resolviendo.

Algunos hallazgos del diagnóstico

Posicionamientos de la tensión inclusión-exclusión

Frente a esta tensión los y las estudiantes observan el ejercicio de la ciudadanía como una construcción subjetiva pues justifican, en buena parte, las formas de excluir e incluir a los demás como una opción individual que decide la persona. De otra parte, llama la atención que para ellos las herramientas que permiten la inclusión social son el respeto hacia la norma, el uso de instrumentos legales y los mecanismos de participación legitimados por el sistema. Consideran que la inclusión se logra en tanto se respete la relación de reciprocidad entre el ciudadano y el Estado, en la cual, el primero cumple con sus deberes, tales como, pagar impuestos y no agredir a otros y el último cumple con la obligación de proteger los derechos de sus ciudadanos.

No obstante, es importante tener en cuenta que las representaciones sociales vinculadas a la exclusión se expresan en el aparente incumplimiento y desconocimiento de los derechos de los(as) ciudadanos por parte del estado hasta que estos utilizan herramientas para alcanzar lo que consideran responsabilidad de éste.

Posicionamientos de la tensión derechos-deberes

Los las estudiantes se perciben como sujetos de derechos, dados por su condición humana, es decir, asumen una postura naturalista frente a los derechos, además de interpretar la ciudadanía como la relación recíproca entre derechos y deberes con una perspectiva de proporcionalidad entre estos. Así mismo, es predominante que los estudiantes perciban al Estado como benefactor pues para ellos “es su obligación y responsabilidad proteger los derechos de los ciudadanos”.

Todas las problemáticas que se deriven de la falta de amplitud de los derechos se constituyen en responsabilidad del Estado o de aquellas instancias que lo representen. Para los(as) estudiantes los deberes son una oportunidad para ganar derechos o privilegios frente a estos, primando una postura pragmática y funcionalista.

En la medida que un sujeto se aleje de las formas normativas y legales instituidas por el Estado pierde la posibilidad del reconocimiento y defensa de sus derechos. “Si lo hubiese hecho de manera legal hubiera podido exigir sus derechos” (historiera Est 2 Noveno). En consecuencia no se comprende el ejercicio de la ciudadanía fuera del marco legal de un Estado de derecho.

El Estado aparece para los estudiantes de manera “difusa”, toda vez que desde la Constitución política es claro su papel frente a los derechos humanos, pero en la práctica su responsabilidad “queda en el papel” haciendo que el ciudadano deba hacer uso de diversas herramientas y procedimientos para acceder a ellos.

Una buena parte de los estudiantes manifiesta una percepción universalista de los derechos y los restantes consideran que hay derechos que corresponden a un grupo de personas dependiendo sus problemáticas o condiciones. Lo anterior permitiría plantear que los estudiantes estarían en la posibilidad de entender los derechos como derechos situados (o diferenciados) y que se reconocen desde el ser, la práctica y la cotidianidad como sujetos liberales mientras que desde el deber ser, como ciudadanos comunitaristas.

Posicionamientos de la tensión público-privado

En una buena parte de los estudiantes se comprende lo público como aquello que es visible y deja de ser parte del ámbito particular, así por ejemplo la eventualidad de la violación de los derechos a un ciudadano, se convierte en un problema de todos. “Hasta el momento en que se viole el derecho pasa a ser público” (historia de vida. Grado noveno).

Se manifiestan posturas en donde los problemas o fenómenos de exclusión son de carácter público, es decir son responsabilidad del Estado, la comunidad y los ciudadanos. No obstante, las prácticas y/o experiencias particulares en torno al problema que no supongan violación de garantías son de carácter privado. “Hasta cuando respeten los derechos de los afectados... se solucione el problema y se entienda que no se debe discriminar a nadie, es problema de todos y por tanto amerita la atención de todos” (grupo focal grado octavo).

Las dificultades que impliquen la violación o el desconocimiento de los derechos humanos deben ser objeto de debate público, es decir, deben participar todos los miembros de la comunidad “Hasta que los ciudadanos entiendan la situación... estén conscientes del problema y exijan apoyo será de carácter público” (historia de Vida grado noveno).

Posicionamientos de la tensión participación convencional-participación no convencional

Para los(as) estudiantes todas las formas, procesos y mecanismos que se podrían utilizar en la participación están reconocidas desde lo convencional, es decir, aquello que brinda el Estado y la Constitución política para defender y reconocer derechos, así como para el cumplimiento de los deberes. La posibilidad de generar procesos de transformación del sistema son pensados desde la misma legalidad y los procedimientos establecidos por el Estado.

Son pocos los estudiantes que contemplan formas de organización paralelas al Estado o fuera de las estructuras institucionales, lo que indica que las formas de participación están profundamente asociadas a los marcos legales y socialmente aprobados.

A partir de los diferentes posicionamientos identificados en cada una de las tensiones se podría generalizar la tesis en donde La Escuela como escenario que representa lo institucional adopta eventual o permanentemente instancias de control cuyo resultado evidencia una marcada tendencia al liberalismo ya que los estudiantes interpretan la escuela como un estado benefactor que le debe proveer sus condiciones de participación y sus procesos de formación. Esto significa que la

cultura institucional y las prácticas sociales que se dan en la escuela son un elemento determinante para que el sujeto responda desde una posición regulada por la norma, por la cultura y/o por la moralidad.

Incidencias de unas mediaciones de aula (intervenciones)

Las percepciones de ciudadanía identificadas en el diagnóstico fueron puestas en consideración para el diseño e implementación de unas mediaciones de aula por parte de los maestros investigadores que permitieran profundizaciones y reflexiones más contextualizadas en los y las estudiantes, de tal manera que se lograra una ampliación de sus representaciones sociales sobre la ciudadanía. Las mediaciones de aula se caracterizaron por incorporar elementos narrativos, iconográficos y de pedagogía de proyectos¹⁴, los cuales se estructuraron a partir de los referentes de pensamiento narrativo (Bruner), representaciones sociales (Castoriades, Gómez y Ramírez) y educación problémica (Magendzo). Vale la pena señalar que por ser esta una investigación de corte cualitativo y exploratorio no se pretende demostrar que los efectos de la intervención cambiaron estructuras de pensamiento de manera radical, no obstante, se puede plantear que con este trabajo se identificaron algunas pistas de lo que podría ser un currículo y unas prácticas de aula altamente significativas para este propósito. A continuación se destacan algunos hallazgos de las representaciones de los y las estudiantes durante y después del trabajo de aula.

Incidencia 1:

Los y las estudiantes lograron una adopción de perspectivas sociales e históricas asociadas a la visión agonista y compleja de la ciudadanía, en tanto partieron de la aceptación de diferentes roles (sociales e históricos) dando cuenta de algunos condicionamientos sociales, económicos y políticos propios de cada una de esas posiciones y apelando a actitudes emancipadoras como herramientas participativas dirigidas hacia el reconocimiento de los derechos diferenciados.

“En primer lugar, el estudiante que asume el rol de burgués, destaca el proceso de la Revolución Industrial en Inglaterra como una fuente

14 Las características de las intervenciones de aula señaladas son descritas en el informe de investigación, donde se destaca la estructuración de las clases a partir de tres momentos: la entrada, la elaboración y la salida. La entrada implica una contextualización temática y conceptual con el acompañamiento de preguntas generadoras. La elaboración exige poner al estudiante en escena frente al problema planteado para que logre una mayor comprensión del fenómeno e incluso una alternativa de solución. La salida implica que el estudiante comunique las respuestas y explicita los medios que responden de manera argumentada al problema, pág. 137 a 143.

de desarrollo económico, la cual fue posible gracias a la notoria participación y poder de decisión que el parlamento inglés brindó a los individuos de su clase en la elaboración de las leyes, así como al reconocimiento del derecho al voto no sólo para la burocracia sino también para la capa media de la población. En contraste, el estudiante que representa el papel de campesino, destaca que dicha revolución trajo consigo el empobrecimiento de grandes masas de campesinos y artesanos que, al no tener acceso al control sobre los medios de producción, debieron resignarse a vender su fuerza de trabajo a los burgueses que sí tenían la posibilidad de adquirir tales medios, no sin asumir una posición de lucha por la regulación de los pagos y las jornadas de trabajo respectivas” (informe de investigación IDEP-CEIC Ciudadela, Interpretaciones de las intervenciones de aula, pág. 158).

Incidencia 2

Mediante su trabajo, los estudiantes dan cuenta de cómo la ciudadanía se puede ejercer desde iniciativas locales que apunten al reconocimiento no sólo de derechos diferenciados, sino también de deberes frente a temas vitales como el del cuidado del medio ambiente. Los estudiantes lograron mostrar a través de proyectos cómo una práctica propia del espacio privado (el manejo de basuras residenciales), puede generar un impacto positivo en el espacio público (la reducción de los efectos negativos en el medio ambiente), a partir de la orientación brindada por instituciones contratadas por el Estado¹⁵.

Incidencia 3

Los(as) estudiantes se acercaron a la comprensión de la ciudadanía como un ejercicio que implica no sólo el reconocimiento de derechos por parte del Estado, sino también como una práctica de compromiso social, particularmente en relación con el deber de cuidar el medio ambiente o de convivir en comunidad. “Los

15 Aquí, la participación puede ser entendida como algo a lo cual los ciudadanos pueden acceder mediante sus propias iniciativas: la orientación de la empresa LIME está disponible para todos los ciudadanos de Bogotá, pero su acceso real depende de los mismos ciudadanos, más que del Estado. En este sentido, podría decirse que los residentes del señalado conjunto residencial se incluyeron en el programa de la LIME gracias a su propia iniciativa, mientras que muchos otros ciudadanos se encuentran excluidos de tal programa, en algunos casos por la ausencia de esa iniciativa, aunque seguramente en muchos otros debido a que aún no cuentan con la infraestructura básica de acueducto y alcantarillado, de modo que su acceso a dicho programa es mucho menos factible. (Informe de investigación IDEP- CEIC Ciudadela, Interpretaciones de las intervenciones de aula, pág. 160).

estudiantes consideran que para que la infraestructura estatal funcione es necesario que los ciudadanos ejerzan presión por medio de la organización comunitaria. Esta organización es viable siempre y cuando los mismos individuos tomen conciencia de la necesidad no sólo de conocer la legislación, sino también de velar porque ésta se traduzca en acciones reales tanto de su parte como del Estado” (informe de investigación IDEP-CEIC Ciudadela, Conclusiones, Pág. 161)

Lo que queda...

Aunque este ejercicio permitió construir una perspectiva integral de la ciudadanía asumida desde los ámbitos político-filosófico, cultural y educativo es importante señalar que aún quedan algunos elementos que podrían continuarse como proyección de este aporte investigativo. Estos son:

- Se debe continuar la interpretación de los rasgos que distinguen a los y las estudiantes como ciudadanos liberales, comunitaristas o republicanos. Se podrían establecer los contextos que influyen de manera directa en la construcción de esas representaciones sociales. Podría pensarse en aspectos tales como la condición socio-económica, el tipo de institución educativa, las edades, la relación con sus pares, el tipo de televisión y música que adopta, entre otros.
- Debe enriquecerse a través de perspectivas epistemológicas la propuesta de malla curricular, pues aunque tiene en cuenta las condiciones estructurales de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales del MEN cuenta con unos referentes problematizadores que incorporan la ciudadanía. Sería importante explorar si esta propuesta logra articular las ciencias sociales con el tema en cuestión y sus formas de implementación en la Escuela.
- Es fundamental orientar los procesos didácticos de la ciudadanía en la escuela teniendo en cuenta los referentes de la representación social y del pensamiento narrativo. Estos dos elementos deben continuar en proceso de validación a través de prácticas de aula, de tal suerte, que se logre establecer un modelo pedagógico para la enseñanza de la ciudadanía, no sólo desde las ciencias sociales, sino desde otras áreas del plan de estudios.
- Sería importante continuar desarrollando los conceptos de ciudadanía compleja y emergente. Parece ser que estas dos categorías recogen muchos planteamientos del debate contemporáneo de la ciudadanía. Lo interesante es seguir identificando sus implicaciones pedagógicas y sociales de tal suerte que penetre las estructuras de la escuela como institucionalidad y permita la generación de alternativas en torno a la consolidación de una cultura ciudadana escolar en donde los niños niñas y adolescentes se asuman como ciudadanos gracias a los ambientes de participación, búsqueda de identidad y reconocimiento de la diversidad que se brinden y/o que se conquisten como comunidad.

Bibliografía

- ARENDDT, H. *La condición humana*. Buenos Aires. Paidós. 1993.
- ARCHILA, M. *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá ICNH CINEP. 2003.
- BILBENY, N. *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona. Gedisa. 2002.
- BOURDIEU, P. *Cosas dichas*. Barcelona. Gedisa. 1988.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires. Paidós. 1987.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. 1991.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid. Gedisa. 1989.
- COLE, M. *Psicología cultural*. Madrid. Morata. 1999.
- CORCUFF, P. *Las nuevas sociologías*. Madrid. Alianza. 1998.
- DELVAL, J. "La representación infantil del mundo social". En, Turiel, E., Enesco, I. Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 1989.
- DEWEY, J. (1938) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires. Losada. 1967.
- ELIAS, N. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. FCE. 1987.
- FLAVELL, J. *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Aprendizaje/ Visor. 1993.
- FINKIELKRAUT, A. *La humanidad perdida. Ensayo sobre el siglo XX*. Barcelona. Anagrama. 1996.
- GARAY S, J. L. *Ciudadanía Lo Público Democracia*. Bogotá. Litoncenca. 2000.
- GARDNER, H. *La inteligencia reformulada*. Buenos Aires. Paidós. 2001.
- GARDNER, H. *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México. Fondo de Cultura Económica. 1987.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa. 1984.
- GERGEN, K. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Buenos Aires. Paidós. 1996.
- GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: Elementos de la estructuración*.
- GODSON, R. *Guía para desarrollar una cultura de legalidad*. Conferencia preparada para el simposio sobre el papel de la sociedad civil para contrarrestar al crimen organizado. Diciembre 14 de 2000. Palermo. Italia.

- GARGARELLA, R. "La comunidad igualitaria y sus enemigos. Liberalismo, republicanismo e igualitarismo". En: HERNÁNDEZ, A. (Compilador) *Republicanismo contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores-CIDER. 2002.
- HERRERA FLORES, J. y RODRÍGUEZ PRIETO, R. "Legalidad: explorando la nueva ciudadanía". En: AGUILAR, T. y CABALLERO, A. (Coords.) *Campos de juego de la ciudadanía*. Madrid. El viejo Topo. 2003.
- HOFFMANN, O. "Acerca de la fragilidad de los espacios públicos". En VALENCIA GUTIERREZ A. (Editor) *Exclusión social y construcción de lo público en Colombia*. CIDSE-Universidad del Valle CEREC. 2001.
- HEWSTONE, C. *La atribución causal*. Buenos Aires. Paidós. 1989.
- HUMPHREY, N. "El momento denso". En: Brockman, J. *La tercera cultura*. Barcelona. Tusquets. Metatemáticas. 1996.
- KARMILOFF - SMITH, A. *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid. Alianza. 1994.
- MARTÍ E. *Construir una mente*. B. Aires. Paidós. 1997.
- MELHER y DUPOUX. *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid. Alianza. 1992.
- OLERON, P. *El niño: su saber y su saber hacer*. Madrid. Morata. 1987.
- PERNER, J. *Comprender la mente representacional*. Madrid. Paidós. 1990.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella. 1977.
- POZO, J. I. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid. Morata. 2001.
- RUBIO CARRACEDO, J. "Ciudadanía compleja y democracia". En: RUBIO CARRACEDO, J., ROSALES, J. M., TOSCANO MENDEZ, M. *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid. Editorial Trotta. 2000.
- SÁEZ, P. "Este mundo es un conflicto". En: AGUILAR, T. y CABALLERO, A. (Coords.) *Campos de juego de la ciudadanía*. Madrid. El viejo Topo. 2003
- TÉLLEZ, G. Pierre Bourdieu. *Conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2002.
- TURIEL, E. "Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social". En: Turiel, E., Enesco, I. Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza. 1989.
- TORRES, C. A. *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México. Siglo XXI. 1998.
- WALLERSTEIN, I. *Después del liberalismo*. México. Siglo XXI. 1996.

- WALLON, H. *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid. Pablo del Río. Editor. 1980.
- WALZER, M. *Las esferas de la justicia*. México. Fondo de Cultura Económica. 2001.
- YAÑEZ, J. y BILLMANN-MAHECHA, E. "La ética, el desarrollo moral y la exclusión social". En: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Volumen 4. No 1. Año 2004. Facultad de Psicología. Universidad El Bosque. Bogotá. 2004.
- YAÑEZ, J. "El debate Kohlberg-Gilligan". En: Robledo A. y Puyana Y. (comp.) *Ética; Masculinidades y feminidades*. Bogotá: Centro de estudios sociales, Universidad Nacional de Colombia. 2000.
- ZAPATA-BARRERO, R. *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona. Ánthropos. 2001.

Bibliografía de las intervenciones de aula

- MIJAILOV, M. *La revolución industrial*. Bogotá. Orion Editores. 1966.
- ESCUADERO, Antonio. *La revolución industrial*. Madrid. Ediciones Generales Anaya. 1988.
- ZAPATA-BARRERO, R. *Los contextos históricos de la noción de ciudadanía: inclusión y exclusión en perspectiva*. Revista Ánthropos 191. Ciudadanía e interculturalidad. Barcelona. 2001.

Descripciones de intervenciones de aula elaboradas por docentes

- Docentes del área de sociales*. Registro de exposiciones y debates sobre trabajos de estudiantes de grados séptimo, octavo y noveno. Video elaborado para el proyecto "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales", realizado por el Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela, bajo la financiación del IDEP. Bogotá. 2004.
- MATÍAS, John. Descripción de la intervención de aula en el grado séptimo. Manuscrito elaborado para el proyecto "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales", realizado por el Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela, bajo la financiación del IDEP. Bogotá. 2004.
- RUIZ, Fredy. Descripción de la intervención de aula en el grado octavo. Manuscrito elaborado para el proyecto "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales", realizado por el Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela, bajo la financiación del IDEP. Bogotá. 2004.

PIÑEROS, Ruth. Descripción de la intervención de aula en el grado noveno. Manuscrito elaborado para el proyecto "El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales", realizado por el Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela, bajo la financiación del IDEP. Bogotá. 2004.

Trabajos realizados por estudiantes

Estudiantes de grado noveno. El problema de contaminación del Humedal del Río Juan Amarillo. Video presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Noveno del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

GÁLVIS, Natalia *et al.* *Historias de Vida. Un mundo de diferencias.* Manuscrito presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Séptimo del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

LÓPEZ, Juan Carlos, *et al.* Video presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Noveno F del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

LÓPEZ, Juan *et al.* Artículos y fotografías de las minorías. Manuscrito presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Séptimo D del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

MONCADA, Laura *et al.* Guión Independencia USA. Manuscrito presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Octavo del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

NEIRA, Ángela *et al.* *Función de títeres Revolución Industrial.* Manuscrito presentado para la clase de Ciencias Sociales de Octavo del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

SANTOS, Felipe *et al.* Revolución de 1830. Manuscrito presentado para la clase de Ciencias Sociales de Grado Octavo del Centro Educativo Integral Colsubsidio (CEIC) Ciudadela. Bogotá. 2004.

*La formación de la conciencia
ciudadana se inicia en la
temprana edad: niñas y niños de
preescolar y básica primaria*

*Instituto Educativo Distrital
Britalia*

*Ruth Stella Piñeros
John Robert Matías*

Coordinadora: Olga Patricia Caballero Londoño

*Auxiliares de Investigación: Diego Andrés Galindo Naranjo
Miguel Fernando Cabrera Pinzón*

Docente de Apoyo: Claudia Angélica González Bustos

Asesor: Adalberto León Méndez

Presentación

Uno de los temas que sin lugar a discusión debe ser el centro de la actividad escolar es la formación ciudadana, si la escuela no se constituye en el espacio fundamental para el desarrollo de competencias ciudadanas, entonces se estaría perdiendo la función primordial del aprendizaje social.

El problema que se aborda en la investigación se genera debido al desconocimiento y a la poca sistematización en los procesos de formación democrática y ciudadana en los niños y las niñas desde su temprana infancia, por considerarse la básica Primaria y el Preescolar como una etapa elemental en la cual niñas y niños no tienen necesidad de ejercer sus funciones democráticas, ni de participar activamente en los procesos políticos con criterios propios y con capacidad asertiva en la toma de decisiones en el ámbito familiar, escolar y social, desconociéndoles sus deberes y derechos como ciudadanos, probablemente por entenderse aún la ciudadanía como una cuestión de mayoría de edad y no como el ejercicio de la democracia, la autonomía y la responsabilidad social, que debe formarse a la par con el individuo.

La presente investigación tiene por objetivo principal resignificar la escuela como el espacio para la formación ciudadana, en particular, desde la temprana edad, en el preescolar y la básica primaria, donde por tradición se desconoce a los niños y a las niñas como ciudadanos por considerarse que aún no tienen edad para hablar de ciudadanía.

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación se encuentra enmarcada en la investigación-acción. Esta metodología permite reconocer un problema, describirlo en un proceso de permanente monitoreo y reflexión. Sobre la base de este reconocimiento emergen las estrategias que se utilizarán para intentar el mejoramiento de las condiciones educativas, el lineamiento de las posibles soluciones adecuadas que procuran una mejor práctica docente. Pero no sólo se busca generar estrategias para el cambio, sino que es en el mismo proceso donde el maestro se enriquece en un constante aprendizaje que se hace posible y evidente en el ejercicio de investigar, caracterizar, reflexionar su condición, su medio, su realidad educativa. En este sentido nuestra reflexión pedagógica suscitó varios aspectos de interés, ya que al inicio del proceso se presentaron episodios propios de la labor docente que de alguna manera permitieron darle sentido a la investigación, entre ellos el hecho que los mismos docentes consideraban que la temática de ciudadanía no era apropiada para niños y niñas de tan corta edad, con la implementación de la metodología y de las estrategias de trabajo se pudo establecer que sí era posible y que los resultados obtenidos podrían mejorar la práctica pedagógica y la vivencia de la ciudadanía escolar.

Como aspecto fundamental de la metodología se encuentra el diseño de la estrategia pedagógica que está conformada por la carpeta viajera, la Junta de Conciliación, el Comité de Convivencia Institucional y los talleres de formación a estudiantes, docentes y padres de familia. Esta estrategia se presenta en una cartilla institucional con la cual se explica detalladamente cada uno de los aspectos que la conforman.

Entre algunos de los resultados de la investigación se encuentran los espacios para la reflexión pedagógica sobre la ciudadanía, brindando a los docentes la oportunidad para acercarse a las diferentes corrientes y concepciones frente al tema.

Para los estudiantes y los padres también es un logro importante la oportunidad de conocer los aspectos que fundamentan la investigación y su participación en ella.

Preparando el camino

La sociedad moderna exige de los ciudadanos una mayor participación de todos sus miembros en la toma de decisiones, participación que no puede ser consciente, si no se conocen las normas y disposiciones que rigen la sociedad. Por lo cual se hace indispensable que se prepare al niño, para participar activamente en todos los procesos comunitarios y en la toma de decisiones mediante el conocimiento de las normas de pertenencia y participación ciudadana, comenzando por el gobierno escolar, evitando así que sean vulnerados sus derechos. El sistema educativo debe ofrecerle las herramientas necesarias a través de la enseñanza de la constitución y la vivencia de ella dentro de la institución a la cual pertenece. Por consiguiente, se constituye en aspecto fundamental priorizar la formación de valores ciudadanos en la etapa del preescolar y la básica primaria, ya que es allí donde se inicia propiamente la socialización de los individuos, donde se viven a diario experiencias que marcan la vida de los seres, tanto favorables como negativas y por eso radica en esta situación la importancia de visualizar en la esfera de la educación la posibilidad de formar personas con mayor calidad de vida, con capacidad de participación y autonomía para tomar decisiones.

El aprendizaje debe constituirse entonces en la herramienta fundamental para el desarrollo de las personas y sólo en la medida que profundicemos en el conocimiento de nuestros estudiantes lograremos acercarnos a su mundo, a sus necesidades, a su cotidianidad, a su sentir. Para ello, será necesario ahondar en la convivencia y en el fortalecimiento de valores como el respeto por el otro, la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y la identidad, entre otros. El desarrollo infantil se encuentra enmarcado en las vivencias concretas y no en lo abstracto o idealizado por lo que estos aprendizajes ciudadanos deben partir de la lúdica para facilitar

su asimilación. De la misma manera deben involucrarse a los demás miembros de la comunidad educativa para que la formación sea constante y no simplemente como un acto mecánico de obligatoriedad institucional.

La formación de la conciencia ciudadana no se genera en el vacío social de los discursos racionales, sino que es el resultado de la interacción social y emocional de las personas y los grupos tanto dentro de la escuela como fuera de ella: la familia, la calle y el barrio, los medios de comunicación y la relación de "pares", entre otros espacios de socialización. Es en las relaciones sociales más elementales de la vida cotidiana de los niños y niñas donde se construye la Democracia y la vida social civilizada, a partir de la constitución de los sujetos, la intersubjetividad y la interacción social. Y es aquí, en el diario vivir donde se ponen las bases para la conciencia social.

En este horizonte de análisis tenemos que decir que la convivencia enseña, Ianini Pérez lo expresa con mucha claridad "los principios determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales. Las actitudes se transmiten a través de la expresión verbal y no verbal. La institución educativa aún cuando no se lo proponga, no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos, va más allá. La escuela contribuye a generar los valores básicos de la sociedad en la que está inserta. Los principios valorativos de la escuela influyen sobre los estudiantes. Muchos de estos principios están explícitos en el ideario institucional, en tanto que otros están íntimamente ligados a la identidad institucional, y son los que se vivencia a diario y sobre los que se construye y consolida la convivencia"¹.

Así pues, el concepto de conciencia ciudadana está tejido de relaciones sociales y de intereses específicos, porque las ideas, las emociones y las acciones están siempre y necesariamente ligadas a intereses particulares de poder y de conocimiento. Los saberes referidos a la ciudadanía, a lo político, a lo ético, como todos los demás saberes y conocimientos, pasan de lo anatómico, lo físico y lo psicológico, porque está demostrado que sin entusiasmo, motivación y afecto no puede darse un aprendizaje ni construcción conceptual significativa, de la misma manera que no puede sentirse indignación por las agresiones y la violencia ejercida sobre otros, que no se sienta culpabilidad por el mal que uno a hecho a los demás, que no sienta resentimiento por el mal del que uno mismo ha sido víctima, no se puede, entonces, ser un ciudadano ético y moral.

Estas consideraciones son fundamentales cuando se trata de construir conciencia ciudadana en los niños y las niñas de preescolar y primaria, dado que en esta etapa

¹ PÉREZ, Ianini. *La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción*. Paidós. Buenos Aires. 1998. págs. 44-45.

del desarrollo están en construcción los cimientos éticos y morales para la vida en sociedad. El aporte específico de nuestra investigación apunta a la generación de espacios dentro de la escuela para la reflexión pedagógica en torno al tema de la ciudadanía, ya que se busca un acercamiento de los diferentes actores de la institución a las distintas percepciones sobre esta temática y permitirles a través de la estrategia diseñada establecer un contacto directo con la comunidad educativa en función del desarrollo de competencias ciudadanas para que éstas se constituyan en pilares fundamentales de su cotidiano actuar.

En este contexto la educación constituye una herramienta fundamental para la formación de los ciudadanos, el fortalecimiento de los valores y la construcción de la autonomía y la democracia. El Estado ha establecido políticas educativas, lineamientos curriculares, estándares, leyes y reglamentaciones que orientan el quehacer pedagógico y plantean los caminos para la renovación educativa; sin embargo, estas políticas no son funcionales en el contexto propio de todas las escuelas colombianas, teniendo en cuenta las diferencias regionales y locales en cuanto a expresiones culturales, ideologías y saberes. Adela Cortina plantea: “No puede haber ciudadanía si no existe un capital y un sentido de pertenencia común a todos los ciudadanos”².

En efecto; para mejorar nuestra convivencia en la ciudad “requerimos construir lo común en medio de las diferencias”³, esta construcción necesita de la interdisciplinariedad y de la formación permanente en valores sociales como: la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la autonomía, la honestidad, la pertenencia y la participación, entre otros. Con los que el individuo construye su personalidad desde la infancia. Por lo tanto, es en la escuela primaria donde se requiere mayor énfasis en la interiorización y la vivencia de las prácticas democráticas que se traduzcan en la sana convivencia y el cumplimiento de normas por convicción y no por imposición.

Con el ingreso a la escuela y la iniciación en procesos de participación democrática se les plantea a los infantes un desafío frente a las relaciones con sus congéneres, a la vez, que se crea el ambiente propicio para aprender a tomar decisiones, resolver problemas por sí mismo, tomar parte activa en diversos grupos, respetar y entender las ideas y los sentimientos de los demás, comprender y manejar los propios, asumir responsabilidades como ser individual y social y esto es lo que va convirtiéndolo en ciudadano.

2 CORTINA, Adela. *La educación del hombre y el ciudadano*. En: Revista iberoamericana de Comunicación, No 7. Madrid. 1994.

3 ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Paidós. Barcelona. 1993.

Entonces, el problema focal a desarrollar durante la presente investigación se encuentra en los siguientes interrogantes: ¿De qué manera la escuela se constituye en el espacio de formación ciudadana para niños y niñas de preescolar y básica primaria de la IED Britalia?

¿En qué forma se permite la participación activa de cada uno de los estamentos que conforman la institución en los procesos escolares?

La presente propuesta se constituyó entonces, en un reto para brindar los elementos necesarios en la Institución educativa para que desde la temprana edad se interiorice la conciencia ciudadana y se practiquen las normas por convicción, ya que tanto la democracia, como la convivencia social sólo son factibles si se construyen desde la cotidianidad, si cada uno de nosotros logra encontrar el equilibrio entre lo que piensa, siente y actúa, sin hacerle daño a ningún otro ser de su entorno.

Frente a la sensibilización y práctica de los valores éticos y morales hay una cantidad de aspectos convergentes que hacen que se presenten diferentes reacciones en torno a un mismo hecho, quizá en nuestra práctica pedagógica hemos olvidado la importancia de los pensamientos y los sentimientos a la hora de actuar y pretendemos hacer de nuestros estudiantes modelos mecanizados de nuestra información, desconociéndolos como sujetos de derechos, con capacidad para pensar y actuar por sí mismos.

Bajo este contexto la enseñanza para la democracia se constituye en más que la transmisión de teorías para convertirse en una cuestión más interna, en el compromiso de cada ser para ejercer su libertad responsablemente consigo mismo y con su entorno. Así, la relación entre educación y política se hace más evidente, por la importancia de los procesos que se desarrollan en la escuela, en las primeras etapas de la vida del ser humano cobra mayor vigencia el hecho de aprender por la emoción y el sentimiento y no tanto por la razón, la calidad del aprendizaje depende de los adultos que rodean al niño y de la forma como estos establecen las relaciones con la sociedad, tal como lo afirma Adalberto León⁴ "el niño se desarrolla a partir de las relaciones sociales en las que se desenvuelve, éstas entran a hacer parte de su vida, de su subjetividad. Esta construcción social que el niño hace de la realidad se da dentro de un proceso integrado donde lo emocional (sensibilidad ciudadana) está consustancialmente unido al proceso de pensamiento y a la actividad práctica. Esta actividad sentí-pensante le garantiza al niño la introyección del mundo externo social y natural. El niño vive simbólicamente sus relaciones micro-sociales (familia y escuela) como si fuera "La sociedad". De tal

4 LEÓN, Adalberto. *El Proyecto Educativo Comunitario en el ICBF*. Bogotá. 1990. Págs. 27-28.

forma que desde las primeras relaciones familiares y escolares el niño está construyendo la sensibilidad ciudadana o la apatía social.”

Todo esto se logra mediante una motivación particular, que es el amor, el cual debe permitir el desempeño de la actividad escolar, tanto para los estudiantes como para los demás actores de la comunidad educativa, vivir en armonía y la concientización sobre la necesidad de practicar las normas de convivencia como un modo de vida y no como una obligación. Humberto Maturana⁵ plantea: “Pienso que el amor es lo fundamental en lo social, el vivir democrático es una obra de arte, no tiene que ver con la eficiencia, no tiene que ver con la perfección, tiene que ver con el deseo de una convivencia en la fraternidad”. De esta forma las etapas correspondientes a la temprana e intermedia edad, es decir, niñas y niños entre los 6 y 11 años, se constituye en la franja más importante para el aprendizaje de los roles sociales, ya que si en ella se fortalecen los valores personales y colectivos, el individuo formará asertivamente su personalidad; Maturana también plantea, en la obra ya citada, que: “Hemos aprendido a sentirnos bien en las relaciones de igualdad y no en las relaciones de sometimiento”, por lo tanto, es indispensable crear en la escuela un clima de afecto y democracia desde las primeras relaciones que se establezcan con el entorno, preparar a nuestros estudiantes para el ejercicio responsable de la convivencia y su posterior conceptualización de la democracia y de los valores ciudadanos.

En el transcurso de esta investigación se evidencia que el concepto de conciencia ciudadana no está construido; imprimiéndole a la investigación un carácter especial. En síntesis la *conciencia ciudadana*⁶ es la reflexión sobre sí mismos y sobre los otros conociendo y comprendiendo la necesidad de vivir en comunidad, por tanto la ciudadanía es una empresa colectiva que construye la felicidad del común a partir de la armonía ciudadana con una participación activa interviniendo en las decisiones que afectan la convivencia y el bien vivir de todos.

Manos a la obra

¿Cómo fomentar el desarrollo de la conciencia ciudadana en niños de preescolar y primaria en un ambiente educativo propicio? Esta pregunta orientó parte de la investigación, puesto que es bajo la vivencia docente que se evidencia la necesidad de encontrar soluciones que conduzcan al mejoramiento de las condiciones de socialización, y especialmente educativas, tendientes a la formación de ciudadanos.

5 MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1994. pág. 28.

6 Gobernación del Arauca. *Cartilla de valores y ética ciudadana*.

Bajo esta perspectiva es que se inicia la indagación por las condiciones educativas en que se están formando los estudiantes de preescolar y primaria de la IED Britalia, y más puntualmente por tres aspectos de la comunidad educativa que consideramos de vital importancia en el proceso de formación, a saber:

- A. Las condiciones socio-económicas y culturales.
- B. Los imaginarios y las prácticas formativas de los principales actores del proceso de socialización.
- C. Las conductas de los estudiantes a la luz de la ciudadanía democrática.

Las anteriores caracterizaciones nos permitieron identificar las condiciones en que se encontraba el proceso de formación de la conciencia ciudadana en los estudiantes de la IED Britalia, sedes B y C jornada tarde, atendiendo a su contexto, es decir, a las condiciones concretas de su comunidad de práctica.

Nuestra investigación se inicia con la idea de posicionar a los estudiantes de preescolar y básica primaria como sujetos de derechos en medio de una escuela que los desconoce y califica como menores de edad e incapaces para ejercer la ciudadanía. Luego se procede a realizar un diagnóstico de la situación, contextualizar el problema y delimitar el espacio de acción, por cuanto la institución cuenta con varias sedes, se comienza a teorizar la propuesta y a dar lectura a las variadas ideologías que existen sobre la temática en cuestión; paso seguido, se planean unas actividades generales para el desarrollo de la investigación y la implementación de la estrategia, se evalúa la primera fase mediante un instrumento que busca indagar sobre los efectos de la temática abordada y las diferentes concepciones que tienen los distintos actores de la comunidad educativa sobre ciudadanía, niñez y derechos.

En la segunda fase se implementa la estrategia, titulada *vivamos la ciudadanía*, se evalúa mediante la aplicación de una prueba a un representante de cada estamento de la comunidad y posteriormente se revisa el plan general para ajustar algunas actividades que han sido evaluadas por medio de conversatorios informales con los docentes. Para la tercera fase se implementa la aplicación de varias pruebas, entre ellas una para evaluar el impacto alcanzado con la implementación de esta propuesta y con el ánimo de crear una estrategia pedagógica que se pueda institucionalizar en los niveles de preescolar y básica primaria se diseñó una cartilla como manual Britalista para Vivir la Ciudadanía.

En la etapa de diseño e implementación se empleó un instrumento innovador llamado carpeta viajera, con el cual se pretendió una aproximación a las nociones de los niños y niñas con sus respectivas familias en torno a los valores ciudadanos necesarios para la convivencia. Igualmente se desarrollaron estrategias como la Junta de Conciliación y el Comité de Convivencia, espacios que democratizan la escuela y permiten solucionar conflictos en forma pacífica, siendo los protagonis-

tas de dicho proceso los mismos niños, estrategia que también buscó fortalecer el Gobierno Escolar determinado en el Decreto 1860.

Los resultados

Con el desarrollo de la investigación se generaron distintos espacios de participación para cada uno de los estamentos de la institución, así, a través de los talleres de formación se permitió conocer diferentes teorías frente a las distintas concepciones que hay sobre la ciudadanía. Cada uno de los actores de la comunidad educativa pudo acercarse de manera formal a la temática planteada y además se originaron espacios para la retroalimentación mediante la aplicación de instrumentos escritos y de observaciones registradas por medio de notas de campo y filmación de videos con las diferentes actividades programadas.

Al interior de la institución se generó un clima más cordial y en busca de la participación de los niños y las niñas de preescolar y primaria en los procesos de formación ciudadana desde su etapa inicial de socialización.

Las familias de los estudiantes se involucraron con mayor entusiasmo a través de la carpeta viajera, instrumento que fortaleció los nexos escolares y familiares, ya que su participación fue más activa y de manera lúdica en la adquisición de los conceptos sobre valores ciudadanos. Este instrumento consistió en una carpeta donde se exploraba acerca de las diferentes conceptualizaciones existentes sobre ciudadanía y sobre los valores referentes a esta temática. Semanalmente la carpeta era llevada a la casa por un estudiante, quien en compañía de su familia debía trabajar, de manera lúdica, un tema asignado. En cada curso se hacía una carpeta que posteriormente era socializada con los otros.

Se diseñó una estrategia pedagógica para abordar la temática pertinente a la ciudadanía y su formación en la temprana edad, preescolar y primaria.

Se conformó la Junta de conciliación, organismo que cuenta con la participación de 2 estudiantes de cada grado y el Director de curso, conjuntamente intervienen como mediadores en la búsqueda de alternativas de solución a los conflictos que se presentan en las diferentes actividades de la Institución, esta Junta estará funcionando oficialmente durante el año lectivo 2005. Con el fin de brindar la capacitación y el apoyo requeridos para garantizar la continuidad de la estrategia, se diseñó un cronograma de acciones encaminadas a la formación de las condiciones mínimas que los estudiantes debían tener para desarrollar eficazmente su rol de líderes, ya que fueron seleccionados por sus propios compañeros de grado.

Uno de los aspectos que causó mayor impacto consistió en la posibilidad que se le brindó a los Docentes para realizar una constante reflexión pedagógica, sobre

actividades cotidianas, sobre su misma conceptualización de ciudadanía, pero en particular para implementar en su práctica pedagógica estrategias metodológicas que les permitieron acercarse más efectiva y afectivamente a sus estudiantes y a sus propias familias, ya que ellos también hacían parte activa de cada instrumento trabajado.

¿Y ahora que?

Para continuar el proyecto en el presente año se ha diseñado una cartilla de circulación interna titulada *Manual britalista para vivir la ciudadanía* con la que se pretende divulgar la estrategia pedagógica seleccionada y que explica en forma detallada cada uno de los aspectos que la conforman.

De la misma manera se realizarán reuniones de socialización interna del proyecto para hacer extensivo el proyecto a las demás sedes y jornadas de la institución.

El compromiso de la institución con el desarrollo de esta investigación se encuentra bastante marcado ya que a lo largo del año anterior se logró constituir un grupo de trabajo tanto de docentes como de estudiantes y de padres que están interesados en darle continuidad a la propuesta.

Nuestra labor como educadores no debe limitarse al acompañamiento de los estudiantes en su proceso de formación, incluye aspectos más profundos a nivel familiar y social. Los estudiantes y las familias deben constituirse en una razón fundamental para asumir un compromiso frente al mejoramiento en la calidad de vida tanto nuestro como de ellos.

Vivir en armonía, con conciencia ciudadana de nuestras acciones, con el cumplimiento de normas por convicción, son algunos de los fundamentos que se plantearon con la realización de esta investigación y que generaron bastantes expectativas en los diferentes actores involucrados, porque se logró despertar el interés de padres, docentes, estudiantes y en general de la comunidad educativa frente al conocimiento de un temática tratada tradicionalmente bajo parámetros de la política convencional que no permitían la participación activa de niños y niñas y menos si eran de preescolar y primaria.

Las anteriores acciones arrojan resultados interesantes en cuanto a los imaginarios que los niños y las niñas tienen frente a la ciudadanía y sus diferentes concepciones, ellos sin saberlo explícitamente, viven la ciudadanía, basada en la sana convivencia, sin prejuicios ni ataduras, pero, tristemente, en la mayoría de los casos, somos los adultos quienes vulneramos sus derechos y les imponemos las visiones que a nuestro juicio, de adultos, consideramos que son las más apropiadas. Formándoles o “deformándoles” la imagen sobre las condiciones necesarias para que

las interacciones que ellos establecen sean de armonía y bienestar. Es importante recordar que las experiencias de la niñez se reflejan en nuestro accionar como adultos...

¿Sería que en nuestra niñez nos permitieron participar en las decisiones de la familia y de las instituciones educativas a las cuales pertenecemos?...

Aquí esta la importancia de permitir la participación real y darle el status que merecen nuestros estudiantes, no en la mayoría de edad, sino desde las primeras etapas escolares, en las cuales construyen su personalidad.

Bibliografía

ARENDRT, Hannah. *La condición humana*. Paidós. Barcelona. 1993.

CORTINA, Adela. *La educación del hombre y el ciudadano*. En: Revista iberoamericana de Comunicación, No 7. Madrid. 1994.

LEON, Adalberto. *El Proyecto Educativo Comunitario en el ICBF*. Bogotá. 1990, págs. 27-28.

MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1994, pág. 28

PÉREZ, Ianini. *La convivencia en la escuela: Un hecho, una construcción*. Paidós. Buenos Aires. 1998, págs. 44-45.

Gobernación del Arauca. *Cartilla de valores y ética ciudadana*.

*Construcción de escenarios
pedagógicos para la formación
ciudadana desde la perspectiva del
aprendizaje cooperativo*

*Colegio Cooperativo Venecia
Cooeducar*

Coordinador-Investigador: José Angel Pernet C.

*Colectivo de profesores: Ivón Sánchez,
John J. Méndez, René Molano, Jaidí Ramírez,
Marina Castiblanco, Myriam Moreno, Mélida Sierra,
Paola Rojas y César Beltrán*



Introducción

Contrarios a la idea de la formación ciudadana como incorporación de normas, valores y actitudes en los individuos mediante capacidades inherentes, con esta investigación nos hemos dado a la tarea de demostrar que el aprendizaje cívico y la competencia ciudadana no son un problema intraindividual referido a procesos mentales o aspectos psicológicos en el sujeto, sino que son producto de la *socialización política e interacción social* que se produce en contextos específicos y que son construidos mediante *prácticas interpretativas* de los actores actuando en comunidad.

En este sentido, el aprendizaje cívico en la institución se asumió con la equivalencia de la co-construcción y la intersubjetividad, procesos que requieren de escenarios propicios y precisos construidos con el propósito exclusivo de encauzar el principal componente de la competencia ciudadana: la participación.

Este presupuesto es compartido con autores como Jesús Ibáñez (Reflexividad), Jairo Gómez (Autorreferencialidad cívica y Descentración ciudadana), Etienne Wenger (Comunidades de práctica), P. Bourdieu (prácticas culturales/relaciones de clase), Jerome Brunner (Construcción de identidad), Howard Gardner (Competencias intra e interpersonales).

La *Autorreferencialidad cívica* se entendió como un proceso cognitivo mediante el cual un sujeto regula sus acciones públicas y sociales a partir de dos referentes éticos: la convicción y la responsabilidad.¹ La autorreferencialidad asumida como el auto-conocimiento, la meta-cognición, la meta-comunicación, que desarrolla el estudiante, al analizar cómo se ve ante los demás, cómo se expresa y cómo actúa.

Complementariamente, la *Descentración ciudadana* la comprendimos como el mecanismo a través del cual un sujeto mediante procesos afectivos, normativos y valorativos autorregula sus actitudes frente a lo público, teniendo como referencia la producción de significados que ha desarrollado en su comunidad de práctica². Sería el proceso que desarrollan los estudiantes para ubicarse en la situación del otro al salirse de sí.

Así, en el aprendizaje ciudadano, proceso y mecanismo (componentes) se alternan funcionalmente (movimiento) en el momento en que el individuo efectúa con

1 Gómez E. Jairo, *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2005.

2 Gómez E. Jairo, *Idem*.

el medio cierto tipo de relaciones de tal modo que pone de manifiesto las competencias sociales y por derivación las competencias ciudadanas.

En el aprendizaje ciudadano el sujeto se autorreferencia con base en los significados, identidades, tensiones y conflictos de las comunidades de práctica en las cuales se encuentra inmerso, y se descentra por la exigencia de los contextos normativos y simbólicos en que interactúa. Por tanto, son estos movimientos (y si se quiere, los componentes), los mecanismos fundamentales del aprendizaje ciudadano.

Por último, la Alteridad comprendida como preocupación del estudiante por el papel del otro en la construcción de su proyecto social.

Esos movimientos son tensionales; es por eso que la construcción de ciudadanía es *tensional*. En la investigación se establecieron tres tipos de tensiones:

- Inclusión-Exclusión
- Derechos-Deberes
- Lo público-Lo privado

La *Tensión Inclusión-Exclusión* se asumió en el sentido de que la una no puede existir sin la otra. Negar total y absolutamente la exclusión conduce a un aprendizaje ciudadano desarticulado del contexto cultural y político concreto en el que se desenvuelven los sujetos. Esta tensión pudimos observar que se desarrolla mediante diversas formas (¿modelos?) que adoptan características particulares de acuerdo al desarrollo cultural y político de los escolares.

La *Tensión Derechos-Deberes* la enmarcamos dentro de la esfera de la acción colectiva como forma en que se inscriben ciertas manifestaciones y pronunciamientos que hacen los estudiantes respecto a políticas y obligaciones que la institución establece y que consideramos juegan un preponderante papel para la construcción de una ciudadanía democrática. Los marcos de acción colectiva aluden al conjunto de creencias y significados orientados a la acción, que justifican y legitiman las actividades de un movimiento social³.

La *Tensión Privado-Público* tomó juego en los diversos aspectos de la vida estudiantil y distintos niveles y dimensiones de la vida escolar práctica (acciones propias o íntimas, ocultas o abiertas, encubiertas o transparentes en contextos espa-

3 Delgado, R. *Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía*. Ponencia presentada en el Doctorado en Niñez y Juventud. CINDE- Universidad de Manizales. Agosto 15 del 2004.

ciales y simbólicos), como ejecutorias de un proyecto que le apostaría a un proyecto institucional consistente y al fortalecimiento de una comunidad civil que haga seguimiento a las directrices impuestas externamente. Por tanto, la esfera pública debía constituirse en un espacio de resistencia y lucha frente a políticas públicas que vayan en desmedro de la condición institucional y así recuperar el sentido deliberante, propositivo y proactivo que debe tener lo público.

Desde la perspectiva organizacional partimos de la hipótesis de que un proyecto pedagógico para el aprendizaje y la formación ciudadana en la institución educativa, sólo será posible en la medida en que se produzcan transformaciones en las estructuras organizativas institucionales y del aprendizaje escolar, es decir, haya transformaciones en los escenarios.

Fueron útiles para esta hipótesis los planteamientos de Michael Apple, pero especialmente los de George Lapassade (Autogestión Pedagógica), René Loureau y Susana López Guerra (Análisis Institucional).

Pedagogía institucional, Análisis institucional y Autogestión pedagógica fueron conceptos que establecieron relaciones con los de Autorreferencialidad cívica, Descentración ciudadana y Alteridad.

Para el análisis institucional, la Pedagogía Institucional se comprendió desde una perspectiva sociopolítica y como una crítica antiautoritaria en la educación debido a que está inscrita en la corriente de "pedagogías libertarias" que critican la educación tradicional. El postulado de que sólo cuando se aborda la dimensión institucional es cuando se pueden develar los significados de lo que sucede en el terreno de la educación, acompañó todo el proceso investigativo.

¿Pero qué es institución? Asumimos la definición de Lapassade: La institución "...es la forma que adopta la reproducción y la producción de las relaciones sociales en un momento dado..."⁴. Dicho en otras palabras, institución es cualquier regla o conjunto de reglas que determina aquello que se hace y aquello que no se hace, en tal o cual lugar o cual momento. Las normas que se establecen dentro de una clase o sesión son una institución. De la misma manera, la definición de lugares, los momentos, las actividades, funciones, roles, reuniones y con ellas los ritos que aseguran el logro de sus propósitos u objetivos, los participantes e incluso los acuerdos que se establecen entre los individuos para participar en ellas, es decir, aquello que instituímos también se considera institución. A través de todo ello se construye un funcionamiento de grupo, un lenguaje grupal y desde luego la organización. Al decir de Lapassade, "las instituciones definen todo aquello que está establecido, es decir, en otro lenguaje el conjunto de lo instituido".

4 Lapassade, George y R. Loreau. *Las claves de la psicología*. Laia, Barcelona, 1973, pp. 198-199.

Lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado son los tres momentos con los que los institucionalistas franceses caracterizan a toda institución: la institución como lo instituido, es decir, el momento de la universalidad, tal como les es dada a los que a ella pertenecen. En segundo lugar, el momento de la particularidad, la institución como lo instituyente, que no es otra cosa que las actividades que organizan los que pertenecen a la institución y cuyo interés es la de conseguir satisfacer necesidades y problemas. Finalmente, la institución como lo institucionalizado o el momento de la singularidad, donde se funden los elementos anteriores en un nuevo momento de institucionalidad (López Guerra, Susana. 2000).

Destacamos algunas de las instituciones que más se destacan en el plantel cooperativo: Equipos de trabajo en el Aula, Consejo de Gobierno de Aula, Consejo Directivo, Consejo Académico, Gobierno Escolar, Convivencias, Comisiones o Comités, Bibliotecario/a, Hábitos de higiene, Consejo de asociados, y hasta el sistema de "Felicitaciones-Críticas-Deseos" como forma de relación que regula, delimita y sanciona las relaciones individuales, grupales e intra-institucionales.

¿Cómo se analizó la institución educativa? Desde lo grupal; el Análisis Institucional estudia las instancias estructurales del grupo en cuyo interior tienen lugar fenómenos educativos. Su objetivo es desentrañar las fuerzas que operan en una situación regida por normas, desenmascarar el *Inconsciente Institucional*. El desenmascaramiento se produce porque lo instituyente –el segundo momento del que hablamos– devela lo oculto que existe tras lo instituido –primer momento–. El elemento que permite el desenmascaramiento es el analizador.

Entendemos por *Analizador* todo acontecimiento, hecho, dispositivo, susceptible de revelar las determinaciones reales de una situación, de descomponer una realidad tomada hasta entonces globalmente. Analizador es todo lo que permita revelar la estructura de una institución, provocarla, forzarla a hablar⁵. Puede ser por lo tanto, un texto, un maestro, un estudiante; cualquiera que revele las determinaciones reales de la institución.

El referente será siempre lo instituido lo cual comprende la institución externa, es decir, los programas, las instrucciones, los circuitos de autoridad, las jerarquías; pero también la institución interna, como, el manual de convivencia, las normas de trabajo de los docentes, el consejo de cooperativa, etc.

Cada vez que las instituciones internas de la sesión de clase se convirtieron en lo instituyente, cada vez que se utilizaron para cambiar la estructura instituida, se

5 Loreau, René. *El Análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1975, pág. 282.

estuvo haciendo pedagogía institucional; se emprendía el camino de la autogestión pedagógica. Este fue el camino para iniciar incipientemente la transformación de la estructura organizativa y de aprendizaje y poder cimentar e implementar el proceso de análisis, interpretación y de formación ciudadana en el colegio.

El contexto general de la institución cooperativa

El marco de investigación sobre colegios cooperativos considera la necesidad de contextualizar su situación en torno al conjunto de hechos y factores, de causas y efectos que los han rodeado en los últimos años.

Comencemos por decir que han transcurrido 41 después de haberse expedido el decreto 454 de marzo 2 de 1964 con el cual se autorizó a las Juntas de Acción Comunal para organizar colegios bajo la forma asociativa de Cooperativas de Educación.

Estos colegios fueron el resultado de la iniciativa de padres de escasos recursos quienes quedaron excluidos de los beneficios de la expansión educativa que por esos años realizaba el Frente Nacional y que promovía la educación privada a costa de la educación pública⁶.

Las comunidades de manera rápida entendieron las inmensas posibilidades que se les abrían desde el punto de vista participativo, es decir, democrático y ciudadano, aunque también desde el punto de vista político, es decir clientelista.

El protagonismo participativo radicaba en las posibilidades de asumir un rol en el proceso educativo, hecho que configuró, desdibujado algunas veces, cierta función de líder local: acercamiento a las entidades de control o vigilancia del MEN o Secretarías de Educación regionales. Este acercamiento, hecho fundamentalmente para solicitar comisiones de docentes, ayudas didácticas, proponer iniciativas, proyectos y otros, logró con el correr de los años configurar un elemento de sensibilidad social que obligaba al funcionario y su dependencia a tener en cuenta las peticiones formuladas. Es decir, cobró autoridad y respeto el asociado o el representante de la Junta Administradora de la cooperativa de educación lo que en toda su historia no lograron, hasta ese entonces, en la escuela oficial o privada las asociaciones de padres de familias.

6 El gobierno destinó un poco más del 10% del presupuesto para financiar la educación primaria y secundaria de establecimientos privados movidos por la idea de que los centros educativos oficiales promovían mediante la agitación estudiantil el comunismo y las ideas revolucionarias.

Experiencias participativas como las de constituir Comités Curriculares⁷ con docentes, padres (asociados) y estudiantes que incluían funciones de evaluación y promoción fueron desde 1971, año en que se crea la División de Promoción y Fomento de Planteles Cooperativos, un rico aporte de formación pedagógica y ciudadana que sólo hasta ahora con el decreto 0230 de 2002 se reglamenta para los planteles oficiales. Fueron los colegios cooperativos los primeros que realizaron un planeamiento institucional bajo normas técnicas Icontec. De igual forma puede hablarse del co-gobierno escolar los cuales se anticiparon 30 años a los consejos directivos promulgados por la ley 115 o Ley General de Educación que rige actualmente para el sistema educativo colombiano. De esta forma los colegios cooperativos generaron un proceso nuevo, innovador, con estructuras de participación comunitaria sin precedentes en el sistema educativo colombiano, bajo efectivo control social de la propia comunidad y con fuertes elementos de incidencia para la formación ciudadana.

Cuando las comunidades (padres de familia-asociados) jugaron ese papel protagónico, además de incursionar dentro del sistema educativo colombiano, crearon una forma de asociación nueva que se desconocía en el mundo: la cooperativa de educación. “Con la misma audacia y sensatez histórica con que los hombres modestos de los países europeos enfrentaron con su propia y peculiar solución las necesidades más apremiantes de estos pueblos en el seno de la Revolución Industrial, el modesto pueblo colombiano enfrenta la solución al problema que considera más apremiante, ante la declaratoria de impotencia del propio Estado. Así como los trabajadores de Inglaterra y Suecia crearon el modelo de las cooperativas de consumo, en Alemania el modelo de las cooperativas de crédito, en Francia las de producción con trabajadores asociados, en Bélgica la de servicios públicos, en Israel las aldeas cooperativas, en Japón el modelo de la ciudad cooperativa, así los trabajadores colombianos han creado otro modelo: el de las cooperativas de educación. Mediante esta forma novedosa ingresamos al ámbito internacional de la diversidad cooperativa”⁸.

La dinámica del modelo pronto irriga al país; entre 1964 y 1970 se fundaron 39 colegios; entre 1971 y 1974 gracias al impulso del MEN, fueron creados 204 colegios más para un total de 243 y con más de mil maestros nombrados en comisión; y entre 1975 y 1980 la suma asciende a 270. A partir de ese entonces y por diversas circunstancias que no son del caso mencionar no sólo no se crearon más colegios sino que empiezan a desaparecer muchos de los hasta entonces creados. En

7 Caso Coomultrasan en Bucaramanga, Lino Gil Jaramillo en Cali, o Agustín Codazzi en el departamento del Cesar.

8 Mancilla, Marco Antonio. *Pedagogía Cooperativa*. Cincoop. 1985.

Bogotá de 57 colegios censados en 1991 hoy apenas subsisten 17 colegios de los cuales no menos del 60% se hallan en precarias condiciones económicas, físicas y pedagógicas.

Aquellos que subsisten es porque de alguna forma supieron plantearse una alternativa económica pero dejando incierta la alternativa pedagógica. Antes de fortalecer un modelo de educación diferente al público y privado, reprodujeron a escala menor los problemas de marginalidad para los sectores populares y quedaron atrapados en los mismos problemas de deterioro académico y de diferenciación social de la educación en general. Y tenía que ser así, dadas sus débiles condiciones, su composición social y en hecho más lamentable, se quedaron solos.⁹

Problemas referidos al campo de las prácticas de gestión directiva, pedagógicas y comunitarias, por un lado y los referidos al contexto, por el otro sin descartar los de incumbencia con el mismo sector económico y desde luego con el Estado han establecido el pobre panorama que hoy presenta el movimiento de los planteles cooperativos.

En el Cooperativo Venecia se reprodujo el mismo discurso y la misma práctica y sólo temporalmente se han establecido relaciones con el "Concepto Cooperativo" si por él entendemos la posibilidad de experimentar mediante pedagogías, didácticas y metodologías simuladas, la construcción de escenarios para la convivencia, la ciudadanía, la democracia y una sociedad menos cerrada y jerarquizada. Los docentes reducían su acción pedagógica a la reproducción de un conocimiento esquemático y vertical, desconectado de la realidad. De cierta forma se presumía con hipótesis que en el plantel los programas y en general el conjunto de la actividad curricular transmitía una versión rica y dinámica de un nuevo modelo de sociedad y de convivencia ciudadana, pero no, eran representaciones de la cultura global dominante con versiones más empobrecidas y deformadas en virtud de unas condiciones doctrinales muy precarias.

Los padres como asociados, es decir, propietarios de la institución no tienen demandas pedagógicas y poca relación o información tienen sobre las categorías y variables que los definen con un pensamiento, una doctrina y una concepción del mundo.

Desde los problemas de la gestión nos percatamos de los siguientes problemas que hemos denominado "discrepancias" y que obstaculizan el desenvolvimiento

9 La ley de descentralización y luego la reestructuración del MEN conlleva a la desaparición de la División de Colegios Cooperativos y el MEN no ofreció salidas sustitutas y graduales para acomodar estos colegios a la nueva realidad administrativa.

de las características esenciales¹⁰ que demarcan el ámbito educativo de un plantel cooperativo.

Entendemos por “discrepancias” aquellos problemas que se ponen de manifiesto al confrontar los objetivos institucionales con las posibilidades de acción y participación que permite el entorno comunitario. Una de ellas se manifiesta en el hecho de que no fueron las necesidades de la comunidad las que determinaron la modalidad educativa que ofrece la institución. De esta manera el colegio no se integra plenamente al contexto ni se convierte en instrumento de desarrollo local.

Una segunda existe entre la identidad con ideal cooperativo y la formulación de un perfil de bachiller solidario lo cual deberá traer como consecuencia el desarrollo moral del estudiante entendido como el avance cognitivo que permita a este tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común; aspecto esencialmente importante para el aprendizaje cívico y la formación en ciudadanía.

El hecho de que el actuar solidario implique la construcción de escenarios organizativos y pedagógicos que favorezcan el ejercicio de la solidaridad y la ciudadanía expresa la tercera discrepancia; esta se evidencia en que las diferentes propuestas de implementación de proyectos pedagógicos orientados hacia la formación solidaria y ciudadana no se concretizan en resultados deseados y tangibles, es decir, en habilidades sociales capaces de transformar la vida del plantel y de sus asociados. En este sentido con el proyecto de investigación se estableció una incidencia respecto a la construcción de dichos escenarios.

El modelo de aprendizaje cooperativo como plataforma para la formación ciudadana

Siendo que la construcción de escenarios se constituyó en pieza esencial, lo primero fue asumir el aula como la célula de la institución educativa; aquí lo importante era reconocer que allí se reproducirían los atributos (los eventos o analizadores) y las falencias de la institución como organización potenciadora de la formación ciudadana. El modelo de aprendizaje cooperativo se nos presentaba

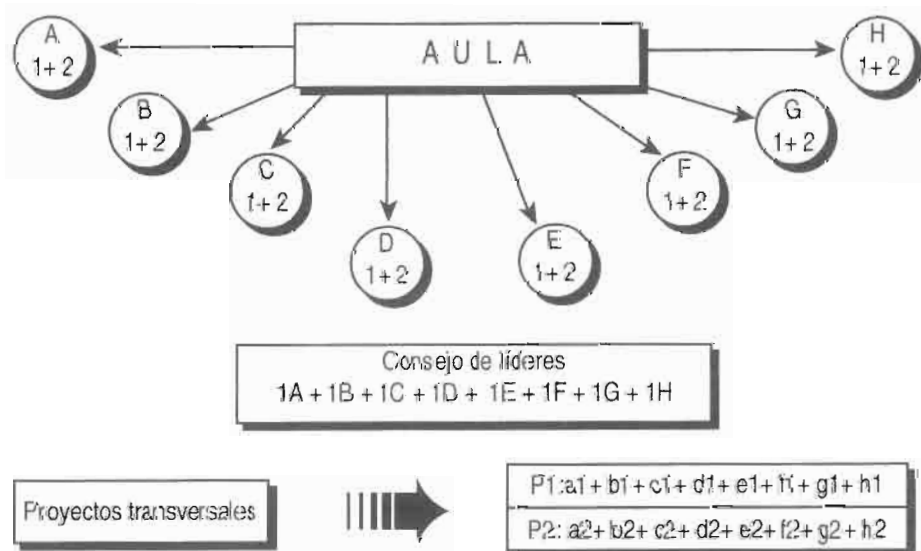
10 Esas características son las siguientes:

- Su objetivo de alto contenido social.
- El carácter asociativo de la forma de propiedad.
- Los principios democráticos que rigen su gestión (directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria)
- Las peculiaridades de su estructura orgánico-formal.
- Su fin educativo que busca la participación social y la convivencia ciudadana.

ahora como problema; también lo era el Gobierno Escolar y su funcionamiento como auto-gobierno. Era necesario iniciar transformaciones en las estructuras de poder institucionales articulando el trabajo académico con la formación de líderes desde la vivencia más cercana y cotidiana de los estudiantes: su organización en el aula. Luego se propuso una forma de trabajo en equipo que estuviera articulada directamente con la enseñanza democrática, la metodología de aprendizaje cooperativo y la autogestión institucional. Buscábamos que la democracia se involucrara dentro del trabajo académico para instituir una cultura de la participación estudiantil, pero también para crear nuevas formas de relación entre el estudiante y el docente, entre ellos y el conocimiento. Pensábamos que no era suficiente que cambiaran los discursos educativos si las estructuras contextuales no lo hacían. Si el escenario en que se desenvuelven los actores educativos se transforma, también lo harían sus relaciones, su metodología de trabajo, sus valores, sus propósitos y por ende la organización institucional. En ese tiempo nos dimos cuenta que de lo que estábamos discutiendo y reflexionando era sobre el asunto del escenario para proceder a la formación de ciudadanos y el aprendizaje cívico.

Pero nos apareció un problema con el que no contábamos el año anterior: Se tenía la idea que colaboración o cooperación era un asunto de grupos mandados a hacer. La necesidad de construir escenarios basados en equipos de trabajos (permanentes-transitorios) hizo que volcáramos la discusión sobre las formas de constitución de ellos.

Estructura organizativa con referencia a líderes y proyectos transversales



Notamos que al comienzo los estudiantes eran convocados más por cuestiones de afecto que por el trabajo mismo y la necesidad de la colaboración. Pronto esta vivencia resultó ejemplarizante por cuanto empezaron las reacciones a la composición de los grupos.

- “Unos trabajamos y el otro no hace nada y sí quiere una buena nota”, afirmaron algunos estudiantes del grado sexto,
- “No se puede trabajar al mismo ritmo”, decían los de octavo,
- “En grupo se pelea más”, señalaban los de séptimo,
- “No es fácil, es imposible”, vociferaban los de once.

Y, por último, el grado décimo con su sentencia lapidaria;

- “En realidad no ha funcionado porque no se ven resultados; jamás funcionará”.

Las comunidades de aprendizaje

Fue así que nos acercamos al concepto de *Comunidades de Aprendizaje* que Ramón Ferreiro define como “el conjunto de personas que reunidas en un lugar y tiempo determinados se ocupan de una tarea que les exige asumir *funciones e interactuar* para el logro de una meta”¹¹. El concepto rompería con la vieja idea que se tenía que los estudiantes llegaran a la constitución de grupos y a la cooperación de manera espontánea o solamente bajo la presión de la autoridad del maestro. Con el uso de este concepto ahora pensábamos exactamente todo lo contrario: que las competencias para la colaboración o cooperación no pueden dejarse a la casualidad, sino que tienen que aprenderse a partir de estrategias que las favorezcan (escenarios) y de su práctica constante. Se requiere que el docente enseñe a sus estudiantes las habilidades interpersonales específicas para que puedan ser elementos aportadores al grupo, y a la vez receptores de los elementos que el grupo les puede ofrecer.

Empezaron entonces a desplegarse otros aspectos relacionados con la didáctica y que fueron objetos de análisis. Así comenzamos el estudio respecto a los estilos de aprendizaje bajo el enfoque de David Kolb más las categorías antes mencionadas de *alteridad* que define Abraham Magendzo, *autoreferencialidad* y *descentración*.

11 Ferreiro, Ramón. *El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Ed. Trillas. 2003.

Las estaciones didácticas

Una estación no es un punto muerto; es un lugar, un momento que enlaza un punto de llegada con un punto de partida. Por ejemplo, una estación del transmilenio no es el terminal del transmilenio que es el sitio donde se termina el recorrido; por eso se llama terminal. Una estación, a diferencia, es un momento, un punto de enlace, de amarre; es un enlace dialéctico entre lo que llega y lo que parte; figurativamente entre lo viejo y lo nuevo. Parodiando el ejemplo anterior no será posible construir ciudadanía desde la nada, es decir, sin llegada ni partida; se construye desde la cultura política ya establecida, desde las socializaciones políticas. Esto es lo que hace posible que un sujeto pueda autoreferenciarse desde dos o más culturas políticas recíprocamente excluyentes entre sí.

Estaciones didácticas, así les llamamos a las estrategias didácticas porque a partir de un insumo nos plantea una acción; acción que resulta del desenmascaramiento que producen los analizadores.

Definimos siete estaciones (estrategias didácticas) o momentos no sólo para la construcción de conocimientos, sino para desplegar el aprendizaje cívico y la formación ciudadana.

Estación A: Ambiente propicio para el proceso de aprendizaje.

Estación O: Orientación, para captar el interés y ser explícitos con el tipo de actitud, comportamiento, habilidad social o competencia ciudadana esperada. Se logra mediante un proceso de aclaración; ¿qué se aprenderá?, ¿cómo se aprenderá?, ¿dónde se aprenderá?

Estación R: Revisión, para reiterar lo más importante y hacerlo diferente cada vez.

Estación PI: Procesamiento de la información, donde los estudiantes intersubjetivamente se confrontan con los contenidos: lean, observen, pregunten, respondan. Permite construir socialmente el conocimiento y establecer pautas de comportamiento. También permite entender la diferencia entre competencia y actuación o desarrollo moral y práctica de convivencia.

Estación IP: Interdependencia positiva, unos aprenden del otro, o lo que es lo mismo, yo aprendo a condición de que los otros aporten a mi aprendizaje.

Estación E: Evaluación, que acompaña el proceso en todo el desarrollo.

Estación SSMT: Sentido y significado, Metacognición y Transferencia para relacionar lo aprendido con las vivencias personales, familiares o de grupo y tomar conciencia de qué se hace, se piensa, cómo se hace, cómo se piensa.

Las anteriores estrategias didácticas llevadas a cabo mediante el desarrollo de actividades, como sesiones de clase, etc., constituyeron el escenario para ir hacia la configuración de identidades ciudadanas y para producir los desplazamientos conceptuales y prácticos no sólo en maestros sino también en los estudiantes respecto del significado de la identidad ciudadana.

Estos desplazamientos se fueron definiendo en medio de tensiones y contradicciones que aparecieron insertas en las relaciones configuradas mediadas por la reflexividad: es decir, que los sujetos de aprendizaje permanentemente están cuestionando sus relaciones en función de sus acciones sociales (con la transversalidad de las áreas del conocimiento) y a partir de las categorías que como dijimos constituyen los prerrequisitos básicos para trabajar la ciudadanía en la escuela: La *autorreferencialidad* (o la actuación frente a sí mismo), la *alteridad* (o actuación frente al otro) y la *descentración* (o actuación frente a la comunidad). Cada una de ellas analizadas a través de las tensiones reconocidas mediante la interpretación de los instrumentos aplicados.

Se plantearon entonces características de un modelo que debía cambiar el esquema tradicional en dos aspectos fundamentales que se examinarían por separado posteriormente: el primero para convertirlo de un proceso centrado en la enseñanza, en un proceso centrado en el aprendizaje; y el segundo, para desarrollar de una manera estructurada y programada habilidades, actitudes y valores. Estos cambios no suceden de manera secuencial sino paralela, ya que el logro de uno es requerido para el logro del otro.

Este nuevo proceso se caracterizó por la asunción de un papel fundamentalmente nuevo de parte del estudiante, contribuyente al proceso de formación ciudadana y del aprendizaje cívico, ya que debía:

- Propiciar la responsabilidad de su propio aprendizaje. La responsabilidad junto con la cooperación estaba institucionalizada en la llamada Carta de Valores del colegio.
- Conducir a una mayor participación y colaboración de los estudiantes a través de las actividades que le permitieran intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros. Convirtiendo así la vida del aula en un foro abierto a la reflexión y al contraste crítico de pareceres y opiniones.
- Comprometer al estudiante con su proceso de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra.

Por su parte el maestro se diversificaba cumpliendo con dos funciones también esenciales:

- La planeación como forma de enganche de los recursos necesarios para conjugar el proceso de aprendizajes junto con los estudiantes.
- Conducir permanentemente al curso hacia los propósitos establecidos.

En ambas funciones el maestro tendría que involucrar al estudiante para hacerlo corresponsable de su propio modelo pedagógico. Adicionalmente se intenta llevar al grupo a analizar si la justicia implica una aplicación ética de unas leyes creadas por todos, discutidas y debatidas colectivamente, donde cada uno se pone en el lugar del otro (descentración) antes de proponer derechos y obligaciones.

El componente pedagógico propio del modelo implica dos categorías esenciales: Rediseño y Cambio:

- *Rediseño de la práctica docente y pedagógica.*
 - Redefinición de los conceptos de Aprendizaje, Enseñanza y Conocimiento.
 - Conceptos sobre el rediseño:
 - El rediseño desarrolla el autoaprendizaje.
 - El maestro enseña y facilita el proceso de aprendizaje.
 - Lo importante son las habilidades, actitudes y valores además de los conocimientos.
 - El rediseño incorpora actividades de aprendizaje cooperativo.
 - En el rediseño el estudiante evalúa su proceso de autoaprendizaje.
 - El rediseño se sirve de una plataforma tecnológica para apoyar los procesos didácticos.
- *Cambios del modelo educativo tradicional al nuevo modelo educativo.*

El esquema tradicional cambia en dos momentos: uno relacionado con la pedagogía (de la enseñanza al aprendizaje) y el otro relacionado con la ciudadanía (habilidades, actitudes y valores) desarrollados de una manera estructurada y programada.

Primer cambio del Modelo	Plataforma didáctica	Metodologías	Plataforma tecnológica
<p>1. Convertir el proceso de uno centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje individual y cooperativo.</p> <p>2. Convertir el proceso de uno centrado en el profesor, a uno centrado en el estudiante y el grupo</p>	<p>Que enfatiza procesos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El razonamiento • El autoaprendizaje • Aprendizaje cooperativo • Uso y análisis de la información • Contacto con la realidad local, distrital y nacional 	<p>Como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El método de casos • Aprendizaje basado en problemas • Método de proyectos • Juegos de negocios y simulaciones • Investigación y/o consultas • Sistema de instrucción personalizada • Foros • Mesa redonda • Debates • Phillips 66 • Tú con tú • Seminarios • Lluvia de ideas 	<p>Que permita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acceso a mayor cantidad de información y más actualizada. • Mejor trabajo en equipos • Apoyo para una mejor planeación de los cursos. • Trabajo asincrónico y a distancia.
<p><i>Cambios en el rol del profesor:</i> Mediador, planificador y diseñador de escenarios (diseños físicos y habilidades sociales); comparte decisiones.</p> <p><i>Cambios en el rol del estudiante:</i> Participativo, solidario, comprometido con el proceso, autónomo.</p>			

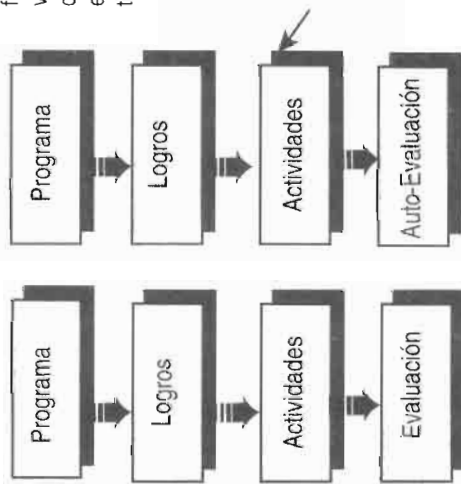
Es indudable que este primer cambio implica un cambio en la cultura del maestro. Se requirió toda una inducción respecto del significado de las habilidades sociales para la nueva relación con el estudiante. La movilización era entonces de tipo cultural en búsqueda de una nueva práctica docente; era el escenario en construcción.

Modelo tradicional

Cada docente desarrolla sus presupuestos académicos de acuerdo al modelo tradicional. Los intereses de los estudiantes y de la comunidad no se vivencian en estos proyectos importantes y relevantes para la vida del estudiante, sin permitir que el estudiante vivencie el ejercicio del aprendizaje.

Los estudiantes desarrollan procesos competitivos que hacen que se generen situaciones de exclusión, donde se clasifica de una manera maniquea las habilidades y metas alcanzadas por cada estudiante. Los niños, niñas y jóvenes trabajan por la calificación.

Las metodologías pedagógicas utilizadas ubican al docente en posición jerárquica superior, donde el ejercicio académico se limita a consignar en sus estudiantes unos conocimientos. No se vivencia la clara de una manera colectiva y productiva.



Rediseño nuevo modelo
(incorporado el primer cambio)

La interacción que se establece entre el estudiante y los contenidos o temas del aprendizaje permite que se establezcan proyectos más eficaces, donde se da respuesta a las necesidades de la comunidad y del estudiante.

Los estudiantes desarrollan habilidades sociales importantes para la formación ciudadana: a través de la interdependencia positiva los jóvenes construyen un conocimiento colectivo. Cada integrante del grupo de trabajo aporta a los demás sus conocimientos para hacer que todo el grupo alcance la meta final, un aprendizaje más efectivo y productivo dentro de la comunidad educativa.

La interdependencia positiva, valoración individual, liderazgo compartido, responsabilidad colectiva, incremento en la profundización de la comprensión y el razonamiento, interacción cara a cara, procesamiento grupal.

- Autoaprendizaje de la teoría
- Solución de una tarea individual
- Exposición del maestro sobre las dudas
- Solución de un caso a través de un equipo de trabajo cooperativo (resolución del problema)

Autoevaluación: en el trabajo en equipo los jóvenes logran hacer una evaluación de su trabajo dentro del grupo, sus desempeños individuales y aportes al aprendizaje colectivo. Asimismo la coevaluación, permite que el grupo se evalúe, crezca y reconozca sus debilidades y fortalezas en las distintas áreas del conocimiento. De otra parte la heteroevaluación, le permite al docente evaluar de distintas maneras, haciendo que se conozca cualitativa y cuantitativa el proceso aprendizaje desarrollado por el estudiante.

El segundo momento del cambio se refiere a la intencionalidad de trabajar con actitudes y valores. Así el maestro debería definir participativamente con los estudiantes dichas habilidades, actitudes y valores.

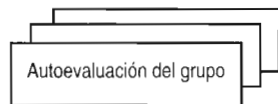
Segundo cambio del Modelo	Plataforma didáctica	Actividades	Plataforma tecnológica
Desarrollar de manera intencional y programada habilidades, actitudes y valores.	Que enfatiza procesos como: 1. La investigación 2. La consulta 3. El estudio de las habilidades, actitudes y valores	Como: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura crítica. • Conferencias de expertos • Realización de proyectos • Trabajos en equipo • Trabajos individuales 	Que permita: <ul style="list-style-type: none"> • La interacción cada vez mejor de estudiante y profesores. • Mejor trabajo en equipos • Transferibilidad a otras instituciones y profesores. • Trabajo asíncrono y a distancia
<p><i>Cambios en el rol del profesor:</i> planificador y diseñador de escenarios (diseños físicos y habilidades sociales); facilitador y guía; comparte decisiones.</p> <p><i>Cambios en el rol del estudiante:</i> participativo, solidario, comprometido con el proceso, autónomo</p>			

Modelo que ha incorporado los dos momentos del cambio



Debe notarse que las habilidades, actitudes y valores seleccionados son objeto de aprendizajes y de evaluación. A manera de ejemplo, la honestidad se fortalece a través de las siguientes actividades:

- Autoevaluación del aprendizaje de conocimientos
- Plan de trabajo del equipo
- Definición de criterios de evaluación
- Autoevaluación interna del grupo
- Autoevaluación del estudiante



Desde esta perspectiva y a partir de situaciones cotidianas se construyeron los instrumentos donde se elaboraron dilemas en los cuales, posteriormente, se hizo un cruce entre las tensiones y las categorías mencionadas.

El dilema

Uno de los dilemas presentados en los instrumentos fue el siguiente:

Amanda es una joven de 15 años de edad, que tiene un hermano de 11 llamado Edwin; él presenta un retraso mental leve. Amanda siempre ha cuidado a su hermano ya que sus padres se encuentran trabajando todo el día y por esta razón se ha perdido de muchas oportunidades de estar en rumbas, paseos, reuniones con sus amigos y amigas, entre otras cosas. Hace dos años debido a su inestable situación económica sus padres decidieron situarla en el mismo colegio para que Amanda pudiera estar más pendiente de su hermano. Lo malo es que la relación de Amanda con su hermano no es la mejor, puesto que él no es muy sociable y las cosas que ella tiene en su habitación él las toma sin permiso o simplemente las daña. Además de esto cabe agregar que ella piensa que sus compañeros de colegio sienten compasión o lastima por ella y su hermano.

En el ámbito estudiantil Amanda es una niña de grado octavo muy aplicada y disciplinada, en cambio su hermano Edwin, quien cursa quinto año de su educación primaria tiene algunos problemas académicos y bastantes disciplinarios por su condición; por lo tanto, muchas veces los compañeros de él se burlan y lo aíslan tanto dentro como fuera del salón, lo único que hace Edwin es buscar la compañía de su hermana.

La estructura conceptual para la elaboración, aplicación e interpretación de los instrumentos se construyó de la siguiente manera:

Tensión	Criterio	Indicador	Campos o contextos	
Inclusión - Exclusión	Moral	Obligatoriedad	Juego Actividad escolar Actuación social	
		Normatividad		
		Bueno/malo		
	Personal	Afectivo-emocional		
		Atracción-rechazo		
	Social	Juicios sociales		
		Conversaciones sociales		
		Prescripciones sociales		
		Creencias		
	Derechos-deberes	Justicia		Igualdad
Equidad				
Responsabilidad		Compromisos	Normativo	
			Social	
			Principios	
			Universales	
Privado-público	Privado	Lo propio	Espacial y simbólico	
		Lo oculto		
		Lo encubierto		
	Público	Lo abierto		
		Lo expuesto		
		Lo transparente		
		Lo claro		
		Lo de todos		

Moral: Es decir, lo normativo y legal, lo bueno y lo malo.

Personal: Donde se incluye o se excluye por razones afectivas, emocionales y de gusto.

Social: El estudiante maneja prejuicios para incluir o excluir a alguien de su ámbito social.

Justicia: Vista como la concepción aristotélica de darle a quien lo merece; diferencia igualdad y equidad.

Respeto:

Responsabilidad: Lo que hace al sujeto comprometerse con algo, con el otro, o consigo mismo.

Lo íntimo: Que hace referencia a lo oculto, a lo propio.

Lo público: Como universo de claridad, abierto y expuesto.

Los alcances y logros

En el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo, los presupuestos académicos se desarrollaron desde sus inicios, mediante la planeación participativa y compartida entre el docente y sus estudiantes; gracias a esta otra forma de interacción encontrada (contenidos o temáticas y gustos, inquietudes y deseos) de los actores frente al área académica se establece un nuevo orden que precisa las metas del aprendizaje en forma compartida y como un proceso de construcción colectiva. Resultado de este tramo del proceso fue la constitución de una Comunidad de Aprendizaje dentro de la cual se percibió la necesidad de mejoramiento continuo como algo palpable y agradable.

Así mismo, al poner en práctica el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo como plataforma para la formación ciudadana, encontramos que:

- Los estudiantes desarrollaron habilidades sociales posibilitadas a través de la interdependencia positiva mediante la construcción del conocimiento colectivo en el ejercicio de la cooperación. Cada integrante de los equipos de trabajo aportó a los demás sus conocimientos y logró fortalecer habilidades relacionadas con la democracia pues se comprometía al trabajo voluntario no sólo individual sino colectivo, es decir adquirió la responsabilidad con el otro para hacer que todo el grupo alcanzara las metas propuestas.
- Los equipos se pudieron constituir de tres maneras diferentes: por el maestro, al azar o por iniciativa de los mismos estudiantes; sin embargo, se evidenció que sólo mediante la aplicación de técnicas referidas a la identificación de estilos de aprendizajes era como mejor se potenciaba no sólo el aprendizaje cooperativo sino también la formación ciudadana. En el primer caso se requirió de la técnica de David Kolb para el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Esta técnica evita la conforma-

ción de equipos de manera arbitraria o al azar como también aquella que promueven los estudiantes llevados más por el afecto personal y las relaciones amigables que por la necesidad de construir conocimientos y aprender. Sin embargo, en los comienzos, cuando los estudiantes no se conocían con suficiencia fue pertinente conformar equipos de manera aleatoria. Estos equipos fueron temporales, ad-hoc, es decir, solamente por el término de algunas clases o sesiones.

- Los estudiantes evaluaron su trabajo dentro del grupo, compararon sus desempeños individuales y aportes colectivos. Así, la coevaluación dio las posibilidades para que el grupo alcanzara un nivel de confianza y cooperación social y activarse en procesos como la participación, la co-responsabilidad dando así cuenta de un ejercicio de lo público en el que se evalúa, se crece y se reconocen las debilidades y fortalezas de la construcción de ciudadanía en la escuela. De igual modo, la heteroevaluación permite al docente evaluar de distintas maneras, haciendo que se reconozca de forma cualitativa y cuantitativa el proceso de aprendizaje desarrollado por el estudiante.
- La gestión escolar se favoreció al poderse articular aspectos de este proceso que durante años no se había logrado, como fue la relación valores cooperativos-habilidades sociales-horizonte institucional. Esta situación se evidenció no sólo mediante el plan curricular sino durante la ejecución de éste en lo que denominamos segundo cambio del proceso.
- En la clase cooperativa nace la voluntad de activar situaciones comunicativas entre iguales que permitieron fortalecer la formación de una ciudadanía que a través de la división de responsabilidades y dentro de la comunidad favorecieron la distribución del poder¹², y permitieron la apropiación de criterios de derechos y deberes en los equipos, la comunidad educativa y la comunidad de vecinos. De esta forma, los estudiantes lograron la construcción colectiva de normas y se apropiaron progresivamente de estas en la vida cotidiana, desarrollando así cierta autonomía que permitió a todos los integrantes del grupo encontrar sentido y orientación respecto a sus necesidades individuales y de todos los integrantes del equipo.
- El ejercicio ciudadano en el colegio alcanzó un grado de cooperación y de construcción mancomunada, donde se intentó alcanzar metas comunes al dotar de virtudes al sujeto con mecanismos que lo impulsaban a vincularse y a asumir los mismos intereses de la comunidad mediante el sentido del bien Aristotélico, donde el ser humano es feliz en la medida que desarrolla habilidades sociales como la equidad, la igualdad, la justicia a través del desarrollo de la autonomía que no es otra cosa que el reconocerse en la idea de bien de la que participa, que es también la idea de *bien de la comunidad*: hacer lo que se quiere hacer, es justamente lo que se debe hacer. Es la

12 BARTOLOMÉ, Margarita (coordinadora). *La identidad y ciudadanía un reto de la educación*. Madrid. 2002, pág. 158.

ciudadanía la que promueve a través de la cooperación la solidaridad, la no exclusión, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de ésta para mejorar las condiciones y satisfacer las necesidades del equipo.

- Los maestros lograron vincular el problema de la ciudadanía al trabajo pedagógico de sus áreas específicas apartándose del antiguo criterio de que la ciudadanía es un asunto sólo del área de ciencias sociales o de una asignatura escolar. Hoy el ejercicio de la ciudadanía es un aspecto central.

Las implicaciones educativas

- La construcción de un modelo pedagógico para la construcción ciudadana basado en el modelo de aprendizaje cooperativo. Este modelo es replicable en cualquier contexto o institución educativa dada su flexibilidad y proceso metodológico.
- La necesidad de trabajar pedagógicamente las condiciones psicosociales de la ciudadanía como la autoreferencialidad y la descentración, las cuales son imprescindibles en cualquier proyecto de educación ciudadana.
- La articulación de la educación ciudadana a las diversas áreas disciplinares. Este es uno de los principales problemas en las instituciones educativas, dado que la educación ciudadana se ha restringido al área de las ciencias sociales o de la educación para la democracia, dejando de lado la profunda importancia que las ciencias naturales o el área del lenguaje tienen para la educación ético-política en general.

Las implicaciones sociales

- La reformulación del ejercicio de la ciudadanía como un problema ético (respeto a las normas, ética del bienestar y del cuidado, convivencia, corresponsabilidad, etc.); y político (participación, propositividad, actitud crítica y deliberante).
- La formación de sujetos sociales: a través de la educación ciudadana la formación de sujetos sociales con proyectos colectivos y una conciencia reflexiva crítica y participativa es una de las metas fundamentales de la formación ético-política.

Las implicaciones políticas

- El reconocimiento, diferenciación y contraste de las prácticas escolares de la ciudadanía con las prácticas sociales y políticas en la sociedad y el Estado. El estudiante a través de la educación ciudadana pudo diferenciar y comparar el ejercicio de la ciudadanía en la escuela con el ejercicio de la ciudadanía frente al Estado.

- El cooperativismo como forma de organización política: mediante la práctica de los principios y procedimientos básicos del cooperativismo, el estudiante tomó conciencia de que dichos preceptos y procedimientos pueden ser utilizados como mecanismos de cohesión y organización social y en consecuencia de organización política.
- La participación política como emancipación y búsqueda de equidad social: el estudiante toma conciencia de que la participación en los procesos pedagógicos les posibilita desarrollar sus potencialidades humanas.

Las expectativas

- Decantar y depurar el modelo de aprendizaje cooperativo de la ciudadanía, así como sus categorías básicas y su procedimiento.
- Capacitar en profundidad a los docentes en materia de ciudad, ciudadanía y cooperativismo para que tengan un mayor horizonte conceptual y metodológico en su intervención pedagógica.
- Explicitar claramente la función de los docentes en el proyecto y establecer compromisos y responsabilidades concretas.
- Realizar estudios comparativos de formación ciudadana y cooperativa entre instituciones locales, distritales o nacionales.

Bibliografía

- BARTOLOMÉ, Margarita (coordinadora). *La identidad y ciudadanía un reto de la educación*. Narcea. Madrid. 2002, pág. 158.
- DELGADO, R. *Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía*. Ponencia presentada en el Doctorado en Niñez y Juventud. CINDE-Universidad de Manizales. Agosto 15 del 2004.
- FERREIRO, Ramón. *El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Ed. Trillas. 2003.
- GÓMEZ, Jairo. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2005.
- LAPASSADE, George y LOREAU, R. *Las claves de la psicología*. Laia, Barcelona. 1973, págs. 198-199
- LOREAU, René. *El Análisis institucional*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1975, pág. 282.
- MANCILLA, Marco Antonio. *Pedagogía Cooperativa*. Cincoop. 1985.

*Estrategias pedagógicas para la
convivencia institucional*

*Institución Educativa Distrital
Jorge Soto del Corral*

Zoraida Pacheco
Martha Uñate

Presentación del problema: una necesidad sentida desde la comunidad educativa

La educación es un pilar de fundamento que sostiene a la sociedad. Casi sin darnos cuenta, sus efectos sociales operan con fuerza sin rimbombantes pavoneos y grandilocuentes reconocimientos. A esa modestia se ha acostumbrado la educación a pesar de que sus aspiraciones están henchidas de altas visiones, a pesar de ser una labor que asienta su hacer en la vocación profesionalizada para el cambio y el progreso social, una tarea para reencantar a los sujetos de su futuro, una misión para potenciar el sueño y generar un nuevo tejido social, una tarea de inconformes. Hermosa paradoja la que atraviesa a la educación: con los ojos puestos en el cielo de la gloria, no hace cantos de victoria.

Lo que el lector encontrará a continuación es la relación de un sencillo y modesto sueño que, sin embargo, quiere ser el aporte de un sólido ladrillo para construir una mejor sociedad. Pero es una narración que se quisiera decir en silencio, porque no busca algo que no quiera todo docente, que no quiera toda persona que trabaja por la paz y el progreso óptimo de nuestra sociedad.

Alain Touraine, en su libro *¿Podremos vivir juntos?*¹, hace un diagnóstico sobre los perturbadores componentes que, condicionando a la producción misma de la realidad, rodean a la vida de la sociedad posmoderna constituyéndola de hecho desde sus más íntimos nervios. Mucho antes que Touraine realice observaciones que puedan sonar apocalípticas, sabemos que las circunstancias que apremian a la actual sociedad no son fáciles. Sin embargo, justo por el hecho mismo de sabernos en un momento histórico difícil, es como la esperanza adquiere la mayor pertinencia para ser el reactivo de una nueva construcción social. A esto apunta Touraine cuando afirma que la debilidad de nuestro mundo actual está en la encerrona de un déficit socializador, esto es, una pobreza para la consolidación de los lazos que nos conforman como seres sociales.

El tema da para desarrollos críticos inagotables. Sólo quisiéramos llamar aquí la atención sobre el fondo del diagnóstico que Touraine ha puesto sobre la mesa: nuestra sociedad no sabe ya cómo unir a sus miembros en la urgente sociabilidad. Semejante déficit se expresa de un modo filosófico en el retorno a un estado natural del que Hobbes hace una pintoresca descripción: el hombre es un lobo para el mismo hombre.

1 TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos?* Editorial Fondo de Cultura Económica.

Sin embargo, Touraine expresa aquí la cifra de su propia esperanza: es al espacio de la escuela, al lugar de la educación, al que le corresponde cubrir la laguna de las impotencias institucionales de la sociedad para reconstruir de nuevo el lazo que nos vincula. Ahora bien, ¿cuál es justamente este lazo que une por igual a todos los miembros de la sociedad? La respuesta de Touraine es fulgurante: el sujeto. Lo que quiere decir que, capitulando, es en la escuela de un nuevo sujeto como podremos reconstruir a la totalidad de la sociedad. Así pues, mírese cómo la fuerza de nuestra primera afirmación, sobre la educación como pilar de fundamento que sostiene a la sociedad, cobra de este modo su confirmación y urgencia.

¿A qué viene tanto desarrollo teórico? Pues bien, no hemos querido hacer una presentación del problema que convocó nuestra iniciativa investigativa, sin antes iluminar desde las observaciones de algún teórico la pertinencia de nuestro hacer. El pensamiento teórico muchas veces nos convence de la oportunidad de nuestros actos. Si los docentes nos familiarizamos más con la fuerza de la reflexión teórica, muy seguramente realizamos actos educativos más estratégicos y puntuales, y no nos desgastamos tanto en las nimiedades anexas de un hacer que puede ser más osado y fecundo.

Así pues, el desarrollo teórico que realizamos, responde a la necesidad que ahora presentamos. Nuestro campo de trabajo docente es la Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral, que está localizada en el Barrio Lourdes, zona centro oriental de Bogotá, en la localidad tercera. La población estudiantil corresponde a los estratos uno y dos, y la caracterización de los fenómenos que emergen en la convivencia presentan índices conflictivos y complejos. La institución responde a las necesidades educativas de 1600 estudiantes. La situación social de esta comunidad puede encuadrarse dentro del panorama que ya antes habíamos presentado desde Touraine, e incluso, admite desarrollos analíticos y descriptivos más delicados y dramáticos.

Este proceso de investigación y acción participativa recibió el nombre de “Estrategias pedagógicas para una convivencia pacífica”. Deseábamos acercarnos a las realidades y los conflictos que se presentaban en la convivencia dentro de la comunidad educativa para que, una vez hecha una caracterización general del fenómeno que pudiese ser leído desde algunas categorías conceptuales y hacer a la realidad aprensible y comprensible, proponer estrategias para la modificación de los contextos de convivencia conflictiva.

El primer interés es el de presentar en líneas generales las circunstancias que conforman la realidad de la IED Jorge Soto del Corral (que de aquí en adelante denominaremos IEDJSC), y cómo desde esa realidad, tramada en el filo de retos y esperanzas, emergieron necesidades que exigían de nosotros la respuesta de una labor educativa donde confluyen la investigación y la intervención transformadora.

Desde nuestra mirada como docentes, nos percatamos sobre los serios problemas de la comunidad estudiantil del IEDJSC, para establecer pautas y hábitos de convivencia que les permitiera optimizar las riquezas personales y comunitarias de las cuales gozaban. Por una parte, estaba la evidencia según la cual entre los estudiantes se habían arraigado arquetipos de conducta social pertenecientes al modo de vida habitual en sus casas y en su barrio, caracterizado por vínculos conflictivos que recurrían con frecuencia a la violencia y al maltrato. Por otra parte, comprendíamos que el comportamiento violento y agresivo no era visto por ellos como un problema que impidiese la convivencia, sino como un patrón normal de las relaciones que hacía las veces de un lenguaje legítimo para la mediación y la comunicación. Así pues, se trataba de un comportamiento que se había convertido en algo paradigmático. Sin embargo, esta era nuestra mirada como docentes, y se hacía necesario un ejercicio de descentración para comprender a fondo la realidad desde los estudiantes. Era claro para nosotros que la realidad es una conjunción de perspectivas.

Como un intento de acercarnos a la autopercepción que los estudiantes tenían de sí, nos propusimos por medio de encuestas y dinámicas de expresión ver cuáles eran las imágenes que tenían hecha de sí mismos los estudiantes. Las afirmaciones hechas por ellos eran en su mayoría contradictorias, pero no dejaban de manifestar, en el fondo, ciertas tendencias.

La población de estudiantes base del estudio, fue la de los cursos octavos y novenos, y que en su mayoría, oscilaban entre las edades de 13 y 17 años. Si bien por un lado se veían a sí mismos como sujetos amigables, juiciosos, comprensivos, alegres, ordenados, activos, guapos, emprendedores, unidos y con espíritu luchador; por otra parte también se percibían como jóvenes perezosos, estresados, de fácil reacción violenta ante la ofensa, prontos a la respuesta agresiva, de genio severo, mentirosos, rebeldes, problemáticos, groseros, irresponsables y miedosos. En verdad, esta descripción no difiere en modo alguno a las normales caracterizaciones que típicamente se hacen de los jóvenes, y desde ella, podemos decir que nuestros estudiantes son jóvenes adolescentes como los demás.

Sin embargo, una mirada más a fondo de las realidades sobre las cuales estos estudiantes construyen su vida cotidiana, nos muestra que, en efecto, se enfrentan a factores de alta vulnerabilidad que integran difíciles y complejos procesos de deterioro social. La mayoría de los jóvenes provienen de familias multiproblemáticas y disfuncionales en donde no es clara la propuesta de modelos y proyectos de vida que promuevan al sujeto de un modo integral. Las condiciones económicas y culturales de estas familias son precarias, e impiden que los padres puedan compartir tiempo con los hijos para brindarles compañía afectiva y formación personal. Los niveles educativos son bajos, y por ello no se posibilita una educación que proponga a los jóvenes un referente claro de valores y un adecuado criterio ético de vida.

Estas condiciones de vida social, limitan de una manera significativa la capacidad de nuestra población estudiantil para establecer formas de convivencia pacífica y formativa. No es común que entre ellos se dé una cultura de diálogo; por el contrario, la forma de cómo solucionan sus problemas, por lo general, recurre a la agresividad y a la intimidación.

Sin embargo, es de notar que los estudiantes son conscientes de que su forma de relación les genera serias dificultades y que, de hecho, se padecen en muchas cosas. Cuando se indagaba entre ellos por la forma como los factores sociales que hemos venido describiendo afectaba la manera de establecer pautas de convivencia, se manifestaba que, en efecto, la situación de convivencia, específicamente en la institución educativa, era realmente difícil: no era fácil establecer horizontes comunes para el hacer dentro de la institución; la disciplina necesaria para lograr la consecución de los objetivos educativos no era la más adecuada; el rol de autoridad de los docentes no se definía de un modo claro, prestándose para manejos que muchas veces pasaba sin discernimiento de la permisividad al autoritarismo dependiendo del estilo de cada docente; se presentaban dominios de intimidación de grupos de estudiantes sobre otros; el papel de la normatividad dentro de la institución no era clara y en general se había asumido como parte de la cultura de la institución esta incongruencia compleja para establecer modos de vivencia mutua.

Los estudiantes se hicieron poco a poco conscientes de su propia situación; de hecho, la toma de conciencia sobre la situación del déficit de convivencia, fue algo que se vino fortaleciendo poco a poco, y se puede decir que ello hizo parte de los resultados del proceso de investigación. Sin embargo, nos percatamos de una realidad de fondo que operaba a la manera de una causa estructural del conflicto convivencial: detrás del déficit de socialización pacífica se encontraba un déficit en la educación del sujeto mismo. Para efectos de concretar la necesidad que surgía de la comunidad, formulábamos en los siguientes términos el problema de la investigación:

“Cómo recrear un clima de convivencia institucional, propicio y adecuado para implementar un PEI en el cual sus miembros desarrollen sus potencialidades y capacidades para el bien propio y el de toda la comunidad educativa”.

Consideración sobre la actividad investigativa en educación como una forma de intervención.

Reflexiones de método

No podíamos investigar las dinámicas escolares de la convivencia desde la barrera, con distancia, a la manera de un científico que descorre con los guantes asépticos el velo que cubre la realidad de su objeto de estudio. Para nosotros era claro que, dada esta situación, debíamos pensar sobre la necesidad de adelantar la investigación con miras a la intervención.

Creemos que la investigación es una herramienta efectiva para el cambio de la escuela y para el cambio de la sociedad, pues la Investigación Acción Participación (IAP) compromete a los sujetos en un proceso de aprendizaje sobre la propia realidad, sobre la concienciación de la problemática que toca, activando la iniciativa de acción directa y el pensamiento de pertenencia de las comunidades para lograr estratégicamente la solución de los problemas que se han hecho claros por medio de la investigación. De este modo veíamos en la IAP la fuerza de una acción investigativa responsable, desde la cual se podía pensar en el cambio de la realidad, y no en su simple estudio. Como el tema es de amplio conocimiento, sólo quisiéramos hacer una corta observación sobre lo que significaba para nosotros adaptar las sugerencias de método que se sugieren en la Investigación Acción Participación.

Sí deseábamos que los estudiantes se empoderaran de las circunstancias de su propia convivencia, se veía entonces la pertinencia profunda de la IAP para nuestro trabajo. Todo esto suponía una conciencia lúcida sobre las diversas implicaciones conjugadas para su uso:

- No arroja resultados definitivos, y no es un proceso que se cierre en algún momento determinado, pues que propone la investigación permanente, es por ello que se sugiere como elemento de énfasis la sostenibilidad de la misma investigación.
- Se integra a los procesos de desarrollo y cambio social de las comunidades en donde se aplica, tiene una visión de la realidad que detenta la convicción sobre la naturaleza dinámica de la vida social e histórica, y que comprende los problemas de la vida constantemente replanteados al vilo de una dialéctica oscura que se hace necesario ir descubriendo cada vez más.
- Es una propuesta para iluminar la acción de los sujetos protagónicos dentro de la comunidad. Nada más distante de la IAP que la acción de sujetos externos que realizan experimentación para análisis comparados.
- Los miembros de la comunidad establecen vínculos de pertenencia y reconocimiento mutuo que les permite luego ser sujetos empoderados de su

- acción, iluminada ésta por la lucidez de la investigación y la reflexión.
- El especialista investigador, es sólo un agente acompañante que ayuda con su experticia a consolidar un horizonte idóneo y pertinente para la investigación.
 - La IAP es un modo de construir y transformar investigando, y por ello representaba para nosotros una excelente oportunidad para el trabajo en el IEDJSC. La formulación misma del problema, y el modo en como se había formulado, desde el sentir de la comunidad, nos convencía en cuanto a su pertinencia y oportunidad.

Pero se trataba de aplicar IAP al ámbito de la educación, y ello por supuesto representaba hacer algunas traducciones. La acción debía enmarcarse dentro de las actividades de enseñanza, la educación, el desarrollo curricular y la evaluación, entre otros. Se nos imponía a los docentes, así, la urgencia de saber que no se trataba sólo de generar conocimientos, sino de mejorar las prácticas educativas. Una de las condiciones obligadas de este modelo, es que todos los miembros de la comunidad se puedan implicar de un modo activo dentro de la generación de las transformaciones suscitadas, para efectos de ser realmente participativa.

La IAP es un modelo que permite la creación de valores desde la interacción de los miembros de la comunidad, ya que el sentido de cohesión y pertenencia consolida el piso de la identidad de la comunidad, condición obligada para poder hacer observaciones de valor desde lo que se es y se quiere llegar a ser como comunidad. Se trata de una reflexión sobre los fines de la comunidad, y desde este punto de vista, sobre los metacomponentes de la IAP: esto es, sobre la aspiración histórica que atraviesa el hacer institucional y comunitario.

Cuando nos agrupamos organizadamente, no lo hacemos por la arbitrariedad del acento solidario que constituye a la naturaleza humana, sino por la consolidación de fines y propósitos que concreten nuestra idea sobre desarrollo y felicidad. Aquí está la génesis de toda teleología comunitaria, que no se puede hacer visible si no existe un sentido de arraigo y pertenencia de la comunidad misma en su propio tejido de vínculos. La IAP vincularía así proyectos de cohesión comunitaria, en donde se deben coordinar armónicamente la perspectiva personal con la perspectiva social.

Dentro de las comunidades, los metacomponentes del hacer comunitario pueden ser muchos, en la IEDJSC se veía la convivencia como una urgencia educativa de primer orden, y por ello pensamos que se debían posibilitar todas las condiciones pensables para llevar la educación más allá del aula, y extenderla a la atención de las problemáticas que exigían una acción concreta para el mejoramiento de la convivencia. Quedaba en un segundo orden de importancia la adquisición de saberes cualitativos o cuantitativos sobre la realidad vivenciada en la institución.

Bien visto lo que se plantea aquí, ha de verse que en la educación, desde la perspectiva de la IAP, importa más los procesos que los resultados alcanzados en la enseñanza; el proceso mismo es capaz de generar aprendizajes significativos en el estudiante. Cuando un estudiante es capaz de generar organización y es capaz de reestructurarla, cuando puede optimizar ambientes de trabajo, crear medios para la resolución de problemas, etc., podemos afirmar que, dentro del mismo proceso de estas gestiones, el estudiante está haciendo un acopio de aprendizajes de vital importancia que están surgiendo, evidentemente, de la acción.

Haciendo una recapitulación de cierre con respecto a todas las reflexiones hechas hasta aquí, puede definirse entonces a la Investigación Acción Participativa como el estudio de una situación social que se encuentra en circunstancias susceptibles de cambio, y que de hecho lo amerita para el mejoramiento de los componentes de la realidad a través de una calidad de la acción. Su objetivo consiste en proporcionar elementos útiles para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis generada no depende tanto de pruebas "científicas" de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la IAP, las "teorías" no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino que a través de la práctica misma la teoría alcanza su consolidación como una densificación de la práctica, esto es, la teoría es una forma de apropiación de la realidad, y no una instancia paralela que le diese una semántica única y epistemológica que se pudiese estudiar aparte sin una acción que la concrete.

Dada esta categorización, es visible que el diagnóstico o el estado del arte para la IAP tiene que ver con la concienciación de una situación de la realidad que se presenta como conflictiva, falible, necesitada, urgida por un cambio concreto. La IAP va más encaminada a un uso del conocimiento que posibilite trascender la realidad, y esto significa en definitiva el cambio de esa realidad.

Estrategias y acciones

Las consideraciones anotadas en el apartado inmediatamente anterior, nos han ilustrado sobre las pautas filosóficas inspiradoras del método de la IAP. Ahora queremos ilustrar, de un modo corto, las estrategias y acciones que fueron concretando lo que se aspiraba desde dicho método.

Como una línea general de los trabajos que se fueran planteando, toda actividad realizada por los estudiantes y maestros debía tener el acento de una acción conjunta que permitiera la apropiación colectiva de sentidos comunes. De este modo, las investigadoras sólo actuaban como observadoras y guías del proceso que dejaban en libertad las posibles direcciones de sentido que los sujetos tuvieran a bien formular. Una de las primeras acciones, enmarcada como todas dentro de esta

estrategia de acciones conjuntas para la generación de sentido en la interacción de los sujetos, fue la de realizar con los estudiantes pactos para la convivencia formulados desde ellos mismos. El proceso, como ya lo habíamos señalado anteriormente, obligó a la emergencia de los resultados.

Los estudiantes organizaron toda una estrategia para realizar un escrutinio de consulta entre los cursos octavo y noveno de la institución, sobre las necesidades más sentidas a nivel disciplinario. A partir de ello, se plantearon unos pactos normativos que los obligaran, por la fuerza del acuerdo comunitario, a una óptima convivencia escolar. El liderar el proceso para elaborar la logística de esta consulta en la comunidad estudiantil, junto con la fuerza legislativa desencadenada a raíz de dicho proceso, fue de por sí un caudal de aprendizajes: los estudiantes escogieron primero entre sí a aquellos compañeros considerados como más idóneos para esta labor, con miras a la conformación del gobierno estudiantil, grupo de estudiantes que a su vez discutieron la metodología para realizar el escrutinio consultivo, pensar cómo debían acceder a los grupos para convencer a todos de la importancia de este acuerdo común, prepararse en el campo de algunos conocimientos sobre la importancia de los pactos en el contexto del surgimiento de los modelos políticos democráticos y diseñar el material que se debía usar para esta empresa.

Como resultado sobre la marcha del proceso se notaba en la comunidad una acción distinta que innovaba dentro de la cultura cotidiana, y que se estaba suscitando desde los estudiantes. Los cambios que se empiezan a generar en las comunidades, muchas veces son sensibles a partir de la respiración que se hace de nuevas actitudes y acciones en el ambiente al que nos hemos habituado. Algo distinto se sentía: la comunidad de los estudiantes se ponía activa con respecto a sus propios procesos, o, en otras palabras, se empoderaba de sí misma, de lo que sentían debía ser el destino de su convivencia, y eso se podía percibir en el hecho de ver a los estudiantes corriendo de un lado a otro con sus reuniones y materiales, discutiendo sobre democracia, criticando el orden actual de las cosas, pensando en alternativas distintas de acción, en formas distintas de entender la norma y los pactos, se adueñaban de una manera activa de las dinámicas de consolidación de su comunidad estudiantil.

La misma pauta estratégica se usaba para cada una de las actividades que se iban diseñando: la planificación, la actuación, la observación y la reflexión debían realizarse entre todos para que se dieran sentidos comunitarios que surgieran a su vez desde la actuación conjunta. La acción comunitaria era una fuente natural de acuerdos; sólo hacía falta que, en algunas oportunidades, se guiase el enfoque de las acciones.

Los registros surgidos de este cruce de intencionalidades en la acción fue también una importante fuente de observación y reflexión: notas de campo, registros, fo-

tografías, entrevistas, historias de vida, grabaciones en video y audio, grupos focales, test, etc., reflejaban una conciencia temporal sobre el modo en cómo los cambios se iban asentando y densificando a través de un hacer paciente de iniciativas que rompieran con los modos habituales de interactuar en la comunidad, y que a su vez implicaban una inversión en tiempo: la observación cuidadosamente registrada ha ayudado a tomar conciencia de los acontecimientos construidos durante la acción, y a identificar unidades de tiempo para sus efectos. Sólo así fue como se posibilitó el paso posterior: la reflexión, que debía atravesar toda la dinámica de la investigación.

La reflexión, sin embargo, no debe pensarse como un componente aparte, sino como un elemento permanente y presente en todos los procesos de la acción: su realización va construyendo la trayectoria, guía las actuaciones y las decisiones, y permite que las personas logren una mayor criticidad para cada una de las acciones.

Se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos que permitieron analizar situaciones problemáticas de los miembros de la comunidad educativa, y que a su vez permitieron avanzar en el mejoramiento de la convivencia. Fue definitivo y determinante que a partir de los Planes Operativos de cada grupo se usaran espacios para la lúdica, se organizaran convivencias, salidas de campo, y se potenciara las posibilidades de acercamiento y trabajo en las direcciones de curso.

En este plan de las estrategias fue determinante el trabajo que utilizó técnicas de acercamiento más singular a la vida y ámbito propio de los estudiantes y de sus conflictos. Nos referimos a los talleres de sensibilización, el trabajo con las historias de vida, el estudio detenido de casos, el análisis de dilemas morales que los comprometiera en su propia realidad, las rejillas para resolver conflictos y los talleres vivenciales. Estas técnicas permitieron un acercamiento como ningún otro a los substratos de la vivencia que tejían la raíz de muchos de los problemas de los estudiantes; permitieron que bajáramos al sujeto en su realidad más profunda. Allí nos encontramos con los rostros puros de la autenticidad que sustentaba a los jóvenes: la emergencia de la creativa, la preocupación analítica por comprender los valores que no habían comprendido como posibles: el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la diferencia.

Así fue como algunos de los estudiantes se empezaron a percibir a sí mismos como un grupo de mediación y conciliación en la Institución. Sintieron que a partir de la claridad que les era dada desde el trabajo personal con las técnicas de sensibilización, podían propiciar con sus compañeros alternativas para la acción comunitaria que no recurrieran a la violencia y la agresividad: la participación de todos los miembros de la comunidad desde su condición de actores y beneficiarios directos en el proceso de autorregulación, mediación, negociación y conciliación, y la conciencia del diálogo como una herramienta de construcción de sentido y como un medio efectivo para abordar los conflictos de un modo edificante y altruista.

Precisión de las estrategias pedagógicas y percepción de los estudiantes

Para lograr de la convivencia democrática una experiencia cotidiana en la escuela, se han implementado modelos de prevención de la violencia, enfoques de conciliación escolar y solución de conflictos, la cultura de la Legalidad y la consolidación del gobierno estudiantil. Para el efecto, las actividades más significativas que empezaron a generar el cambio, giran en torno a cuatro estrategias:

Primera Estrategia Pedagógica: análisis de procesos, definición de tendencias en las relaciones humanas y mapas del comportamiento desde la perspectiva del modelo MOSSAVI; se adoptó un marco teórico integrativo, con el convencimiento de que existe una estrecha interdependencia entre el comportamiento individual, su contexto familiar más inmediato, y el contexto socio cultural más amplio en el cual la persona, la familia y los grupos están insertos. Cada nivel impacta al siguiente, a la vez que se ve impactado por los demás. De allí resulta la idea que la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil son dos realidades socialmente construidas, y que no es posible identificar acciones que por sí mismas constituyan un hecho violento.

El modelo nos brinda así un enfoque para la reconstrucción de los tejidos internos del conflicto. Del mismo modo, nos brindó una pauta de trabajo estratégico dado que pudimos identificar con mayor precisión el lugar genético desde el cual emerge el motivador de la violencia. Los tres niveles de las dinámicas relacionales (el comportamiento individual, el contexto familiar y el contexto sociocultural) nos permitieron movilizarnos con solvencia dentro de los mapas que describían el lugar y la densidad del conflicto, con lo que las pautas estratégicas de intervención en los contextos podían estar más aterrizadas y cercanas a una real consecución de los efectos. Con este modelo de prevención del Maltrato y la Violencia no sólo es posible identificar la probabilidad de la respuesta violenta o maltratante, sino también identificar aquellos factores que pueden ser trabajados para minimizar la probabilidad que una persona, un niño(a) o joven, una familia o una comunidad enfrenten situaciones violentas.

En la implementación del proyecto se propuso trabajar desde una construcción colectiva, basada en elementos de la IAP desde el modelo MOSSAVI². “El modelo incluye tanto los factores que parece fomentan (hacen más probable) el que las

2 Para este trabajo nos hemos asesorado del Colegio del Santo Ángel, institución autorizada por la Fundación Gamma Idear (año 2000), para replicar el Modelo en el ámbito escolar.

familias resuelvan sus conflictos de manera violenta, o el que los adultos maltraten a los niños y niñas, como aquellos que parecen hacer menos probable el ejercicio de la Violencia Intrafamiliar y el Maltrato Infantil.”

La probabilidad de desarrollar conductas violentas o de ser víctima de las mismas, depende no sólo de los factores de riesgo a los que están expuestos los actores, sino también de los factores de protección y principalmente del equilibrio que se logre entre los dos. Se denominan *factores de riesgo* a aquellas situaciones, condiciones o circunstancias de las cuales se sabe, por la experiencia o la investigación, que fomentan (hacen más probable) el que los actores resuelvan sus conflictos de manera violenta. De la misma manera, *son factores protectores* todas aquellas situaciones, condiciones y circunstancias de las cuales se sabe que inhiben (hacen menos probable) el ejercicio de la violencia.

El modelo fue utilizado para identificar la mayor o menor probabilidad que tienen los estudiantes y en general la comunidad educativa (padres, profesores) de verse involucrados en situaciones violentas, así como para estimar la probabilidad que en una comunidad se presenten situaciones de violencia (escolar, laboral, etc.).

En un primer momento las investigadoras, después de haber comprendido la generalidad teórica y operativa del Modelo Mossavi, realizaron un despliegue de trabajo de campo con el fin de identificar y precisar el mapa de violencia que se vivenciaba de manera latente en la realidad de los estudiantes de la población muestra y en la comunidad educativa. La muestra total que arrojó los resultados fue de 450 personas, de los cuales 50 se trabajaron en grupos focales. Se hacía clara la desproporción entre los factores de riesgo y los factores protectores, con lo cual se evidenciaba que eran mayores los de riesgo.

Antes este trabajo de la identificación de los mapas de violencia, se desarrolló a continuación el Plan Operativo para cada grupo estudiado, que permitiera el mejoramiento de la situación diagnosticada: planteamiento de logros y de indicadores, acuerdo de normas y compromisos, planteamiento de estrategias de prevención, sensibilización y concientización a través de planes de reflexión sistemática, formación de multiplicadores del modelo y autoevaluación.

Segunda Estrategia Pedagógica: memoria de procesos, contenidos y problemas trabajados en el área de resolución de conflictos, conciliación y arbitraje. Para abordar esta estrategia y teniendo en cuenta los resultados arrojados por los ins-

Para la elaboración de este modelo la Fundación Gamma Idear ha tomado el “Modelo Modificado de Stress Social” de la Organización Mundial de la Salud, previa autorización de dicha entidad, para adaptarlo a las necesidades de acción preventiva en el marcote la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, págs. 111-137.

trumentos aplicados del modelo Mossavi a la comunidad educativa, las preguntas que inician la ruta de la experiencia son: ¿Cuál es el escenario del conflicto? ¿Cuál es el mapa de violencia de esta institución? ¿Cuál es la potencialidad frente al conflicto y la violencia? El modelo propuesto asume que la sensibilización y concientización son la base de los acuerdos y pactos, y la gestión de recursos que se van a poner a funcionar para que ocurra el cambio esperado. Se parte del conocimiento de uno mismo y del análisis de contextos como la familia, el barrio, el nivel educativo, la región.

Mossavi no brindaba aún las suficientes herramientas para que los sujetos de la acción comunitaria, los protagonistas insertos dentro de las dinámicas fuerza que se caracterizaban en los mapas de violencia, pudieran empoderarse de las situaciones para generar cursos paralelos de acción y de realidad. Aquí debemos dar preeminencia al problema sobre el concepto de sujeto. Mossavi nos impulsaba a una reflexión emparentada con la noción de sujeto activo que se encuentra ya en los modelos de la IAP. El propio sujeto consciente de sus contextos debe activar la voluntad para transformar la realidad dentro de la cual se encuentra.

Veámoslo desde el punto de vista de una transición del sujeto administrado al sujeto que administra. Los modelos de trabajo de la investigación y la inserción social con fines transformadores dentro de las poblaciones vulnerables, han sufrido una interesante mutación en cuanto a las consideraciones sobre el sujeto receptor. El sujeto ha de ser consciente de sus propias condiciones de transformación y liberación, de modo tal que se encuentre en condiciones de coadministrar las variables determinantes de su existencia personal y comunitaria.

El sujeto debe pasar a ser un mediador de la propia convivencia a partir de la asignación de roles definidos. Esta estrategia de la que hablamos ahora concibe los roles de la conciliación y el arbitraje, rol que, por lo pronto, debe concebir los problemas propios de la comunicación y la relación.

Es clásico ya el trabajo que de análisis sobre el problema de la comunicación social se ha realizado desde el modelo filosófico habermasiano. Desde allí sabemos que el sujeto mediador, conciliador, árbitro, debe poseer las cualidades propias de lo que en Habermas se conoce como la competencia discursiva. El sujeto en competencia discursiva es quien puede establecer dinámicas para la coordinación de perspectivas conjuntas dentro de una comunidad que pugna en posiciones diferentes³. En esto se sintetiza la aspiración del desarrollo de la mediación y la conciliación.

3 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Editorial Taurus. Madrid. 1999, págs. 7-63.

Se pensó entonces en la conformación de un grupo de conciliación estudiantil en donde sus miembros cumplieren medianamente con las características citadas de la competencia discursiva. Pero aún así, se debía hacer consenso de mínimos para la convivencia desde las nociones sociales de los mismos estudiantes. Se hacía necesario un trabajo etnográfico de indagación sobre los imaginarios sociales.

Así, conceptos de vital importancia para la investigación como convivencia, democracia, ciudadanía, agresión, violencia, conflicto, poder, participación y legalidad debieron ser indagados desde ese mundo plural y prolífero de las nociones, los imaginarios y las prácticas de los sujetos estudiantes, dándose así el inicio a la indagación. Los estudiantes, por medio de un instructivo específico, expresaron libremente sus puntos de vista desde las vivencias y opiniones de la cotidianidad. Se tomó cada uno de los conceptos, y con respecto a ellos se preguntó al estudiante sobre su utilidad, el modo de fomentar o disminuir aquello que estaba expresado en el concepto, las debilidades que se percibían en el modo como se asumían o el modo en como se ejercían las sugerencias potenciales de los mismos. De este modo nos acercamos de un modo privilegiado a los preconceptos y valoraciones manejados por los estudiantes de los conceptos en cuestión.

En el colegio IEDJSC se ofrecen referentes reales de lo que se viene exponiendo. Los jóvenes de la IEDJSC, tienen dificultades para aprehenderse de que el propio punto de vista no es más que una perspectiva. En verdad, es algo difícil para cualquier persona, y sin embargo, es un hecho que una de las necesidades más grandes que se sienten hoy en los ámbitos de la formación social y ciudadana es que los estudiantes puedan desprenderse de la propia perspectiva dogmática para aprehender la perspectiva del otro y lograr coordinar las visiones.

Esta estrategia hace parte del proceso que contempla la identificación de problemáticas que generan conflictos y violencia interpersonal e intergrupala, formación de mediadores y conciliadores, intervención, multiplicación, promoción y aplicación de las estrategias pedagógicas para la transformación y solución de conflictos. El grupo de Mediación y Conciliación Escolar está conformado por 35 jóvenes de grado octavo y noveno.

Dentro de los compromisos y objetivos asumidos por el grupo de mediación y conciliación mencionamos: la promoción del sentido de pertenencia de la institución y trabajo por una cultura democrática para así ir formando una cultura ciudadana y promover la convivencia pacífica en la institución a través de la construcción de la cultura de la escucha como expresión del diálogo abierto y transparente para volver a rescatar el valor por la palabra y la confianza mutua, incentivando la tolerancia, el respeto a la diferencia, ya sea por las ideas, opiniones, etnias, formas de vida, creencias, etc., y generando, espacios de convivencia ciudadana desde diferentes áreas con proyección a su entorno (familia, amigos, calle, etc.).

Tercera estrategia pedagógica: Avance en la construcción de la cultura de la legalidad en los y las jóvenes. Esta estrategia constituye el primer paso para aproximar a los estudiantes al tema de la cultura del respeto a las normas y las leyes, y en ese sentido se concibe como una introducción a la Cultura de la Legalidad. Permite desarrollar y fortalecer las habilidades, conocimientos y comportamientos como ciudadanos y seres sociales, al igual que ayuda a comprender por qué es importante cumplir las leyes y las normas en nuestra sociedad, en nuestro colegio.

El Currículo de Cultura de la Legalidad tiene dos grandes objetivos articulados entre sí que permiten desarrollar y fortalecer en los estudiantes las habilidades, conocimientos y comportamientos como ciudadanos y seres sociales. El primer objetivo es comprender por qué es importante para una sociedad incentivar una cultura de la legalidad pues somos seres sociales y culturales que interactuamos con base en nuestros acuerdos. El segundo objetivo es promover en nuestra sociedad y en los ciudadanos el “Estado de Derecho”.

Bien puede verse que lo que hace caso a la cultura de la legalidad atañe a componentes sociológicos fuertes en la constitución de la nación. Debemos adelantar aquí una corta reflexión sobre las relaciones del currículo de la legalidad en sus pretensiones de trabajo local en la IEDJSC y el fin que persigue en el ámbito de lo público y lo político.

El planteamiento general gira en torno a que si en los contextos locales se reproducen los mismos vicios corruptos que se ven en la administración pública y política, entonces tal fenómeno, que en los ámbitos públicos se regula con el aparato fiscal, debe ser, en los ámbitos escolares, objeto de atención para la enseñanza desde lo que se ha dado en llamar el currículo para la cultura de la legalidad.

El Currículo de la Cultura de la Legalidad está dividido en cuatro secciones que se trabajaron con los estudiantes durante el año lectivo: valores contractuales de las leyes, cultura de respeto a las leyes, delincuencia y corrupción y la promoción de una cultura del respeto por las leyes. Además, tiene tres ejes fundamentales que ayudan a concientizar al estudiante de la variedad de valores que posee, reafirmar su autonomía, construir sociedades con leyes, prevenir actos de delincuencia y lo más importante es que la persona se pronuncie frente a las leyes injustas para que puedan ser transformadas.

¿Se comportan los estudiantes dentro de una Cultura de la Legalidad? Frente a este interrogante trabajado con los estudiantes, ellos argumentan que en algunos casos sus actos y comportamientos sí están dentro de una cultura de la legalidad, siempre y cuando ellos sean tenidos en cuenta y hagan parte de la construcción de las normas, al igual que sienten los beneficios de esta; en otros casos expresan que no cumplen las normas por diversos motivos: el grupo de amigos presiona a realizar actos ilícitos, la debilidad en la aplicación de las normas y leyes en las institucio-

nes, demostrar superioridad y fuerza, imponer la ley y ganarse el respeto de los demás.

Los estudiantes reconocen que nuestro comportamiento como el de los demás, en el Colegio, está regulado por unas normas, al igual que en la sociedad por unas leyes que debemos conocer y cumplir, para que aprendamos a regular nuestras actitudes, nuestros comportamientos y generar un clima convivencial adecuado que posibilite el aprendizaje; por lo tanto, los estudiantes han estado trabajando el significado de los diversos conceptos y dentro de sus reflexiones registramos que las normas, leyes y costumbres, son necesarias porque imponen orden en la familia, la sociedad, las comunidades y las escuelas, y contribuyen a una condición de vida segura y agradable; la convivencia en el colegio supone unas condiciones o normas a las que todos debemos ajustarnos.

Cuarta estrategia pedagógica: proceso de estructuración del gobierno escolar y la actuación política de los y las estudiantes. Hay una opinión generalizada sobre la apatía y el desinterés de los y las jóvenes hacia los mecanismos de participación en particular, y hacia la política en general. Aunque esto es parcialmente cierto, estudios han comprobado que los jóvenes que encuentran espacios para desarrollar sus capacidades, son más creativos que otros sectores de la población.

El empoderamiento de los jóvenes debe ser entendido como una opción pública para la recuperación de la confianza constructiva dentro de la sociedad. Para nosotros esto no sólo era claro desde la perspectiva educativa, sino también desde la esfera de una descripción general del problema político a nivel macrosocial. Veamos algunos indicadores del problema⁴:

- Los y las jóvenes constituyen la cuarta parte de la población colombiana, mayoritariamente concentrada en las áreas urbanas
- Concentran el mayor impacto del desempleo, siendo la población femenina la más afectada
- Son el grupo que más se incorpora en las distintas fuerzas comprometidas del conflicto
- Tienen limitadas posibilidades de acceso a la educación superior
- El principal factor de mortalidad es la accidentalidad de tráfico asociada al consumo de alcohol, seguido por la violencia común y la guerra. En las mujeres, la principal causa de muerte es el aborto
- Existe una alta deserción escolar entre los jóvenes rurales

4 Programa Presidencial Colombia Joven. "Presente y futuro de los jóvenes: diálogo nacional". Agosto de 2001.

- En los estratos más pobres el número y porcentaje de los jóvenes casados, en unión libre y separados alcanza elevadas proporciones, especialmente dentro de las mujeres
- Los jóvenes empiezan a usar drogas en edades cada vez más tempranas. Desde los 10 a los 19 años los muchachos se inician en el consumo de sustancias legales e ilegales
- Más de la mitad del total de la población desplazada por la violencia es menor de 18 años

Como puede verse, el problema va más allá de los factores asociados a la guerra. Están relacionados además con la falta de oportunidades, con formas de convivencia y patrones de conducta violenta y con una percepción baja de su condición etérea. El 19% de los jóvenes siente “frustración” ante la falta de oportunidades y limitaciones que el país le impone: es riesgoso y peligroso ser joven, es tener pocas oportunidades de prepararse para el futuro y tener pocas oportunidades de empleo.

Con la lucidez de las descripciones sociológicas reconocíamos ya a partir de todas las caracterizaciones una correspondencia entre la dramática situación de la sociedad, y el mundo cultural y de costumbres que se develaba en la IEDJSC. Si podíamos entender las cosas desde los referentes conceptuales, debíamos aterrizar la comprensión a la práctica. Fue por ello que empezó un trabajo con el Consejo Estudiantil por fomentar en ellos dos grandes resultados: generar una conciencia politizada, y plantearles el valor de su acción comunitaria como una forma de transformación de la realidad.

Es preciso reconocer que el derecho en sus diferentes vertientes ha sido rico en normas legales prohibitivas en relación a lo que no pueden o no deben hacer los jóvenes o a sus impedimentos e incapacidades jurídicas. Los códigos de menores se constituyen frecuentemente en la red autoritaria de la represión familiar y social cuando, por el contrario, debieran ser el punto de partida para promover entre los jóvenes su participación activa en el desarrollo general de la sociedad.

La participación es clave en todas las teorías sociales: es la idea de que todos deben tener la oportunidad de asociarse y colaborar en las actividades del grupo, si así se requiere; además, supone asumirse como ciudadano en formación con responsabilidades, derechos y deberes.

No podría omitirse la precisión de algunos conceptos claves que fueron aplicados por los jóvenes del Consejo Estudiantil y la Personería, ya que fueron de importancia para determinar el tipo de relaciones que se establecen en la comunidad educativa. Imposible desconocer por ejemplo que según Humberto Maturana, el poder es una concesión que hacemos y que nos atrapa en redes que creemos tejidas por otros. En esencia, el poder es neutral. Es un medio, no un fin. Resulta

indispensable para la salud mental y la supervivencia pacífica⁵; gobernabilidad como referido al manejo que las autoridades hacen de la institucionalidad estatal y de las relaciones entre la sociedad civil y el Estado para satisfacer las demandas ciudadanas y lograr los grandes propósitos del gobierno.

En ambientes escolares donde se orientan procesos de formación democrática y donde se posibilitan ambientes de aprendizaje ciudadano, es preciso referirse a la comunicación. Todo acto de comunicación (verbal, gestual, escrito, etc.), busca transmitir un sentido, una forma de ver el mundo, que se espera sea reconocida por los otros. La construcción de la convivencia social requiere el fortalecimiento y creación de espacios para la conversación. La sociedad que aprende a comunicarse de muchas maneras siempre encuentra formas de solucionar sus conflictos pacíficamente⁶. No es retórica reincidente. Se trata más bien de un reconocimiento del momento histórico en que, por fin, se ve el aporte de los modelos comunicativos y críticos para la construcción de una historia diferente. La comunicación no se puede ver simplemente como una técnica más de la funcionalidad social: debe verse en ella la promesa de una modalidad nueva de racionalidad histórica. A esta compleja aspiración se le debe dar cabida dentro de la educación.

De lo anterior se deduce que los maestros a partir de su misión estamos llamados a cambiar el concepto de autoridad por una concepción más amplia de las relaciones intergeneracionales, promoviendo una actuación democrática, estableciendo vínculos entre maestro-estudiante en el trato con niños y jóvenes, entre padres de familia y maestros; no decaer y continuar con la tarea de capacitar a los estudiantes mediante el conocimiento del poder personal y enseñarles las destrezas y estrategias necesarias para que se apropien de ellas y así aprendan a dirimir sus conflictos por medio del diálogo, la concertación, la intervención, la conciliación con el fin de lograr una sociedad más pacífica y menos violenta.

En la institución los estudiantes perciben a algunos maestros como seres poderosos que siempre luchan contra las ideas de ellos, y esta suposición queda lamentablemente reforzada por su exposición a las estructuras escolares. La mayoría de los estudiantes se ven premiados por su pasividad, conformismo y obediencia ciega, porque son pocos los maestros que estimulan que su voz sea escuchada y atendida, que los reconozcan como sujetos de derecho y de responsabilidades y los empoderen para que ejerzan derechos democráticos y aprendan a cuestionar las cosas y situaciones. Todo ello conlleva a que, por defecto o por exceso de acciones, las amenazas, el sarcasmo y otros medios inadecuados de control como

5 COHEN, Herb. *Todo es negociable*. Barcelona. Editorial Planeta, pág. 45.

6 TORO, José Bernardo. *7 Aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social*. Fundación Social. Santa fé de Bogotá. 1992, pág. 5.

anotar en el observador, la sanción o exclusión de la institución, o la falta de una eficaz y oportuna decisión, conduzcan al rechazo de la institución y por lo tanto los estudiantes deseen desertar o trasladarse de la institución.

Lo que se observa aquí de este modo, ya puede sugerir recomendaciones desde un piso construido con forma de diagnóstico: hay toda una tarea a realizar por parte del maestro en cuanto a su papel como representante de la institución del saber, y en cuanto al manejo del poder que detenta como persona mayor que comunica valores y cultura. Desde esta perspectiva, existe toda una línea de investigación que parte de las sugerencias conceptuales que sobre la sociedad disciplinaria y de control hace Michel Foucault. Las tesis más generales de los resultados de las investigaciones que se hacen en esta dirección nos plantean, más que una propuesta, una amplia y poderosa crítica al sujeto, y a la conformación de la identidad del sujeto, en medio de los múltiples juegos del poder que se incrustan en los intersticios de la vida en una forma que ya es clásicamente entendida como el camuflaje del biopoder.

En los imaginarios y conceptos previos que tienen los estudiantes, la mayoría encontró una vinculación entre el conflicto y la intolerancia, el equívoco y la discusión y muchos buscaron palabras para describir formas de su solución, por ejemplo transacción, debate, solución, organización, acuerdo, vinculación, amistad, excusa, conciliación, comprensión, etc. La interpretación de conflicto por parte de muchos de los estudiantes es algo que se da por la falta de comunicación, por no saber plantear las ideas y por un mal entendimiento entre sí u otras razones sin importancia, por no pensar antes de actuar. Es necesario que se vaya formando una cultura escolar que promueva la convivencia desde un currículo crítico donde se combinan dos racionalidades complementarias: la racionalidad de la acción regulada por normas y la racionalidad de la acción comunicativa. “La acción regulada por normas se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se topa con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes” (Habermas, 1987)⁷. Estas normas son reconocidas intersubjetivamente y su función es establecer interrelaciones interpersonales.

Hallazgos

Queremos que los resultados aquí presentados sirvan para que otras instituciones que se interesen en este proyecto, puedan encontrar orientaciones de utilidad sobre la manera más adecuada de manejar este proceso, pero también que el trabajo realizado por nosotros sea un punto de partida para una reorientación del

7 HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa, Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid. Taunus. 1987, pág. 123-124.

trabajo en prevención de la violencia y el maltrato en la cotidianidad que actualmente se vive en Colombia y sirva para proyectar nuevas experiencias hacia el futuro.

Con el fin de que esta parte final efectivamente tenga el carácter de un “resumen ejecutivo”, nos limitaremos en lo esencial a hacer una lista de cada una de las principales realizaciones en cada uno de los siete ítems que a continuación se señalan sin entrar en mayores explicaciones. Sobre prácticamente todos los elementos señalados hay descripciones y explicaciones amplias a lo largo de las tres partes anteriores de nuestro informe.

1. Experiencias pedagógicas

Dentro de las experiencias pedagógicas más valiosas de todo nuestro proceso de investigación e implementación de la propuesta queremos destacar las siguientes:

- a. La participación activa de un grupo de maestros de educación básica, quienes, a pesar de no ser propiamente del grupo investigador, se han comprometido efectivamente con el proyecto de desarrollar la propuesta de convivencia en la institución. Sabiendo las limitaciones ya reconocidas en este informe, aquí hay un primer germen de la propuesta que debe seguir siendo cultivado hacia el futuro.
- b. La sistematización de nuestra experiencia investigativa y pedagógica, cuyo reflejo más fiel es el informe. La elaboración de éste ha sido, por cierto, un esfuerzo de síntesis que consideramos valioso y que nos ayuda, a todo el grupo investigador, a evaluar lo desarrollado hasta aquí. No es lo mismo una “experiencia” sin más que una experiencia que ha pasado por un proceso de sistematización.
- c. Tal vez la experiencia pedagógica más importante de todas haya sido precisamente la del aprendizaje de un proceso de investigación pedagógica. A investigar se aprende investigando, y éste ha sido un proceso que nos ha ayudado a todos precisamente a formarnos como investigadores, experimentando las dificultades y retos que plantea un proceso de esta naturaleza y buscando alternativas de solución para ello.
- d. La organización y participación en el Foro Intercolegiado “Los desafíos del joven frente a la Modernidad”. Realizado en el Colegio Policarpa Salavarrieta y en el que participaron jóvenes de Octavo y Noveno de diversas instituciones educativas del Distrito.
- e. La iniciación de un trabajo formativo con los padres de familia del colegio a partir de la filosofía. Esperamos que esta experiencia tenga la continuidad que nosotros y los propios padres de familia deseamos.

2. *Algunas conclusiones generales del proceso investigativo*

Entre las principales conclusiones de nuestro proceso investigativo destacamos las siguientes:

- a. Mirado dentro de la perspectiva del desarrollo del proyecto, debemos reconocer que nuestra propuesta está todavía en una fase de implementación. Todavía requerimos de una mayor difusión en el entorno de la comunidad educativa, de una sistematización más clara de las experiencias de aplicación y de un mayor desarrollo teórico de la propuesta para lanzarnos a tareas como la producción de materiales propios del equipo institucional.
- b. Aunque existen tantas experiencias de aplicación de estrategias similares en la ciudad, la gran mayoría de ellas son experiencias aisladas, muy personales o por lo menos poco sistematizadas. Es necesario que la implementación de este proyecto en nuestro medio se vincule cada vez más a proyectos de investigación y sistematización pedagógica. Así mismo, debe existir una mayor comunicación entre esas experiencias.
- c. Es necesario replantear de fondo los procesos de formación de maestros, dándole a éstos un vínculo más explícito. El vínculo entre trabajo teórico e implementación práctica tendrá que ser el eje articulador de toda la nueva propuesta de formación.
- d. Para futuras implementaciones del proyecto, será necesario crear una “estructura de implementación” de la propuesta a partir de las experiencias ya desarrolladas. Esa “estructura de implementación” debe ser un componente esencial de los procesos de formación de maestros.

3. *Con respecto a los estudiantes objeto del estudio*

- a. En relación con el desarrollo de la racionalidad y la autonomía, la educación para la convivencia democrática en la institución ha permitido a los estudiantes evidenciar un proceso para pensar por sí mismos, pensar en el lugar del otro y ser consecuentes con sus actos.
- b. La formación de esta experiencia les permite a los jóvenes reconocer el sentido de la ley, la autoridad y la responsabilidad. Se observa una mayor valoración de los intereses mutuos como factor de control social y de la legitimidad del poder como base de la política.
- c. La ley es reconocida por los estudiantes, como regla y medida de los actos, que tiene por objeto el bien común y que induce al sujeto a obrar o retraerse en la comunidad. Reconocen que la ley debe ser promulgada, debe ser racional y estar ordenada al bien común.
- d. La ciudadanía juvenil, es entendida por los estudiantes como la relación práctica con los demás desde el reconocimiento de derechos y deberes en una sociedad jurídicamente regulada que garantiza igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación. Aspiran ejercer la ciudadanía en comu-

nidades caracterizadas por la asociación amplia, el carácter público y la regulación legal de la igualdad.

- e. Los estudiantes reconocen como aprendizajes de ciudadanía, la responsabilidad personal, el compromiso mutuo y el autocontrol voluntario. Además se destaca la capacidad para construir proponer reglas para resolver conflictos basados en el diálogo y en la negociación.

En pos de las categorías explicativas: nuestras conclusiones teóricas

Con el objeto de permitir una visualización rápida de lo que aquí hemos venido presentando en distintos niveles conceptuales, proponemos esta síntesis que guía en torno a los enfoques adoptados.

Nuestra institución representaba un espacio real de conflicto para un trabajo que permitiese el reto de una educación en la convivencia. Los objetivos generales que nos proponíamos, en términos generales, eran: lograr establecer estrategias que permitiesen una prevención de la violencia mediante un manejo pacífico de los conflictos; posibilitar dentro de la institución una cultura de la comunicación que fuese asertiva y receptiva para mejorar las relaciones entre los grupos; fomentar el desarrollo de los valores ciudadanos a través del cuidado de los bienes públicos, el reconocimiento de los derechos y el fomento de una identidad y pertenencia a la institución; facilitar en la comunidad educativa el manejo de técnicas de razonamiento, mediación y conciliación que permitiesen desarrollar habilidades para la resolución pacífica de los conflictos en diversos ambientes. Los objetivos que nos planteábamos nos brindaban la oportunidad de un derrotero de trabajo que posteriormente nos sirvió para pensar el itinerario general del proyecto.

En el marco de la filosofía moral y política, se vienen debatiendo los problemas y los retos que el fenómeno del pluralismo cultural le formula a las sociedades contemporáneas y en especial a las que se orientan por principios democráticos. El abordaje sobre los procesos de estabilidad y legitimidad de la sociedades democráticas, en respuesta a este pluralismo, se adelanta desde diversas perspectivas normativas que ofrecen marcos distintos de regulación social, sobre los cuales se diseñan estructuras normativas que a su vez promueven ordenamientos legítimos que afianzan una integración social y un ethos solidario.

El primer problema que plantea el pluralismo, hace referencia a las formas de organización institucional que una sociedad decide darse. Históricamente, el hombre se ha planteado el reto por vivir con dignidad, y para ello ha necesitado definir instituciones, entendidas éstas como espacio de acopio de normas y reglas formales que operan como estructuras normativas, sobre las cuales se establece la es-

estructura básica de la sociedad para definir principios y criterios que agencien la convivencia social.

Se reconoce como problema el hecho de que la sociedad moderna esté atravesada por un profundo proceso de diferenciación, entendida como resultado de un proceso de pluralización e individualización de los distintos entes que conforman el complejo social, un movimiento generalizado de apropiación de los sectores de sus tareas sociales y de sus identidades paralelas.

Estas nuevas perspectivas, representan diferentes “formas de ver” el mundo y la realidad, constituyéndose así en un universo simbólico de significaciones desde donde se formulan diversos y múltiples imaginarios sociales y culturales; conformando simultáneamente diferentes marcos de referencia cognitivos, normativos y expresivos para interpretar e interactuar con la realidad, que son asumidos como mundos posibles habitados por individuos que edifican y dan sentido a sus experiencias individuales y colectivas.

Este hecho social reconocido como pluralismo cultural “ha despertado en la actualidad una creciente sensibilidad pública en todos los sectores, incluyendo el educativo, sobre legitimidad de la preservación de la diferencia como posibilidad de una integración democrática de la heterogeneidad cultural”⁸.

El compromiso de los docentes está encaminado a promover en los estudiantes herramientas para que se apropien de manera responsable de las figuras de la mediación y la conciliación en equidad para que a largo plazo se puedan propiciar cambios culturales perceptibles que hagan de la comunidad educativa, ciudadanos, individuos más tolerantes y solidarios. Cuando se habla de estrategias y/o herramientas pedagógicas pensamos en mejores o nuevos procedimientos para organizar la institución, gestionarla, establecer canales de comunicación efectivos, abordar conflictos, aplicar el debido proceso, y como última instancia sanciones justas cuando sea necesario.

La convivencia dentro del aula de clase está determinada por la construcción del diálogo dependiendo de la disposición que cada hablante tenga en el momento del encuentro ya sea para escuchar o intervenir. La sinceridad, el respeto y la valoración mutua garantizan la efectividad de la acción discursiva en los acuerdos comunes, en las dinámicas de clase y en la regulación de conflictos; por lo tanto hay que fortalecer la comunicación como un factor de convivencia para la formación axiológica mediante la cual se busca el diálogo y el encuentro interpersonal y grupal.

8 COLOM, G. Francisco. *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos Políticos para el Multiculturalismo*. Universidad Autónoma Metropolitana. Anthropos. México. 2001.

Dada la importancia del concepto y la ubicación de nuestro proyecto dentro de esta categoría, hemos de abordar la ciudadanía como la manera universal de construir la pertenencia a la ciudad de cada sujeto específico, si se tiene en cuenta que la preocupación de una educación en la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos.

Uno de los recursos más desarrollados en los programas de prevención de la violencia escolar es la mediación. Recurso que suele utilizarse cuando existen muchas dificultades para que las personas implicadas en un conflicto puedan resolverlo directamente, como es el caso de la IEDJSC. En la mediación educativa se trata de motivar a los estudiantes para que identifiquen, comprendan y analicen la situación de conflicto, buscando respuestas democráticas que permitan soluciones integradoras⁹, favoreciendo que las partes sean dueñas de las soluciones. La meta de la transformación es promover el crecimiento moral en procura de la responsabilidad y la solidaridad, y éste es el objetivo más importante de la mediación que nos permitirá –al alcanzarla– un mundo pacífico y armonioso; implica, cambiar no sólo las situaciones sino también a las personas y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto.

En la mediación basada en la resolución de problemas, se alcanza el éxito cuando se llega a un acuerdo que resuelve el problema y satisface a todas las partes. En el nivel más simple, la mediación basada en la resolución de problemas define el objetivo como el mejoramiento de la situación de las partes comparada con lo que era antes. En cambio, el enfoque transformador define el objetivo como el mejoramiento de las propias partes, comparadas con lo que eran antes. Este tipo de mediación tiene éxito cuando las partes realizan la experiencia del crecimiento en las dos dimensiones del desarrollo moral antes mencionadas: la capacidad para fortalecer el yo y la capacidad para relacionarse con otros. Estos son los objetivos del *empowerment* y el reconocimiento.

Según lo anterior, un conflicto es primero y principalmente una ocasión de crecimiento en dos dimensiones críticas e interrelacionadas de la moral humana. La primera dimensión, el *empowerment*, implica el fortalecimiento del yo. Se la obtiene mediante la comprensión y el fortalecimiento de la capacidad humana de cada uno para afrontar dificultades de toda clase comprometiéndose en la reflexión, la decisión y la acción como actos conscientes e intencionales. La segunda dimensión, el *reconocimiento*, implica superar los límites del yo para relacionarse con otros. Se lo consigue comprometiéndose y fortaleciendo la capacidad humana inherente del individuo para experimentar y expresar interés y consideración por

9 Solución integradora, hombro a hombro o ganar-ganar: solución que satisface e integra las necesidades de ambos.

otros, y especialmente por aquellos cuya situación es “distinta” de la que uno mismo tiene, y se relaciona con el concepto de solidaridad.

La vida escolar está llena de situaciones de conflicto donde las partes pueden llegar a acuerdos integradores y colaborar entre sí satisfaciendo sus necesidades, sin que esto sea a expensas de los demás. La mediación educativa busca ayudar a los participantes a aprender a incorporar este tipo de solución en su vida, entendiendo que para negociar o ceder se necesita cierto grado de compromiso o vocación de negociación. El compromiso en la negociación es una de las claves para encontrar una solución. Cuando las relaciones están muy afectadas o rotas, hay poco deseo de comprometerse y se dificulta la solución. Cuidar las relaciones es favorecer el compromiso.

Sin embargo, en estas comunidades, no es suficiente para iniciar los mecanismos de negociación y conciliación, sino que además se requiere de otras figuras, tales como el Arbitraje, que por ser un procedimiento privado, por medio del cual las partes nombran a una persona o grupo, neutral, de equidad o de derecho, que resuelve en forma definitiva la controversia entre las partes, puede reportar beneficios en casos en los que definitivamente ha sido imposible zanjar las diferencias a través de la negociación directa entre las partes. Según la Ley 446 de 1998, el arbitraje es un mecanismo por medio del cual las partes involucradas en un conflicto defieren su solución a un tribunal arbitral. Sobre el particular, la Jurisprudencia constitucional anota: “El arbitramento se origina en un negocio jurídico privado, por virtud de la habilitación de las partes, una vez se ha logrado un acuerdo entre las partes, quien le otorga la facultad de administrar justicia a los particulares en la condición de árbitros, es la misma Constitución Política”¹⁰.

Todo lo anterior nos conduce al problema del cual hemos partido: “*Cómo recrear un clima de convivencia institucional, propicio y adecuado para implementar un PEI en el cual sus miembros desarrollen sus potencialidades y capacidades para el bien propio y el de toda la comunidad educativa*”.

Pues bien: la convivencia democrática, soporte de la convivencia institucional, se considera una experiencia formativa, que orienta los procesos de participación y comunicación, dentro de un ambiente de aprendizaje caracterizado por la posibilidad de negociar, conciliar, concertar, proponer y asumir un protagonismo responsable.

Investigar sobre las representaciones y prácticas de la legalidad en la escuela no sólo constituye un desafío teórico y metodológico en tanto cuanto no sólo es una

10 República de Colombia. Corte Constitucional. Sentencia C-431 de 1995.

problemática que no aparece explícitamente en el currículo y las prácticas pedagógicas (a no ser de vagas alusiones a la formación de ciudadanos en materia de deberes y de derechos), sino también, y quizás principalmente, en las implicaciones que tiene en la relación con lo público, la educación ciudadana y la formación de una cultura política que rompa con la cultura política no sólo dominante sino arraigada históricamente en la sociedad colombiana.

Hablar de democracia es hablar de "un proyecto de convivencia que se configura momento a momento, pero para poder vivir eso, uno tiene que dar lugar a la emocionalidad si se tiene en cuenta que no es un ámbito de lucha y que no se accede democráticamente al poder. No hay poder y mientras pensamos que todo lo que está en juego es una lucha por el poder lo único que vamos a crear son dinámicas tiránicas. La democracia es una obra de arte, del conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho de modo que se pueda corregir"¹¹.

Esto quiere decir que hablar de democracia implica participación e igualdad, pues la institución como comunidad participativa debe generar espacios directos, participar en la reflexión, toma de decisiones y aplicación de proyectos. Se debe fomentar la acción comunicativa como eje de posibilidad real y efectiva donde se colocan los intereses y necesidades de los diferentes actores en el espacio escolar y se hace una construcción colectiva de las normas de convivencia, que no son absolutas y que debe obedecer a necesidades de toda la comunidad. En estos términos, sí se puede asegurar que en la institución se promueve y fomenta la democracia cuando se le dota a los estudiantes de las habilidades intelectuales requeridas para evaluar formas de vida diferentes, cuando se enseña a los estudiantes cómo incorporar el tipo de razonamiento crítico y la perspectiva moral que define la razonabilidad pública. Los estudiantes no sólo deben aprender a comportarse según el manual de convivencia sino también a pensar críticamente acerca de las reglas, normas que están allí.

11 MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Ed. Magisterio. Bogotá. 1985, pág. 51.

Bibliografía

- BANDURA, A. y Walters, R. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. Madrid. 1983.
- BERGER, P. y Luckmann, Th. *La construcción social de la realidad*. Amorrourtu. Buenos Aires. 1982.
- BUNGE, M. *Epistemología*. Ariel. Barcelona. 1980.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona. 1992.
- _____. *La educación una puerta a la cultura*. Visor. Madrid. 1996.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Madrid, 1996.
- GILDDENS, Anthony. *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Tours. Buenos Aires. 1998.
- GÓMEZ, Esteban y JAIRO Hernando. *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Publicaciones UFJC. Bogotá. 2002.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Editorial Taurus. Madrid. 1999.
- HAYLES, K. *Cultura, caos y posmodernidad*. Gedisa, Barcelona. 1996.
- LÓPEZ, N. *Modernización curricular de las instituciones educativas*. Libros y libros. Bogotá. 1996.
- MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Ed. Magisterio. Bogotá. 1985, pág. 51.
- MAGENDZO, A. *Curriculum y cultura en América Latina*. PIIE. Santiago de Chile, 1986.
- MOCKUS, A., HERNÁNDEZ C.A. y otros. *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de pedagogía. Bogotá. 1994.
- PORLAN, R. *Teoría del conocimiento. Teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Microficha. 1989.

*Prácticas escolares que influyen en
la construcción de cultura
democrática en la escuela*

*Institución Educativa Distrital
Cortijo-Vianey j.t.*

*María Mercedes Sánchez de Muñoz
Esperanza Colegial Gutiérrez*

Coordinador: Héctor Alexis Lombana Bustos

*Asesor: Clemencia Rodríguez
Interventor: Hernando Bravo*



La investigación nace de una de las constantes preocupaciones de los maestros y maestras por la presencia de actitudes y comportamientos que no promueven la formación de una cultura democrática en la institución; comúnmente, a ella suele dársele una respuesta un tanto obvia, cuando se afirma que dichas prácticas (intolerancia, mal trato, rechazo ante la autoridad, transgresión de la norma o el acuerdo, entre otros) son el producto de la ausencia y de espacios de participación. La pregunta central que evidencia el problema de investigación es: *¿cuáles son las condiciones de nuestra institución escolar, las cuales nos permiten la consolidación de un ambiente pedagógico, donde los sujetos establezcan condiciones democráticas y vivencian espacios de participación que fortalezcan la formación democrática?*

Para indagar se enfoca la investigación en dos frentes. Primero, en el plano teórico se abordan algunos aspectos que son necesarios en este proceso de investigación, entre los cuales, son pertinentes a nivel de reflexión sobre preguntas que implican conceptos y categorías como Cultura Política o Democrática, Formación Ciudadana y Socialización Política; todos ellos con sus características polisémicas para convertirlos en la base conceptual del proyecto. En cuanto a la reflexión teórica, de manera sucinta se establecen dos aspectos importantes en el trabajo investigativo: uno, relacionado con el seguimiento realizado en el momento a la categoría de *cultura política*, acuñada por académicos de diversas escuelas y campos del saber social y en momentos históricos diferentes (concretamente, en la segunda mitad del siglo xx), como lo referencian Martha Herrera y Alexis Pinilla en su documento "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia¹"; hecho que dificulta su aprehensión, se hace ambiguo y se presta al equiparamiento con otros como el de *cultura cívica*, *cultura ciudadana* y *democrática*, *formación ciudadana*, hasta acercarnos a un concepto interesante, extensamente trabajado, por ello no menos complejo, como es el de *Socialización Política*.

Dos, estos referentes permiten establecer una directa relación entre el problema planteado en torno a las prácticas escolares y su incidencia con la construcción de cultura democrática, pensándolo en términos teóricos con los siguientes interrogantes: *¿cuál es el tipo de ciudadano que se debe formar?*, más aún, *¿cuál es el ciudadano requerido por la sociedad y si la escuela está en capacidad de formarlo? ¿Es el ciudadano ilustrado de la modernidad o es el ciudadano competente para la sociedad del mercado y el consumo?*

Teniendo en cuenta los anteriores interrogantes, para la conceptualización, se abordaron algunos ejes teóricos planteados desde la presentación formal del proyecto:

1 HERRERA, Martha y DÍAZ, Carlos. *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2001.

- ¿Por qué cultura democrática o participación ciudadana?
- Poder y socialización política: políticas educativas
- Prácticas escolares: ¿Democracia en la escuela?
- Relaciones familia-escuela-política-cultura

Se inicia una construcción teórica propia partiendo de los conceptos, abordando las preguntas del informe inicial, desarrollando cada uno de los ejes propuestos; sin embargo, tanto los ejes, las preguntas, hasta los mismos conceptos se interrelacionan si los atravesamos con el problema central de la investigación (*¿cuáles son las condiciones particulares de nuestra institución escolar, las cuales no permiten la consolidación de un ambiente pedagógico, donde los sujetos establezcan relaciones democráticas y vivencien espacios de participación que fortalezcan la formación ciudadana?*) y con la necesidad de interpretar y analizar las prácticas escolares observadas hasta ahora, a la luz de la teoría.

Para ello en la investigación se destacan diferentes momentos que permiten el desarrollo y procesos de la investigación en respuesta a los interrogantes planteados.

En primera instancia de la investigación se plantea la coyuntura actual en que está inmersa la escuela y en que se impone un nuevo modelo de ciudadanía en el contexto global, bajo los procesos de modernización y democratización del sistema educativo (caso particular de América Latina); y cuál es la connotación histórica de ese moderno ciudadano.

En segunda instancia, da cuenta de aquellos postulados teóricos que han relacionado cultura, democracia y educación. Como eje de reflexión central que atraviesan dichos conceptos pensados en *¿cuál ha sido el papel de la normatividad y de las instituciones socializadoras en la formación política de los sujetos?* Aquí es importante definir el significado de cultura democrática y/o política, sus semejanzas y diferencias con el concepto *formación ciudadana*.

En un tercer momento, se realiza el análisis de la información recolectada durante el proceso, la observación sobre situaciones de nuestra cotidianidad entre las cuales se destacan actitudes y comportamientos de los actores educativos en los diferentes espacios y tiempos. Se complementa la información mediante la estrategia metodológica del Análisis de Contenido, alrededor de una matriz que nos cruza las categorías construidas para tal fin: norma, autoridad, participación y patrones culturales de comportamiento, con los dos escenarios más utilizados en la fase de observación: la familia con relación a la escuela y las prácticas escolares con énfasis en el gobierno escolar.

Por último, a manera de conclusiones, con la ayuda del análisis de contenido se esboza una propuesta de trabajo en el ámbito de la democracia en la escuela, a manera de sostenibilidad del proyecto. Dicha propuesta está pensada entres as-

pectos: fortalecimiento del gobierno escolar, como mecanismo inicial de participación; formación de sujetos políticos como concepción alternativa a la de moderna ciudadanía y democratización de las prácticas escolares, las cuales han posibilitado modelos y esquemas jerárquicos de imposición del poder.

La escuela y su contexto

En una elaboración teórica y/o trabajo práctico que se realice sobre la escuela, las prácticas y las relaciones pedagógicas que en ella se establecen, así como del conocimiento que circula en ella, se requiere contextualizarla; desde lo global a lo local y de lo local a lo particular.

Esta circunstancia, relacionada con esta investigación, permite hacer algunas precisiones respecto del papel de la escuela en la coyuntura actual referente al ámbito de la formación ciudadana (lo que nosotros hemos llamado en esta propuesta investigativa: *cultura democrática*) siendo elemento inherente y fundamental en los procesos de socialización del sujeto, concebido en el contexto global como "moderno ciudadano".

En esta perspectiva determinamos tres puntos de referencia para hablar de contexto escolar: 1) los procesos de modernización y democratización implementados desde políticas globales para los países llamados en vías de desarrollo de fuerte ingerencia en el escenario nacional con implicaciones directas en el campo de la educación y en el ambiente escolar; 2) desde dichos procesos, asistimos a una connotación diferente de ciudadano desde la política educativa y ella parece tener un papel esencial en las instancias de socialización del sujeto, particularmente en la institución escolar; 3) finalmente, queremos relacionar estas condiciones generales del ámbito educativo con el contexto particular de nuestra institución escolar.

La institución escolar, hoy en día, está inmersa en una coyuntura sumamente compleja, caracterizada por continuos cambios en las diversas esferas de la sociedad en los escenarios mundial y local; solamente citaremos algunos aspectos que tienen relación con nuestra reflexión de contextualizar la escuela.

En el escenario global se evidencian cambios de tipo económico donde el capitalismo contemporáneo extiende sus redes a todos los rincones del planeta, gracias al pensamiento neoliberal, en un proceso llamado globalización, caracterizado por la concentración del capital en pocas manos de grupos financieros transnacionales, junto a la gran expansión del mercado, mediante la producción, distribución y consumo de bienes y servicios en una sociedad de "masas"; la otra cara de la moneda se observa en el incremento de los niveles de pobreza y pauperización de la mayor parte de la población desposeída de medios para producir y portadora

de su fuerza de trabajo. Este fenómeno mundial, desde luego tiene sus repercusiones directas para nuestro país y fuertes coletazos para nuestra economía y sociedad colombiana.

En el plano político, dicho acontecer se refleja en los desmontes de los estados benefactores e influyentes de la política económica para redefinir sus funciones como simples entes de regulación y control de las leyes del mercado. Situación que obliga a los actores políticos (llámense gobiernos, partidos, movimientos, líderes, etc.); a recomponer sus intenciones y estrategias de poder.

En el plano social, las tipologías que décadas atrás nos permitían establecer divisiones entre clases se ven trastocadas para visualizar fuertes grupos hegemónicos de poder al frente de inmensas masas de consumidores y/o grupos potenciales para el mercado y la masificación ideológica y cultural (aunque se nos clasifique por estratos, mecanismo bien difundido y aceptado en nuestro medio).

En el escenario cultural la situación se torna más compleja, porque ya no podemos establecer aquellas divisiones tajantes entre lo tradicional y moderno, antiguo y actual, popular o de élite. Nos podemos encontrar frente a procesos de transculturación o hibridación, para citar a García Canclini² (quien concibe este último como un proceso de mezclas interculturales) los cuales nos dejan solamente en claro el nivel de complejidad alcanzado por las sociedades actuales.

En el contexto nacional o local, la situación no puede ser menos complicada, si además de los aspectos someramente descritos, le sumamos circunstancias históricas adversas, como varias décadas de violencia y sus directas consecuencias (extendida a otras esferas como la familiar, por ejemplo) entremezclada con otros fenómenos como corrupción, narcotráfico, politiquería, altas tasas de desempleo y pobreza e inseguridad, que hacen ver al país como una sociedad anómica e incapaz de resolver sus propias dificultades, en el corto y mediano plazo.

En cuanto a la coyuntura, crisis y educación se centra aquí en dos aspectos ya esbozados mas arriba: por una parte, los procesos de modernización y democratización implementados en América Latina, desde luego para Colombia, los cuales se han materializado de manera particular en las políticas educativas; por otra, la situación de crisis y cambios con sus consecuencias inherentes de desigualdad e injusticia social sirven de mecanismo legitimador de un discurso que nos habla de la necesidad de un nuevo ciudadano para un nuevo orden mundial, sin llegar a ser un hecho.

2 GARCÍA, Canclini Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. México. 1989.

Hay varias anotaciones que podemos hacer al respecto. Primero, hay un proceso de ruptura en la concepción de escuela y en la función de la educación pública a comienzos de la década de los noventa, en el cual se pasa de una escuela que abanderaba la idea de construcción de un proyecto de identidad nacional a una escuela que debe formar individuos preparados para 'la sociedad del conocimiento'; pero siempre pensando en alcanzar el desarrollo mediado por procesos de modernización y la estrategia del progreso.

Segundo, ya no es fundamental solamente ampliar cobertura y alfabetizar para alcanzar niveles básicos de conocimiento que le permitan a los individuos su inserción en el mundo del trabajo, sino que también se requiere potenciar todas las capacidades individuales (cognitivas, procedimentales y hasta afectivas) que permitan obtener sujetos competentes para el mundo laboral y con habilidades y destrezas en el manejo de la información (concepto que se equipara con conocimiento).

Tercero, es apremiante, entonces, reformar los sistemas educativos con el fin de buscar calidad, enmarcada en los parámetros de eficiencia y eficacia, donde los mecanismos de diagnóstico y evaluación (pruebas censales por logros, desempeños, competencias y estándares) permitan optar por planes de mejoramiento como estrategia de gestión, la cual implica racionalización de recursos y optimizar los espacios y tiempos en la institución escolar; entre tanto es necesario replantear las orientaciones institucionales hacia las exigencias de calidad internacional. Aquí es donde se inscribe toda la normatividad expedida por lo menos en la última década en nuestro país. Desde la Ley 115 y sus decretos complementarios, hasta la realización de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) con sus componentes básicos—su filosofía y énfasis, su componente pedagógico y administrativo, su continua evaluación y estrategias de mejoramiento— que no son más que la materialización de un discurso circulante a nivel mundial con las características antes mencionadas.

Cuarto, aquella lógica de la competitividad nos permite dilucidar aquellas medidas que afectan directamente las prácticas escolares en las instituciones educativas, relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje y el currículo, homogenizándolos, con el fin de ejercer pleno control sobre la función social de la escuela, la labor del maestro y en la intencionalidad de cumplir los objetivos de la política educativa:

"Así, los PEI han sido convertidos en 'planes educativos de gestión', según el nuevo modelo de 'asignación de recursos'; el papel del maestro, los procesos de evaluación y el sistema escolar, han sido drásticamente modificados al tenor de las políticas de desregulación, competitividad y flexibilidad. Este discurso pedagógico se acomodó funcionalmente con el paquete de ajuste que bien podría denominarse de *reforma educativa*... Resulta igualmente cuestionable sostener que las prue-

bas en competencias puedan abrir posibilidades para el pensamiento y ‘mejorar la calidad de la educación’, si, en últimas, las tendencias de las políticas educativas se apoyan en el reestablecimiento del currículo único, los estándares nacionales y la acreditación como criterios de ‘evaluación de la calidad’.³

Esto no quiere decir que no existan prácticas escolares inherentes a una dinámica propia, las cuales intentamos comprender en nuestro objeto investigativo; ni mucho menos que no hayan condiciones mínimas para llevar a cabo los procesos de socialización de los estudiantes y las actividades académicas de los estudiantes.

Pero, ¿en donde tiene su génesis dicho discurso reformista que ha permeado la escuela? pregunta relacionada con el otro aspecto al cual hacíamos referencia a la situación de crisis y cambios actuales, con sus consecuencias inherentes de desigualdad e injusticia social, que sirven de mecanismo legitimador de un discurso que nos habla de la necesidad de un nuevo ciudadano para un nuevo orden mundial.

Como podemos observar, se advierte la tendencia clara de relacionar, a manera de estrategia, la relación educación, economía y sociedad y se hace explícita una dimensión diferente del ciudadano como sujeto de derechos, deberes y competencias. Esta dimensión, fundamental en los procesos de modernización y democratización⁴ educativas en la región, se materializa en la diversas políticas públicas propuestas por ‘expertos’, avaladas en nuestro medio por intelectuales, funciona-

3 LIBREROS, Daniel, compilador. *Tensiones de las políticas Educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2002. pág. 36.

4 Los términos de ‘Modernización’ y ‘Democratización’ cobran gran relevancia, sobre todo en los últimos cincuenta años, particularmente para América Latina, plagada de dictaduras militares y patologías sociopolíticas como la violencia; ellos dos no dejan de ser determinantes en las políticas públicas, concretamente en las educativas, en los países de la región. La interpretación de Alberto Martínez en cuanto a los procesos de modernización nos parece conveniente: “La modernización educativa comprende el conjunto de estrategias adoptadas desde instancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los sistemas educativos se ordenan en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales e internacionales”. Martínez, Op. Cit. P. 34-35. Entre tanto, siguiendo a Norbert Lechner, “el proceso de democratización concretiza el principio de autodeterminación colectiva mediante dos cursos de acción: la elección libre, competitiva y regular de las autoridades políticas en instituciones representativas y, por otro, la toma de decisión mediante procedimientos legales” Lechner, *Estado y Sociedad en una perspectiva democrática* Documento PDF, internet, (fuente: *Revista Sociedad* de la Facultad de Ciencias Sociales –UBA). En educación se materializa en las políticas públicas de acceso al sistema y cobertura, como en la implementación de mandatos de ley y puesta en marcha de órganos del gobierno escolar en todos los niveles del sistema educativo, junto a su continua evaluación.

rios y hasta docentes; con el fin de insertar el sistema educativo colombiano a los requerimientos regionales y globales, buscando cumplir con las tareas encomendadas por las agencias internacionales, incluso soslayando condiciones particulares de nuestro contexto.

Normatividad, implementación y prácticas escolares: ¿cultura democrática o formación ciudadana?

Aspectos legales y ciudadanía

Es imperioso aclarar que el concepto de *formación ciudadana* hace parte del gran andamiaje de la implementación de reformas y cambios en nuestra legislación educativa como en las diversas concepciones sobre el ejercicio pedagógico y de escuela que hoy circulan; parece ser que dicho concepto atraviesa formal y explícitamente otros objetivos educativos disímiles, pero ajustados a la lógica del discurso internacional y de lo que en educación se busca consolidar:

“Son numerosas las razones que conducen a pensar que la institución escolar debe transformarse y modernizarse. Los procesos de globalización y descentralización, el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, la creciente importancia del conocimiento, la mayor participación ciudadana que exige nuevas formas de relación y servicios mas eficientes, y la gran movilidad del mundo del trabajo, *demandan al nuevo ciudadano el desarrollo de potencialidades cuyas bases deben formar en la institución escolar*. Ella no puede seguir preparando personas para una época que el mundo contemporáneo dejó atrás”⁵.

Argumentos que muestran claramente aquella relación establecida por la CEPAL, entre educación, economía y sociedad (elemento fundamental de nuestro discurso reformista) y a la cual ya nos referimos. Esta estrategia educativa es inherente a todos los planes de gestión, mejoramiento y evaluación implementados por Secretaría Distrital y el Ministerio de Educación Nacional e inspirada, no sólo en la Ley 115 y sus decretos reglamentarios, sino en las recomendaciones de documentos de las agencias internacionales ya citados y las de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.⁶ Estas recomendaciones se materializan además, en la implementa-

5 PÉREZ, Jesús y otros. *Proyecto Educativo Institucional. Gestión y Autonomía en Santafé de Bogotá*. Educación y Ciudad, N°. 5, IDEP. Bogotá, junio de 1998.

6 MISIÓN Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad*. IDEP, Bogotá. 1997.

ción de lineamientos y estándares curriculares, competencias para las áreas y pruebas censales de evaluación; incluso, en proyectos, convocatorias y foros oficiales.

Sin embargo, es importante resaltar el tratamiento que la Constitución Política de Colombia hace de las condiciones en que debe vivir cualquier persona en nuestro territorio; porque a pesar de no establecer una definición explícita de ciudadanía, dota al ciudadano de una serie de derechos y algunos deberes para que toda persona se reconozca como tal y goce de condiciones fundamentales para una vida digna.

Es pertinente señalar las implicaciones cruciales que tiene en la vida cotidiana de las personas, en cuanto nos permite inferir que somos ciudadanos inmersos en un Estado Social de Derecho, condición que debemos defender por encima de cualquier necesidad básica de aprendizaje que la sociedad por medio de sus instituciones y gobernantes haya fijado a posteriori y así mismo que la institución escolar se debe apropiarse de este hecho, más aún, cuando la misma constitución en su artículo 41 nos dice: “En todas las instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. *Fomentando las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana...*”⁷.

De otra parte, el artículo inmediatamente anterior (art. 40) establece algunas funciones del ciudadano como sujeto y actor político cuando afirma su derecho “a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”, complementado este por las responsabilidades que implica el ejercicio de los derechos y libertades referenciados en los nueve ítems del artículo 95, en el capítulo de los deberes y obligaciones. Es decir, constitucionalmente (por lo menos sobre el papel) somos ciudadanos en el ejercicio pleno de derechos económicos, políticos, sociales y culturales; situación que puede resultar ambivalente si se enfatiza, desde la política pública o educativa, en la necesidad de formar sujetos competentes para el mundo laboral y en el mero acatamiento de la norma.

Ahora, es importante dar una rápida, pero cuidadosa mirada a la LEY 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, en la medida que ella debe materializar el cumplimiento de buena parte del articulado constitucional en mención y concretamente del artículo 67 dedicado a la educación, el cual destaca la formación del “colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”⁸. Ella desde su artículo primero (objeto de la ley) concibe la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que

7 TORRES, Op., Cit, pág. 18-19 .

8 TORRES, Op., Cit, pág. 29.

se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes.”⁹

Podríamos seguir citando al pie de la letra varios objetivos de la educación básica y media relacionados con estos aspectos mencionados; pero lo que pretendemos resaltar es la importancia dada, tanto en la Constitución como en la Ley General, por el espíritu formal-legal, de cómo *la escuela debe ser un espacio de prácticas democráticas propiciador del ejercicio de la ciudadanía y no sólo de instrucción cívica*. A partir de aquí queremos adentrarnos en el grueso del problema teórico-práctico a la luz de la norma y la política educativa, esbozado en el título del capítulo y problematizándolo un poco más.

Cultura democrática o formación ciudadana: dilema de los marcos educativos legales

Si se adolece de cultura democrática en nuestro medio social y político *¿cuál es la razón fundamental para que la escuela no la asuma dentro de sus prácticas pedagógicas mediante el pleno ejercicio de la participación política de sus estamentos básicos?*, pregunta estrechamente relacionada con la inquietud hecha al presentar la estructura del documento y esbozada en estos términos: *¿Cuál ha sido el papel de la normatividad y de las instituciones socializadoras en la formación política de los sujetos?*; haciendo alusión de manera concreta a la política educativa y a la institución escolar respectivamente. En aras del análisis es preciso puntualizar el elemento teórico de cultura democrática, a la vez, determinar su carácter en la dinámica escolar.*

Tres ideas surgen en el momento de plantear el problema de investigación: la primera, hace referencia a cómo en los procesos de formación y en las relaciones de poder que allí se establecen (a partir de la información recolectada) encontrar la explicación de las condiciones por las cuales no se consolida un ambiente pedagógico que posibiliten relaciones democráticas al interior de la escuela; la segunda, cómo la transformación de las prácticas escolares (elemento esencial de una propuesta de innovación y de sostenibilidad del proyecto) pueden abrir espacios de participación y fortalecimiento en formación ciudadana; una tercera idea, la cual

9 Ley General de Educación. Momo Ediciones, Bogotá, D.C. 1998. pág. 111

* Cuando nos referimos a la dinámica escolar podemos pensar en aquellas prácticas pedagógicas que influyen de manera concreta en los procesos de formación política de los actores educativos, desde la conformación del gobierno escolar hasta el más mínimo ejercicio de autoridad al interior de la institución.

permita relacionar el elemento formación ciudadana con lo que los autores llaman conformación del sujeto por sus actitudes y comportamientos inherentes a su estructura mental y afectiva, como a sus mecanismos de participación en la vida pública. Sin embargo, es importante recordar que la preocupación por la formación ciudadana desde las políticas educativas ha tenido varios matices en la última década; pero nos interesa centrarnos en la relevancia que adquiere en el programa de *Revolución Educativa* del actual gobierno, cuando se afirma: “Se acordarán y difundirán estándares mínimos de calidad con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad laboral, vivir en sociedad y participar en igualdad de condiciones. *Se promoverá el desarrollo de competencias ciudadanas, de juicio moral y de valores*”¹⁰.

La idea de ‘moderno ciudadano’, el concepto de ciudadanía de los lineamientos, va más allá del individuo competente y acatador de la norma, para hablarnos de “un sentimiento común de pertenencia a una comunidad social y política concreta” y “como el espacio donde se comparten historias, luchas, tradiciones, símbolos, ritos y celebraciones, y donde el individuo va configurando los rasgos de su identidad personal y social”¹¹.

De este modo, la propuesta de sostenibilidad del proyecto investigativo, en un acercamiento a los lineamientos curriculares, a propósito de la formación de cultura democrática en la escuela, se plantea en torno a tres aspectos que se desarrollan en las conclusiones: la formación de un sujeto político, el fortalecimiento del gobierno escolar y dinamizar el carácter democrático de las relaciones de poder al interior de la institución educativa, aspectos cercanos a la propuesta de los lineamientos.

Estamos convencidos que la formación ciudadana mirada desde esta perspectiva, el sujeto adquiere una dimensión no sólo personal y social, sino también histórica y concreta. Además, el ámbito escolar se redimensiona si se constituye en “un espacio creativo de socialización en el que las diferentes identidades que allí confluyen pueden entrar en un juego de mutuo reconocimiento y comprensión..., de tal manera que responda al sentir de la colectividad que lo ha ayudado a constituir”.¹²

10 Proyecto de ley # 169/03 Documento mimeografiado.

11 *Ibid.*, pág. 55

12 *Ibid.*, pág. 55

Análisis de contenido

Para hacer análisis de contenido nuestra base material serán las mismas prácticas escolares, de las cuales, según la propuesta del autor, se trabajó con dos elementos estructurales llamados las referencias y los rasgos; las primeras las define como los diversos “testimonios que nos dan los informantes en las entrevistas, grupos de discusión, etc., y que nosotros debemos transcribir y organizar” y los rasgos como “aquellos elementos que los investigadores consideremos como significativos en dichos relatos, bien sea porque nos permite caracterizar las diferentes maneras que tenemos de concebir y vivenciar las referencias, o bien porque nos permiten identificar las coincidencias”.¹³

En nuestro caso las referencias estarán conformadas por aquellos testimonios escritos y orales que hemos recogido en las entrevistas, grabaciones, encuestas y actividades pedagógicas; allí encontraremos los rasgos que nos permitan establecer características diferenciales y comunes en los testimonios recogidos. Sin embargo se hace necesario delimitar aquellos elementos que nos brinden información concreta sobre las formas en que se dan las relaciones democráticas en la vida escolar de nuestra institución.

Desde la información recolectada, se evidencian como categorías: *la norma, autoridad, participación y patrones culturales de comportamiento*; las cuales se cruzan con dos escenarios esenciales como son *la familia*, en relación con la institución escolar, y *la escuela*, en relación directa con el funcionamiento del gobierno escolar y algunas actividades pedagógicas. Todo esto atravesado de manera transversal por las *relaciones de poder*¹⁴ que se puedan establecer entre los actores educativos y las cuales se develan en la información recolectada.

13 *Ibíd.*, pág. 51 – 52.

14 En una breve pero interesante síntesis que realiza Alain Touraine sobre el pensamiento de Michel Foucault, el poder y los sujetos define el segundo como normalización: “El poder no es un discurso emitido desde lo alto de una tribuna; es un conjunto de enunciaciones producidas de manera autónoma en todas las instituciones cuya eficacia es mayor en cuanto menos apelan a una voluntad soberana y más a la observación objetiva y a la ciencia.” Touraine, Alain. *Crítica de la modernidad*, F.C.E. Bogotá. 2000, p. 165. Es decir, las relaciones que se establecen en la institución escolar son de poder en la medida que están mediadas desde fuera e implican normalización a través de la legislación educativa, la autoridad y la ingerencia de algunas instancias del gobierno escolar como la rectoría o coordinación. Esto no quiere decir que a su interior no se establezcan otro tipo de relaciones estamentales donde se configuran comportamientos y patrones de conducta particulares.

Conclusiones

Para la presentación de las conclusiones tendremos en cuenta tres elementos importantes relacionados entre sí: la respuesta al problema de investigación y los objetivos propuestos; para el caso de este informe final, los resultados esperados, a manera de sostenibilidad del proyecto y los hallazgos teóricos que iluminaron el proceso investigativo con sus implicaciones en la misma propuesta de sostenibilidad.

Son varias las condiciones externas e inherentes a los procesos pedagógicos, las cuales hemos podido detectar como posibles explicaciones a la ausencia de un ambiente pedagógico donde los sujetos establezcan relaciones democráticas y vivencien espacios de participación que fortalezcan la formación ciudadana.

Entre las condiciones externas debemos destacar: una fuerte tensión entre la política educativa y las prácticas escolares de la institución, el divorcio entre las vivencias cotidianas del estudiante en el escenario familiar y su proceso de formación en la escuela y las tensiones provocadas por una época de rápidas transformaciones frente a los objetivos y metas de la práctica educativa. En nuestro proceso investigativo nos hemos centrado en las dos condiciones iniciales, sin dejar de hacer referencia a esta última.

En cuanto a las condiciones internas, dos aspectos inherentes a las prácticas escolares nos llamaron fuertemente la atención y a ellos nos referimos, especialmente en esta parte final del trabajo; ellos son, la dinámica del gobierno escolar frente a las situaciones particulares de las prácticas escolares y cómo estas se caracterizan por relaciones de autoridad y participación poco claras y difusas para los actores educativos.

Como se establece en el desarrollo teórico, la política educativa, algunas de sus leyes y decretos reglamentarios son contradictorios entre sí; en la medida que no se observa coherencia entre el discurso que circula en documentos básicos de la política educativa internacional, los cuales han sido el fundamento de las políticas de gobiernos en materia educativa y el espíritu constitucional, de la ley general o de propuestas de implementación de la ley, concebidos con anterioridad, en el tema de formación ciudadana. Concretamente nos referimos a la cercanía o lejanía que puede existir entre una propuesta de estándares básicos de competencias ciudadanas y los mismos lineamientos curriculares en constitución política y democracia, discusión urgente que la escuela (en conjunto con académicos de la educación) debe abocar.

Esta circunstancia provoca niveles de incertidumbre y desasosiego entre los encargados de gestar los procesos de formación al interior de la comunidad educativa; más aún, cuando dichos procesos se quieren evaluar en términos de resulta-

dos, a través de pruebas censales, como si formar sujetos políticos fuera tarea de alcanzar de la noche a la mañana. De otra parte, si bien estas propuestas generales de estándares y/o competencias nos aportan elementos importantes para tener en cuenta en nuestro PEI y currículo, no responden en gran medida a situaciones concretas de comportamientos y actitudes de los actores educativos que podríamos considerar, en un momento determinado lesivas para un ambiente pedagógico con características democráticas en la institución.

Otro factor externo, pero condicionante, del proceso de formación ciudadana y que enrarece el ambiente, está relacionado con las vivencias de los estudiantes en casa, las cuales poco o nada tienen que ver con la tarea de crear conciencia política y mucho menos interesarse por temas relacionados con la cultura democrática.

Los padres por condiciones muchas veces ajenas a su voluntad, están alejados de los procesos formativos de sus hijos, implementados en la escuela, incluso en otros escenarios; escasamente se ocupan de que su hijo asista a la institución y/o que cumpla con las tareas, además del apoyo económico que les puedan brindar. No les compete tocar el tema porque la política suele ser extraña a sus labores cotidianas, circunstancia que nos llevó a pensar que los elementos formativos en cultura democrática, en la mayoría de los hogares no están presentes, o si lo están no tienen significancia frente a otras circunstancias, incluso negativas como imposiciones autoritarias, agresivas o hasta de violencia intrafamiliar.

Otro aspecto que nos llamó poderosamente la atención, estrechamente relacionado con lo que acabamos de afirmar, pero por circunstancias que obstaculizaron el proceso investigativo, no pudimos explorar en profundidad, encontramos aquellos factores propios de comportamientos en los actores educativos, de no sentirse partícipes de las decisiones políticas o gubernamentales de nuestro medio. La razón esencial de este fenómeno la podemos encontrar en las palabras de Norbert Lechner, en su excelente trabajo ya citado, *Las sombras del mañana*:

"Hoy en día las viejas 'evidencias' de la cultura política se mantienen por inercia, pero su reproducción se vuelve ardua de cara a las grandes transformaciones en marcha. La pertinencia de las representaciones simbólicas, elaboradas e impuestas por la acción política, se encuentra cuestionada... En este sentido vivimos una *época de desencanto*; desencantamiento que no se refiere tanto a la frustración de determinadas expectativas acerca del funcionamiento del régimen democrático como al desmoronamiento de las representaciones simbólicas que sustentaban la democracia. La democracia pierde su *aura* mediante la cual apaciguaba y domesticaba las incertidumbres ancestrales acerca del orden colectivo".¹⁵

15 LECHNER, Norbert. *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones. Santiago de Chile. Septiembre de 2002, pág. 25-26.

Este comentario, aunque no sea la única razón, en los imaginarios juveniles de nuestro contexto institucional, toma mayor relevancia si pensamos en lo expuestos que ellos están a la cultura de la inmediatez y la imagen que disuelven cualquier esperanza en el futuro y el porvenir. Pero repetimos, debe ser tarea prioritaria de inmediatas reflexiones este aspecto, el cual exploremos en el desarrollo de la sostenibilidad del proyecto investigativo.

En cuanto a los factores inherentes a los procesos pedagógicos vamos a enfatizar en cómo la dinámica del gobierno escolar no agencia procesos de participación entre la comunidad educativa; es más, algunas veces ha obstaculizado, por lo engorrosos y poco prácticos de sus mecanismos de funcionamiento, las prácticas educativas de hoy en día. Particularmente, queremos llamar la atención en cómo su conformación se hace por acato de la norma y su funcionalidad ha sido irregular; mientras hemos encontrado otras formas de abordar problemáticas concretas a partir de otros espacios como fue la creación de la figura del *Consejo Conjunto* (profesores y representantes del consejo directivo) y otra utilizada no con mucho éxito llamado el *Consejo de aula*.

Estudiantes y padres suelen estar alejados de la mayor parte de decisiones académicas que se toman institucionalmente; se acostumbra a tenerles en cuenta al momento de ejercer el control, aplicar la norma y hasta la sanción (el famoso llamado del acudiente). La mayor parte de ellos desconocen las funciones y alcances de las instancias del gobierno escolar; más aún, cuando el papel protagónico en las situaciones rutinarias de funcionamiento institucional lo gana la rectoría, la coordinación o según el caso los profesores.

Es decir, las relaciones que se establecen entre los actores educativos sigue repitiendo en buena medida el esquema jerárquico de autoridad sin lograr potenciar otras instancias más participativas. Este hecho parece ser una de las condiciones para que las relaciones de poder que se establecen en la institución tengan ese matiz de verticales, autoritarias y de imposición; sin embargo, este hecho no quiere decir que no exista voluntad de diálogo y concertación frente a situaciones de incumbencia para el normal desempeño de las actividades institucionales.

Consideramos que a pesar de las tensiones expuestas y que se generan por contradicciones inherentes al proceso educativo, nuestra institución goza de condiciones para la labor educativa y para desarrollar procesos de socialización y formación política de nuestro colectivo. Creemos que debemos proponer los mecanismos que lo posibiliten e implementar espacios de discusión y reflexión para la construcción de una verdadera cultura democrática.

Recomendaciones

Estas recomendaciones las damos a manera de sostenibilidad del proyecto, con el fin de dejar planteadas estrategias que a partir del análisis y conclusiones comencemos a implementarlas y se conviertan en alternativa a las dificultades que no han permitido la consolidación de ambientes pedagógicos favorables para construir relaciones democráticas y creación de espacios de participación.

Dichas estrategias, en su debido momento se buscarán los mecanismos pertinentes para la implementación de las mismas, ya que es algo complicado, por las dinámicas de cambio de las condiciones administrativas y académicas a las que estamos constantemente expuestos y que priman sobre las metas y objetivos propuestos por la institución. Es de aclarar que esta corta pero concreta propuesta es susceptible de cambios o modificaciones de acuerdo a las condiciones en que se pretenda desarrollar:

Fortalecimiento del gobierno escolar

Se considera de suma importancia mantener los espacios de participación de la comunidad educativa existentes pero redimensionando su papel protagónico de cara a la comunidad educativa. Creemos necesario revisar y adecuar las funciones de cada órgano del gobierno a las condiciones reales de trabajo institucional, haciéndolas más prácticas y coherentes con las prácticas escolares cotidianas.

La experiencia de los consejos conjuntos (profesores-directivo) ha sido muy positiva para cada jornada, ya que permite abordar en su plenitud aquellos casos de estudiantes, los cuales ameritan un mejor conocimiento de las situaciones familiares y del contexto del estudiante. Las reuniones de nivel (profesores) nos hicieron pensar en la necesidad de mantener las jornadas pedagógicas como el espacio esencial para la reflexión y el debate académico que debe mantener una institución escolar.

Es importante darle vida al consejo estudiantil y crear la posibilidad de un consejo de padres que les permita mayor participación, no sólo en la toma de decisiones sino como órganos de apoyo a la gestión de sus representantes en otros órganos del gobierno. Es necesario redimensionar la figura del personero apoyado por un equipo de trabajo que además de ejercer control sobre su gestión se convierta en canalizador de propuestas e inquietudes de los estudiantes.

Dinamizar los procesos de participación en el gobierno escolar, fomentando talleres de conocimiento e importancia de este para la vida escolar; además impulsar el funcionamiento regular, no sólo del Consejo Directivo como suele suceder, sino de los demás órganos que lo conforman.

Formación de sujetos políticos

Para la participación en instancias institucionales no es suficiente fomentarla cada vez que hallan elecciones, ni que funcionen regularmente como está planteado en la ley. Son dos las condiciones complementarias a estos procesos: primero, fortalecer los espacios académicos de reflexión y crítica ante circunstancias y situaciones de la vida real; esta labor se emprende desde cada una de las clases y las actividades propuestas por todos y cada uno de los profesores y directivos de la institución.

La capacidad de reflexión y crítica es la que genera puntos de vista ante los hechos e ideas de otros, no el simple respeto y empatía con el otro. De lo que nuestra sociedad adolece es de sujetos críticos formados políticamente; es decir, con punto de vista propio ante la vida que nos toque vivir o forjemos como destino.

Segundo, es necesario diversificar las actividades pedagógicas flexibilizando los tiempos y los espacios comunes de la clase (aquí cobra importancia propuestas como la ciudad educadora o Bogotá una gran escuela) con eventos culturales-recreativos que permitan el contacto con formas diversas de conocimiento y el reconocer futuros líderes de la comunidad educativa.

Aquí es importante aclarar que NO se refiere a un sujeto pasivo competente para acatar la norma, insertarse al mundo laboral y dispuesto al goce del consumo, factores quizás inherentes a la condición humana actual. Estamos convencidos de un sujeto libre de las ataduras de la razón instrumental propia de las sociedades occidentales tan cuestionadas hoy por diversos pensadores y de los cuales nos llama la atención las siguientes palabras de Alain Touraine:

“La democracia es posible porque los conflictos sociales oponen a actores que, si bien se combate, se refieren a los mismos valores a los cuales tratan de dar formas sociales opuestas. En lugar de confiar en un racionalismo generalizado como intento para volver al reinado de la razón objetiva y extender el espíritu de la Ilustración, hay que volver hacia el sujeto como principio fundador de la ciudadanía y definir los conflictos sociales como un debate sobre el sujeto –objetivo cultural central– entre los actores sociales opuestos y complementarios... No se puede construir una sociedad fundada en la razón ni solamente en el sujeto... La idea de sujeto no es un principio que pueda regir directa y positivamente la ley y la organización social; es un recurso contra el poder de aparatos que se presentan como gestores y hasta como los productores de la información”.¹⁶

16 TOURINE, Alain. *Crítica de la modernidad*. FCE. Bogotá. 2000. pág. 333-334.

Dos ideas fuertes a destacar en la cita anterior: uno el conflicto como elemento inherente a la vida democrática y como tal se debe reconocer y buscar resolver; dos, el sujeto como hacedor de su propia historia y destino, en continuo movimiento y dinámica de acción.

Se debe, a su vez, replantear el papel de la educación, de la escuela y de la concepción de democracia que en ella se tenga. Debe ser una idea de educación que resignifique su sentido histórico en condiciones complejas de un mundo globalizado, pero con una sociedad colombiana que debe trazar su destino cultural propio; aunque toda reflexión en este punto está por hacerse al interior de la institución educativa, no la podemos demorar más.

Democratizar las prácticas escolares

Redimensionar la escuela también es necesario, como aquel espacio con un objetivo concreto: enseñar saber a partir de la socialización política de los sujetos inmersos en ella, sin perder su contacto con otras formas de saber que circulan gracias a otros agentes educativos propios del mundo actual:

“La escuela es lugar donde la educación, la enseñanza, *debe ser pública*, es decir destinada a todos, autónomamente crítica y equitativamente común. Que este espacio público penetre hoy de otra manera el tejido de la sociedad civil, que tenga que relacionarse de otras formas con los agentes privados y con los problemas corporativos es otra cuestión, que seguramente nos hace ampliar las fronteras históricas de la escuela, pero no para abandonar el espacio de lo público en la enseñanza sino para reafirmarlo y resignificarlo”.¹⁷

Que sus actores educativos tengan la opción de manifestar sus sentidos y sentimientos, además del contacto con el conocimiento, la reflexión y la crítica, convirtiéndola en una estrategia de preparación para la vida –*un ser sujeto cultural*–. En tanto, para lograrlo debe ser democrática, lo cual implica adoptar una concepción mucho más amplia de democracia que adopte el conflicto pero lo enfrente, promueva la participación pero con respeto a la diferencia, asuma la crítica pero con espíritu propositivo, asuma el conocimiento pero con reflexión; todo ello pensando en un nuevo sujeto político, un sujeto libre una sociedad libre:

“La democracia significa comprometerse en esas luchas y, al mismo tiempo, liberación de un sujeto que niega a verse reducido a la condición de ciudadano o de trabajador y que no se da por satisfecho por ser confundido por esa nube ideoló-

17 CULLEN, CARLOS. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1997.

gica que es el concepto *humanidad*. La democracia no es solamente un estado del sistema político sino que es también y en mayor medida aún, trabajo y combates permanentes para subordinar la organización social a valores que no son propiamente sociales: la racionalidad y la libertad.”¹⁸

En este ámbito democrático es que debemos construir relaciones pedagógicas que harían de la escuela un lugar privilegiado para que el poder se limite al ejercicio de la autoridad basada en el saber, el respeto a la diferencia, la razón y a todos aquellos derechos que dotan el sentido de la libertad individual y colectiva. Es el camino expedito para llevar todas las prácticas escolares hacia escenarios de participación y establecer relaciones democráticas.

Bibliografía

- CULLEN, CARLOS. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1997.
- GARCÍA, Canclini Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo. México. 1989.
- HERRERA, Martha y DÍAZ, Carlos. *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2001.
- LIBREROS, Daniel, compilador. *Tensiones de las políticas Educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2002. pág. 36.
- LECHNER, Norbert. *Las sombras del mañana: La dimensión subjetiva de la política*. LOM ediciones. Santiago de Chile. Septiembre de 2002, pág. 25-26.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Momo Ediciones, Bogotá, D.C. 1998. pág. 111
- MISIÓN Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad*. IDEP, Bogotá. 1997.
- PÉREZ, Jesús y otros. *Proyecto Educativo Institucional. Gestión y Autonomía en Santafé de Bogotá*, Educación y Ciudad, N.º. 5, IDEP. Bogotá, junio de 1998.
- TOURINE, Alain. *Crítica de la modernidad*. FCE. Bogotá. 2000. pág. 333-334.

18 TOURINE, Alain. Op, Cit., pág. 344.

*Comprender la agresividad escolar
como punto de partida para
formar ciudadanía*

*Institución Educativa Distrital
Tom Adams*

*Amira Inés Garnica Moreno
Patricia Fonseca Velandia
Olga E. González De Hurtado
Bernarda Rodríguez Bejarano
Miryam Sierra Sierra
Ángela María Velasco B*

*Asesor: Adalberto León Méndez
Interventor: Manuel Alfonso Gaviria*



Miércoles

12:30 pm

Los(as) chicos(as) inician la entrada al colegio: “su segundo hogar”, la puerta da paso a muchos sueños y deseos de nuestros estudiantes: unos por aprender algo nuevo y otros probablemente para escapar de los diarios problemas de la familia.

Suena el timbre dentro de la Institución Educativa, la jornada está por empezar. Unos cuantos estudiantes entran conversando –incluso se saludan con un vocabulario coloquial propio de los chicos en la actualidad–. Otros empujan sin querer a sus compañeros(as) y reciben como respuesta insultos –e incluso golpes–, ante las miradas desprevenidas de quienes están a su alrededor. Algunos(as) esperan afuera a que se haga tarde para evitar la primera hora de clase, mientras que otros simplemente juegan monedas sin importar que ya se inician las clases. No faltan los que se prestan alguna prenda del uniforme pues se lo están revisando. Algunas niñas entran mirando al piso, no es que algo se les haya caído, es una estrategia para evitar el llamado de atención por su excesivo maquillaje. Aquí apenas se inició un día de clases, como cualquier otro, en el diario transcurrir de la I.E.D. Tom Adams todo acaba de dar inicio...

1:40 p. m

Los pasillos son el lugar preferido por la mayoría de los estudiantes durante el cambio de clase. Vuelan papeles por los aires, hay empujones, gritos, puertas azotadas, pupitres que se arrastran o que se golpean una y otra vez, algunos aprovechan esos breves instantes para jugar su partidito de fútbol, otros corren y se empujan porque el “profe” salió y no alcanzaron a entregarle el trabajo... y hasta parece el día de la madre porque se la recuerdan unos a otros, el calibre de las palabras (al menos como nosotros las conocemos) sugieren que hay disgusto entre ellos pero dicen que así se “demuestran simpatía”, casi todos(as) se tratan de forma tan despectiva que para ellos(as) es normal. Cuando el profesor llega necesita de un esfuerzo sobrehumano para establecer el orden e iniciar la clase que sólo le parece importarle a él, y... cuando por fin parece haber disposición en la mayoría de los estudiantes... le informan que acaba de perderse un juego de llaves y una billetera con cierta cantidad de dinero...

3:30 pm (patio de descanso)

Ha sonado el timbre nuevamente y por tercera vez desde que se inicio la jornada escolar; todos(as) corren a guardar sus útiles en la maleta para salir corriendo con ella. ¡No! ¡No es que hoy salgan más temprano!, es que por ahí puede haber alguien amigo(a) de lo ajeno o que por maldadoso(a) esconde o daña los bienes del compañero(a), mejor cuidar bien de lo propio porque lo más seguro es que nadie responda o nadie ayude a resolver el problema.

Una vez en el patio, impera la ley del más fuerte, de la burla, de la ofensa y del que logra amargar el rato a unos cuantos. Algunos juegan, pero eso sí, cuidado del que se atraviese en el camino, hay que ganar, hay que reducir al “enemigo” a la impotencia cueste lo que cueste, otros se empujan por alguna cosa en discusión o para poder comprar en la tienda “cooperativa”. Y por supuesto ¡agüita pa' mi gente!, se persiguen por el patio con vasos y bolsas con agua hasta empaparse de la cabeza a los pies, en el baño la llave del lavamanos se convierte en sistema de riego que alcanza a todo el que se cruce por delante, también es buena hora para retocar el peinado metiendo la cabeza al lavamanos... y olvidar cerrar la llave.

5:35 pm

Ya casi es cambio de clase, en un salón se oyen a lo lejos gritos ofensivos, insultantes, humillantes. ¡Quién lo creyera! también los(as) docentes somos seres humanos y nos equivocamos. También nosotros aportamos a este problema convivencial. Lo hacemos (consciente o inconscientemente) en algunas ocasiones de una forma sutil sólo para mantener el control y la “autoridad”, en otras, porque hemos llegado al límite de resistencia emocional o por cualquier otra razón, la verdad es que contribuimos aún con la indiferencia a motivar respuestas agresivas de los estudiantes entre ellos y hacia nosotros mismos. Con nuestra actitud, como modelos adultos que les recuerdan a otros, hacemos “aflorar” sus conflictos latentes y los llevamos a reaccionar de forma agresiva, con palabras de enojo dichas en voz baja o incluso devolviéndonos la agresión de forma abierta...

6:35 pm (hora de salida)

¡Al fin!.. se acabó la jornada. En pocos minutos el colegio quedará vacío, no más gritos, no más insultos, no más empujones, no más problemas por resolver, al menos hasta mañana... Las agresiones del espacio escolar se trasladan al escenario de la calle. Desafortunadamente hay fuertes rumores de que en la “U” –a dos cuadras del colegio, el lugar privilegiado para las “peleas cazadas”– habrá hoy una “pelea doble”, fuerte encontrón... Por un lado estarán un estudiante de octavo y otro de noveno, ambos de la jornada de la tarde. Por el otro, uno de grado once de la tarde, próximo a graduarse –si sale bien de ésta– y otro de décimo de la mañana. Los primeros se enfrentan por una discusión al interior de la institución en la que nadie intervino. Los segundos por el “amor” de una chica de séptimo. ¡Así son los asuntos del corazón! –para ellos por lo menos–. ¿Resultados? Del primer encuentro: ambos estudiantes con golpes en la cara y las costillas rotas. Del segundo: el estudiante de la tarde fue llevado al hospital por sus compañeros con una grave herida de arma blanca, con diagnóstico médico: “pulmón perforado”, el otro chico salió airoso del enfrentamiento... aunque con matrícula cancelada días después... Entre tanto, en otra cuadra cercana a la institución, el presidente del consejo estudiantil (hincha ferviente de su “Millos del alma” e integrante de los Comandos Azules) es golpeado por varios jóvenes pertenecientes a las barras bravas del América. Resultado: ¡Nuevo presidente del consejo estudiantil! Para evitar los riesgos, el chico se retiró de la institución (ya era casi la cuarta vez que

esto sucedía), no podía seguir arriesgando su vida a pesar de la colaboración de profesores que lo escoltaban o lo sacaban escondido en sus automóviles...

¿Se parece acaso esto a algunas escenas que ve o vive diariamente en su institución educativa? No se asuste... es simplemente el fiel reflejo de la sociedad colombiana y de lo que se vive en la gran mayoría de las instituciones educativas no sólo de carácter oficial.

Estas escenas fueron las que motivaron a un grupo de docentes de las áreas de ciencias, matemáticas y sociales, y a la orientadora de la IED Tom Adams J. T., a replantearnos la forma de asumir la violencia y la agresividad, no como parte de la cotidianidad sino como una situación adversa a la que se debería inicialmente comprender en sus múltiples causas para luego plantear soluciones pedagógicas desde las raíces profundas que generan la violencia.

Como resultado de la reflexión al interior de un Programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD) sobre formación en ciudadanía, desarrollado durante el año 2003, se plantaron las bases de esta investigación que hoy cuenta con docentes comprometidos y nombre propio "*Comprendiendo la agresividad escolar como punto de partida para formar ciudadanía*"¹ y que responde inicialmente a la sentida necesidad de producir conocimiento a partir de los conflictos de la vida en el escenario escolar, para articularlo a la experiencia de nuestra práctica pedagógica y en segundo lugar manifiesta la inquietud conjunta de las docentes comprometidas en éste, para conocer las diferentes causas de la violencia escolar y sus manifestaciones en la Institución Educativa Distrital Tom Adams, comprenderlas, canalizar estos niveles de agresividad y permitir el planteamiento y desarrollo de estrategias pedagógicas que lleven a la disminución de su impacto, a la construcción de ciudadanía y a la transformación institucional.²

Para ello nos propusimos:

- Elaborar un diagnóstico participativo que permita identificar los comportamientos agresivos y violentos de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

1 Apoyado por el IDEP, a partir de la Convocatoria 08 de 2003 como proyecto de investigación en la escuela y/o en el aula orientado a generar procesos de aprendizajes ciudadanos en estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media del Distrito Capital.

2 Se resalta que el proceso de conformación del equipo investigador se inició con dos docentes del área de ciencias sociales y ahora tiene representantes de otras áreas y cuenta con la participación de la orientadora y la colaboración de instancias directivas (rectoría y coordinación) quienes han proporcionado algunos espacios para el desarrollo del proyecto.

- Establecer las causas que generan estos comportamientos, para determinar los niveles alcanzados por los(as) estudiantes de grado 8°.
- Sensibilizar y motivar a los miembros de la comunidad educativa sobre los diferentes niveles y formas de violencia que se viven en la vida cotidiana de la institución y motivarlos para comprometerlos en la transformación positiva de esta situación.
- Socializar las estrategias pedagógicas significativas que surgieran de este proyecto para lograr la participación de los actores involucrados en el proceso de formación de ciudadanía.
- Sistematizar la experiencia, divulgarla y hacer aportes a la comunidad educativa Institucional y local.

Para lograr estos propósitos se buscó un enfoque metodológico que ayudara a crear una propuesta que pudiera ser aplicada en el mismo espacio escolar, comprometiendo no sólo a estudiantes, docentes y directivos, sino a la familia y a toda la institución. Debido a que la vida escolar permite fácilmente el desarrollo de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir, se vio la pertinencia de adoptar una estrategia metodológica como la I. A. P. (Investigación Acción Participativa), que se caracteriza por ser una fuerza creativa que da impulsos a la labor docente; buscando comprender los problemas al tiempo que se construyen soluciones a los mismos y se promueven cambios escolares, a través de la creación de comunidades autocríticas y autónomas, en lugar de la generación de grandes teorías.

Al apropiarse de esta metodología, el proyecto promovió la participación social como elemento democrático que llevara a un proceso abierto de vida y trabajo, una vivencia y una progresiva evolución hacia la transformación de las relaciones microsociales cotidianas que van generando cultura agresiva y violenta.

Las personas involucradas en este estudio, al ser conscientes de la actividad investigativa, aprendieron sobre sí mismas y su realidad al mirar, a la luz de referentes teóricos, su desempeño pedagógico, asimilando el nuevo conocimiento y buscando estrategias pedagógicas propias para llevar a cabo el cambio. Los(as) participantes fueron entonces sujetos y objetos de su propio desarrollo y transformación pedagógica.

A lo largo del proceso, el equipo de investigación jugó un rol estratégico que ayudó a identificar las redes causales subyacente al problema, para lo cual realizó una amplia consulta, análisis y reflexión alrededor de un fecundo y amplio referente teórico que sirvieron para abrir el camino, diseñar instrumentos³ que permitieran

3 Encuestas a estudiantes, test, historias de vida, talleres con padres de familia, docentes y estudiantes; entrevistas abiertas, conferencias, observaciones (guías), entre otros.

comprender las causas del problema y dilucidar la forma de planear estrategias para contribuir a cambiar las condiciones de violencia y agresividad que se viven en la institución. El resultado de este proceso fue compartido con la comunidad para ser retroalimentado y confrontado, para conocer diferentes percepciones sobre esta realidad y así comprender con mayor profundidad el problema y discutir alternativas para lograr el cambio, su implementación, mejoramiento y restricciones o impedimentos.

En el debate acerca de la violencia y el comportamiento agresivo en las escuelas, subyacen cuestiones y retos de gran alcance y con profundas implicaciones para la sociedad. En definitiva, lo que se está jugando aquí es si la escuela puede retomar su función como estrategia para formar seres de excelente calidad humana, como instrumento de cohesión social y de integración democrática de los(as) ciudadanos(as), una opción para superar la violencia, propiciar la igualdad de oportunidades y lograr una competitividad basada en el despliegue de potencialidades del ser humano seguro de sí mismo, capaz de construir sus conocimientos, sus valores, su identidad y su futuro en un contexto de libertad, respeto, tolerancia y solidaridad.⁴

Los expertos dicen que la violencia no es instintiva, sino que se aprende y por ello, la educación es elemento compensador y un instrumento indispensable para erradicar las relaciones violentas. Es de suponer entonces que estos graves problemas se pueden aminorar desde el ámbito del aula, con una mayor intervención y apoyo de la familia, la sociedad y el Estado. Al respecto Carlos Eduardo Vasco plantea que *“La educación tiene buena parte de la responsabilidad civil en los problemas de la violencia y de la corrupción en Colombia y puede hacer desde ahora un aporte muy significativo a que se resuelva dentro y fuera de las instituciones”*⁵.

La historia ratifica que la violencia no es un fenómeno espontáneo sino una constante inherente a la organización social dominante. La especie humana ha realizado a lo largo del tiempo diferentes construcciones culturales que han configurado una manera de entender las relaciones de dominio de los más “fuertes”, entendiéndose que esta “fuerza” está legitimada por pautas y aprendizajes culturales. Desde esta perspectiva se tienen dos posiciones: una que valida la violencia como innata al ser humano, y otra—base de este proyecto— que no la valida. Lo que es innato es la agresividad, que no es lo mismo que la violencia. La agresividad es fuerza vital,

4 CASTAÑEDA, Elsa. “Educación secundaria: un presente por construir. Jóvenes, educación y violencia”. En: *Violencia en la escuela*. Serie: Vida de Maestro. IDEP. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999, pág. 43.

5 VASCO U., Carlos E. “La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los derechos humanos: Una mirada integral a las instituciones educativas”. En: *Escuelas y Ciudadanías*. Corporación Región. Medellín. 2003, pág. 64.

pulsión, instinto de supervivencia... Realmente la agresión y la ternura, el odio y el amor son impulsos vitales del ser humano que coexisten simultáneamente, solamente que el amor y la ternura, es necesario formarlos intencionalmente para reducir los niveles de agresividad y violencia y esa es precisamente la tarea de la educación y la pedagogía. Como lo dice Erich Fromm, hay dos tipos de agresividad: una biológica y adaptativa que nos impulsa a atacar o huir ante amenazas, y otra, denominada perversa que da origen a la crueldad, a la destructividad, a la violencia.

Se entenderá entonces agresividad y violencia de la siguiente forma:

La agresividad como resultado de la secuencia⁶:

Maltrato + Sentimientos + Ideas + Tendencias de comportamiento

...que tiene que ver más con la lucha por la adaptación que con los impulsos destructivos, que sería entonces violencia como uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello.

Agredir a alguien significa hacerle daño ya sea física, verbal o relacionalmente (es decir buscar dañar relaciones o status social de otros(as)⁷. La agresión de acuerdo a su función puede ser:

- a) *Reactiva*: cuando la agresión es de carácter impulsivo o una respuesta a una ofensa. Dicha agresión es rechazada socialmente porque demuestra poco control de emociones. Supone que hay intenciones de otros(as) para hacer daño y ante lo cual hay necesidad de defenderse.
- b) *Proactiva*: es la agresión realizada como instrumento para conseguir un objetivo a través de mecanismos como la dominación, el soborno, el chantaje, la intimidación (matoneo), el terror o la premeditación. Es incluso valorada socialmente y conlleva a una posterior formación de pandillas por el liderazgo que implica. Podría pensarse que los agresores proactivos disfrutan a veces del sufrimiento que causan en otros(as); generalmente carecen de un sentimiento de culpa que "parece" relacionarse más con el abandono y la permisividad que con el maltrato.

De otro modo, la violencia es entendida como fuerza o energía desplegada impetuosamente, para herir, abusar, humillar, dominar, torturar, destruir o causar la muerte; un estilo de afrontar un conflicto y mostrar por completo la más primitiva

6 CEREZO R., Fuensanta. *La violencia en las aulas*. Editorial Pirámide. Madrid. 1999.

7 De acuerdo con diversos estudios la agresión física es más común en niños y la relacional entre niñas.

forma humana con un amplio aval cultural e histórico: una manera de entender la vida partiendo de la idea de superioridad frente a la víctima para revalidar o perpetuar el propio espacio de poder. La violencia se manifiesta desde el desconocimiento del otro, cuando no se reconoce en el espacio, cuando no se pronuncia su nombre, hasta el golpe de autoridad –que a veces es más fuerte y lesivo que el físico– justificado en el uso del conocimiento o de la edad para someter...

Una de las más palpables manifestaciones de la violencia en la escuela es el denominado *Bullying* o matoneo, que implica una conducta perjudicial y malintencionada entre estudiantes; es un tipo de violencia mantenida física, verbal o indirectamente; una forma de maltrato hacia otro(a) más débil que se convierte en su víctima habitual. Los estudios realizados en los últimos años sobre la violencia escolar (a la que se ha denominado con el término inglés *bullying*: derivado de *bull*, matón) reflejan que: 1) se suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos); 2) se tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; 3) suele estar provocada por uno(a) estudiante (el matón), apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación y 4) se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

No obstante, como señalamos, no necesariamente son hechos de violencia. En general son problemas de disciplina, en tanto sólo alteran la labor en el aula y remiten a las relaciones pedagógicas, específicamente. La importancia de este tipo de actos remite al costo académico que tienen, fundamentalmente, por cuestionar la función del docente y por romper el clima grupal.

En el conjunto de estos procesos, la violencia que se presenta en nuestros centros educativos y en los(as) chicos(as) surge como mecanismo para satisfacer de alguna manera los vacíos vitales del mundo material, psíquico y espiritual de los niños y las niñas y del sistema de normas y valores de la comunidad en la que están insertos.

La violencia escolar es un fenómeno que traspasa la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Además, puede existir un tercer afectado que es quien la contempla sin poder o querer evitarla.

Algunos(as) estudiantes llegan a la institución educativa con signos visibles de violencia que se respira en la familia o en las calles, llegan a la institución maltratados(as), con carga de soledad, desamor, con sentimientos de rabia, desconfianza y manifiestan, en su interacción con los otros y con el entorno, actitudes violentas y agresivas. El maltrato, en sus diferentes formas, recibido desde el núcleo familiar, o en el entorno más cercano a las relaciones familiares va generando rabia, dado que los niños y las niñas están a merced de la voluntad de los adultos. Esa

rabia reprimida y acumulada emocionalmente, a lo largo de los primeros años de vida se va convirtiendo en odio, que a su vez va construyendo el carácter violento de los niños y niñas, que van descargando, muchas veces inconscientemente, contra sí mismos (drogadicción, prostitución, anorexia, bulimia, suicidio, entre otros), contra los otros compañeros o contra las cosas que lo rodean. Es decir se están vengando de la agresión y la violencia recibidos.

Alice Miller sintetiza de la siguiente manera esta espiral de agresión y de violencia contra la infancia y la juventud: "... el público en general dista aún mucho de advertir que las experiencias tempranas del niño en sus primeros años de vida repercutirán irremisiblemente en la sociedad entera, de que las psicosis, la drogadicción y la criminalidad son la *expresión en clave cifrada* de aquellas experiencias tempranas"⁸.

Frente a esta situación, se encuentran los maestros, personas igualmente con problemas y necesidades, con sus propias historias de vida, que a pesar de su preocupación, se ven limitados para afrontarla⁹, y en el intento de hacerlo, contradictoriamente, asumen posiciones que generan un clima escolar violento, caracterizado por posturas autoritarias y verticales, independientemente de la intencionalidad manifiesta de actuar así por el bien de los estudiantes¹⁰.

Si a la cuota de agresividad expresada en forma directa por parte de sus propios(as) compañeros(as), se le añade la que los estudiantes presencian y padecen, en ocasiones, por los(as) docentes; se tiene un contexto institucional dentro del cual la agresión y la violencia son promocionadas y justificadas como formas de relación normales con los demás. Los(as) estudiantes, por tanto, estarían siendo socializados en la injusticia, el desamor, la insolidaridad, el autoritarismo, el rechazo a los débiles y a los pobres, el maltrato físico y psíquico y, en resumen, en un modelo de relaciones interpersonales basado en el desprecio y la intolerancia hacia las diferencias personales en particular y hacia la diversidad en general¹¹. Desde el currí-

8 MILLER, Alice. *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquet Barcelona. 2001, pág 9-10.

9 Quizá sea por su formación tradicional frente al manejo y resolución de conflictos.

10 Es frecuente hallar climas y culturas institucionales que se expresan a través de rasgos violentos, como exigencias en las rutinas escolares y en los sistemas de evaluación; relaciones interpersonales agresivas; directivas lineales y arbitrarias; fenómenos de dominación y de sustracción de la información, de chismes y rumores; o, simplemente, escuelas donde la desorganización y la improvisación generan climas de trabajo estresantes.

11 Este aprendizaje modélico, que apoya Bandura, explica por qué la escuela puede llegar a promover la violencia como medio para obtener resultados y resolver problemas.

culo oculto, la escuela, como instancia socializadora, puede transmitir patrones, normas, actitudes y prácticas culturales relacionadas con la violencia. Desde esta perspectiva se puede integrar al propio currículo el análisis de situaciones violentas y el manejo y resolución pacífica de conflictos como una valiosa oportunidad de aprendizaje. Aunque *el conflicto es inherente al ser humano, no debemos asociarlo siempre con la violencia*. El conflicto es una relación del tipo en que ambas partes procuran la obtención de objetivos que pueden o parecen ser incompatibles para alguna de ellas. También puede ser el resultado de expectativas divergentes, de malentendidos o sobrentendidos. El conflicto lleva en sí un componente de alta emotividad que puede derivar en agresividad cuando fallan en alguna medida los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Ante una tensión de intereses, aparece un conflicto, hasta ahora no es problemático porque todo depende de los procedimientos y estrategias que se utilicen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia si uno de los contrincantes no juega honestamente y abusa de su poder, luchando para destruir o dañar al contrario, no por resolver el asunto; eso es violencia, el uso deshonesto, prepotente, y oportunista del poder sobre el contrario.

El problema comienza entonces cuando se aborda la resolución del conflicto a través del mal ejercicio de la autoridad, del castigo, etc., provocando un clima de tensión en el aula que los(as) docentes no saben resolver, y queda la cuestión sumergida en el currículo oculto de las relaciones interpersonales y en el clima y la cultura de la organización escolar. No es extraño entonces que el conflicto tienda a resolverse a través de la exclusión o la violencia. *El conflicto es parte de la vida humana y por ende de las instituciones; tiene un componente de agresividad, que cuando no cuenta con los canales adecuados deriva en violencia*.

¿Por qué los niños(as) eligen resolver violentamente sus conflictos? ¿Lo eligen, o es la única forma que creen posible? ¿Lo eligen, o es la única forma que han aprendido de su entorno familiar, escolar y social? En algunas etapas de su desarrollo el / la niño(a) es agresivo(a) porque responde a características biológicas y psicológicas de ese momento evolutivo y porque responde a estímulos (internos o externos) que han desencadenado comportamientos de lucha.

Los componentes sociales y ambientales constituyen dimensiones determinantes en la adquisición de modelos de comportamiento agresivo. Se evidencia así, que el modelo social que proporcionan los adultos, las experiencias de agresión y violencia familiar o escolar, el apoyo o rechazo que observa cada individuo en sus grupos de referencia –familia e iguales–, el puesto que ostente dentro de la red de relaciones del mismo, así como el modelo que de forma explícita sugieren los medios, contribuyen al desarrollo social y afectivo de un ser humano. Incluso las conductas pasivas están moduladas por el grupo, de manera que, cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, llega a ser víctima no sólo de los ata-

ques de su agresor, sino de todo el entorno social en que vive, éste se percibe como amenazante.

De esta manera, es evidente que las causas de la violencia en los(as) niños(as) y jóvenes escolares, tienen profundas raíces en la situación familiar, en el contexto sociocultural y en los medios de comunicación. La familia es la primera institución de socialización pero la separación, el abandono de los padres, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, ha llevado a que los padres tengan menos tiempo para la formación de sus hijos y deleguen esta tarea en otras personas o instituciones. Cuando los(as) chicos(as) ven que en nuestra sociedad, en la familia o dentro de la escuela, se nutre la firme creencia sobre la efectividad de la agresión para conseguir objetivos, indirectamente se fomenta el desarrollo de la agresión proactiva; y luego al legitimar la venganza y la respuesta violenta, se fomenta el desarrollo de la agresión reactiva.¹² Los medios de comunicación, principalmente la radio y la televisión, han entrado a ocupar, en las familias y especialmente en los niños(as) y jóvenes, importantes espacios de compañía, instrucción y distracción ejerciendo una fuerte influencia en su formación reforzando continuamente modelos humanos egoístas, ambiciosos, deshonestos, que se valen de cualquier medio para alcanzar sus objetivos; e introduciéndolos indiscriminadamente al mercado de consumo de emociones, vicios, artículos y modas.

En resumen, las variables que influyen sobre el comportamiento agresivo y violento en las instituciones educativas deben buscarse en tres dimensiones diferentes: *Evolutiva* (proceso de desarrollo sociomoral y emocional en relación con el tipo de relaciones que los(as) estudiantes establecen con sus iguales); *psicosocial* (relaciones interpersonales, dinámica socioafectiva de las comunidades y los grupos dentro de los que se vive, procesos de socialización de los(as) chicos(as) y los(as) jóvenes); y, por último, la dimensión *educativa o institucional* (que incluye la configuración de los escenarios y las actividades en los que tienen lugar las relaciones entre iguales, el efecto que sobre dichas relaciones tienen los distintos estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación en la institución y en el aula, el uso del poder y el clima en el que se desarrolla la vida escolar). En otras palabras, aunque se sabe que el comportamiento violento en las instituciones puede estar muy determinado por variables sociales y familiares ajenas a la escuela, también existen variables internas al propio centro educativo que parecen estar relacionadas con la mayor o menor ocurrencia o aparición de fenómenos de comportamiento violento. Es claro que sobre estas variables, estrictamente escolares, es donde la Institución puede y debe hacer el mayor esfuerzo de prevención.

12 CHAUX, Enrique. *Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia*. La investigación en la que se basa este artículo es posible gracias a la financiación del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas – COLCIENCIAS y al Observatorio de Ciencia y Tecnología.

Para valorar la importancia que esta investigación tiene, conviene resaltar que *el respeto a los límites (disciplina) mejorará cuando se aprendan habilidades no violentas a través de metodologías que favorezcan su desarrollo (como la resolución pacífica de conflictos y el aprendizaje cooperativo) y se valore el desarrollo de la democracia participativa en la escuela como una de las mejores herramientas para aprender a construir la ciudadanía y la no violencia*; pues mejorará la calidad de la vida en la escuela y las relaciones que en ella se establezcan; se disminuirán los conflictos provocados por la trasgresión de las normas y desarrollará en los estudiantes el sentido de responsabilidad así como las diversas y complejas capacidades (cognitivas, emocionales y comportamentales) necesarias para asumir con eficacia un papel activo en la construcción de la democracia y la ciudadanía.

Como líderes de la comunidad educativa, los docentes tienen como responsabilidad propiciar una formación integral haciendo énfasis en la práctica de los valores, ya que estos trascienden en la vida de las personas y de manera especial en la de niños(as) y adolescentes.

En cualquier caso, los(as) educadores deben ser cada vez más conscientes de la envergadura del tema que aquí se trata; ser conscientes de que si no se realiza una investigación y reflexión sobre el cotidiano quehacer pedagógico para su transformación, todos sentirán cada día más el rigor de una vida difícil y árida; para comenzar, deberán plantearlo en positivo, es decir, no se trata tanto de qué hacen para enfrentarse a los casos de violencia, como de qué se hace para convertir las instituciones educativas en espacios agradables para los(as) chicos(as), 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 constituye una de las tareas docentes más ineludibles, más importante incluso que la difusión de los conocimientos disciplinares.

El(la) profesional de la pedagogía debe preocuparse por fortalecer conocimientos básicos que los lleven a garantizar una formación adecuada, que se exprese en:

- Respeto por el /la estudiante
- Respeto por sus derechos
- Tolerancia con sus sentimientos y estar dispuestos(as) a que su comportamiento —específicamente en el proyecto— informe sobre su naturaleza, su propio modo de ser (sea niño(a), adolescente o joven) puesto que en la mayoría de oportunidades se pretende anularlos y llevarlos a la "obediencia" para que hagan con gusto lo que se les ordena, dejen de hacer gustosos lo que se les prohíba y que se queden contentos con las normas que se les prescriban pensando en ellos(as) y por su propio bien

Después de décadas de fortísima expansión y democratización educativas, mantener y afianzar el carácter “inclusivo” de las instituciones educativas parece ser un gran desafío. Así, las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, se muestran como prioridades irrenunciables para la educación institucionalizada. El carácter no estrictamente académico de dichas prioridades choca, a veces incluso con dureza, con ciertas culturas profesionales dentro de la actividad docente, y aún mucho más con ciertas posiciones ideológicas en política educativa y curricular; y esto es así sobre todo en el ámbito de la educación secundaria, el tramo del sistema educativo donde siempre se concentran los grandes debates de fondo sobre la educación. El riesgo de fragmentación social y cultural, y de deterioro de la escuela pública que tales posiciones sin duda implican, hacen aún más urgente la toma de conciencia de los(as) docentes acerca del auténtico alcance del tema y problema de esta investigación.

Conjuntamente con esta labor, es tarea de la escuela y de los(as) maestros(as) propiciar encuentros en los que en la comunidad, cada integrante se reconozca como sujeto de derechos y deberes, como ciudadano activo que busque el bienestar común, la justicia y la equidad; que luche para mejorar la convivencia y atacar las discriminaciones en todas sus esferas. Sólo de esta forma se logrará una participación comprometida y eficaz en los asuntos públicos y en la reclamación de los derechos y el cumplimiento de deberes ciudadanos.

La escuela es señalada como un espacio donde potencialmente se pueden ejercitar conductas democráticas; un espacio de encuentro de actores diversos, un lugar privilegiado para poner en práctica valores como la tolerancia y el respeto por las diferencias; un lugar donde se comparte con otros gran parte del día, tiempo suficiente para que los(as) jóvenes establezcan vínculos que van desde la colaboración y el trabajo en equipo en torno al cumplimiento de tareas puntuales, hasta relaciones de amistad y solidaridad entre pares.

Tal como sucede con la sociedad, la escuela cuenta en su interior con un orden interno y reconoce autoridades y reglamentos que se deben respetar. De modo análogo a las formas de organización de la nación, para los estudiantes la unidad básica de referencia es su propio curso dentro del cual tienen la posibilidad de elegir un representante, que a su vez será parte de una instancia superior conocida como Consejo estudiantil y a nivel de institución la elección del Personero como parte fundamental y decisiva del gobierno escolar.

Sin embargo, y más allá de estas características que ponen la escuela como un escenario potencialmente privilegiado para el ejercicio democrático, en la práctica habría una serie de circunstancias que dificultan que eso se concrete. Al respecto se pueden mencionar algunas situaciones contradictorias que impiden la formación de ciudadanos en la escuela:

- Formar para la solidaridad en un ambiente agresivo, violento y fuertemente competitivo, reforzado por los sistemas de evaluación y los mecanismos de incentivos, además de un sistema de financiamiento hace que las escuelas pongan más atención en ampliar la cobertura que en atender bien a los(as) estudiantes confundiendo los fines con los medios.
- Prácticas discriminatorias dentro de una escuela que no respeta las diferencias, que se manifiestan en la segregación de estudiantes que no se adaptan a ciertos estándares (por ejemplo, estudiantes indisciplinados, desescolarizados, chicas embarazadas, entre otros), que son catalogados como “estudiantes problema”, llevados(as) a una estigmatización y en algunos casos a un reforzamiento de la deserción escolar, dado que la escuela no tiene propuestas de retención de los niños y niñas.
- Cultura escolar fuertemente jerarquizada, indiferente y temerosa de la participación, en donde existen algunos espacios formales, que por ley se deben cumplir, en la práctica no permiten una integración real de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones acerca de la marcha de la institución.
- Cultura escolar normativa y reactiva, que no favorece la innovación autónoma y potencia fuertemente la dependencia de una estructura central que le entrega las pautas de cómo funcionar y la poca capacidad de anticiparse a situaciones que resultan problemáticas (normas ministeriales principalmente).
- Sistema escolar que funciona dentro de la dinámica del mercado, poniendo a las familias en un papel de consumidores pero sin estar preparadas para actuar como ciudadanos en lo que respecta a la promoción y garantía de derechos de los niños, niñas y jóvenes y al control sobre el servicio educativo que reciben.
- Falta de preparación de los(as) docentes para dar una formación como la que se propone, ya que estos han sido formados(as) en un sistema educativo con las mismas falencias, situación que dificulta la puesta en marcha de nuevas propuestas e innovaciones educativas.¹³

Uno de los problemas que más preocupó en el proceso de investigación y básicamente en el diseño de estrategias que disminuyan las actitudes agresivas y violentas y fomenten la formación ciudadana y la participación democrática fue la falta de complementariedad o coordinación entre la labor educativa de la escuela y aquella educación no formal que reciben los(as) niños y jóvenes en el resto de las relaciones sociales en que se desenvuelven cotidianamente.

13 FERNÁNDEZ, Gabriela. *La ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. \t “_top” Ediciones - \t “_top”. En: Revista Iberoamericana de Educación \t “_top” Número 26 . \t “_top” OEI. Chile. 2001 .

Últimamente, ante la creciente desintegración de la familia y la pérdida de legitimidad de las organizaciones políticas y religiosas, la escuela es vista como la solución a los problemas de agresión y violencia social. Es de suponer que debemos pensar que estos graves problemas se pueden arreglar desde el ámbito del aula, por lo menos en el cumplimiento de sus funciones, cosa que es posible sólo con una mayor intervención y apoyo de la familia, la sociedad y el Estado, al asumir las responsabilidades que tienen en la construcción de una relación humana más justa e igualitaria.

Las instituciones educativas no pueden instalarse en contemplar pasivamente la catástrofe social, el derrumbe cotidiano de sus instituciones democráticas, no pueden ser indiferentes porque, como se ha afirmado, la educación sola no puede resolver los problemas de la sociedad, pero no hay ningún problema de la sociedad que se pueda resolver sin educación.

Todos los estudios apuntan a señalar que la violencia no es instintiva, ni congénita en los seres humanos sino que se aprende y por ello, la educación (formal, no formal e informal) es un elemento compensador y la única estrategia que la especie humana ha construido para formar seres humanos que no tengan que recurrir a la violencia para resolver los conflictos que necesariamente se dan en la vida cotidiana. “Las personas cuya integridad no ha sido dañada en la infancia y que han recibido de sus padres –y maestros, decimos nosotros– protección, respeto y sinceridad, serán jóvenes y más tarde adultos, inteligentes sensibles fuertes y perceptivos. Sentirán alegría de vivir y no necesitarán dañar a otros o a sí mismos, ni cometer asesinatos. Utilizarán su fuerza para protegerse, pero no para atacar a los demás. No podrán más que respetar y proteger a los más débiles y por tanto a sus propios hijos, pues es exactamente lo que han experimentado y porque vivenciaron ese conocimiento en lugar de la crueldad”¹⁴.

A una agresión puntual estamos siempre expuestos, pero el fenómeno de la violencia interpersonal entre los diferentes actores de la convivencia escolar, trasciende y se convierte en un problema institucional de gran relevancia, porque afecta las relaciones y las estructuras sobre las cuales se desarrolla la actividad educativa.

Un aspecto sobre el que parece haber consenso es la forma de abordar el problema, desde una posición de análisis e investigación sobre el tema de la violencia y la agresividad y sobre el propio marco escolar y sus características para poder llegar al desarrollo de programas de intervención y prevención aplicables a la realidad educativa, es decir, reflexión teórica e investigación empírica para producir conocimiento sobre las causas y las formas de solucionar el problema generalizado que nos afecta.

14 Miller. Alice. Opus Cit, pág. 273.

De esta forma, en la práctica pedagógica se encuentra que en la medida que los(as) docentes sean y generen personas tolerantes, respetuosas, amables y responsables de sus actos y de su rendimiento académico pueden mejorar las relaciones interpersonales y en consecuencia propiciar un ambiente de trabajo más agradable que repercuta en mejores condiciones de salud física y psicológica del grupo.

Es aquí donde cabe preguntarnos como protagonistas de la institución educativa acerca de la responsabilidad que tiene el sistema educativo en la formación de ciudadanos(as), y en la construcción de tejido social: ¿dónde está la sociedad que hemos contribuido a formar?, ¿qué estamos haciendo para prevenir la institucionalización de la violencia como forma de resolver los conflictos entre los y las niñas y jóvenes, que sin lugar a dudas son la esperanza de un mundo mejor?, ¿qué hacen los medios de comunicación?, ¿qué dicen y hacen los y las maestros(as) que forman a los maestros para que actúen en una sociedad violenta?, ¿dónde están los padres?, ¿dónde está el Estado?.. Una sociedad se conoce por sus manifestaciones y la calidad de vida, por los fenómenos que en ella suceden. Lamentablemente, no se puede afirmar que la sociedad de este nuevo siglo se caracterice por la fraternidad, el perdón, la misericordia, la solidaridad, la paz, la justicia, la igualdad y estos casos de violencia en las escuelas no son más que un reflejo de lo que los(as) jóvenes desde niños(as) aprenden, de modo especial, en el primer núcleo social de su entrada en el mundo de la vida: la familia.

Los medios de comunicación podrían hacer maravillas enseñando los valores universales que lleven a una sana convivencia, sin embargo lo que encontramos no es eso, hasta en las caricaturas lo que vemos son pleitos, venganzas, muertes, violencia, egoísmo... y los(as) niños(as), aprenden con gusto y cotidianamente todo lo que se transmite mediante esos poderosos medios que han invadido todos los espacios de la vida.

La sociedad y particularmente la comunidad educativa debe empezar por reconocer este fenómeno desde la percepción, la emoción y la razón y no ser indiferente ante la gravedad de la violencia, pero este sentimiento debe llevarla a comprometerse y a cultivar la capacidad de reaccionar frente a ella en cualquier escenario –no sólo en la familia o en la escuela– sentir es percibir y decidirse a actuar frente a lo percibido. En este actuar cabe resaltar que la vida y los demás valores humanos deben ser un derecho, un deber y un valor supremo frente a cualquier categoría de poder que la amenace.

Los(as) maestros(as) comprometidos con su vocación creen con firmeza en valores como la solidaridad, la mutua comprensión y respeto o la personalización de la educación. Los proyectos educativos están llenos de nobles palabras e ideales. Sin embargo, es preciso contrastar el pensamiento con la acción pedagógica. En muchos casos, lo que realmente se piensa se desprende de lo que de hecho se hace: "dime lo que haces y te diré qué valores tienes", se podría afirmar.

Es necesario entonces crear propuestas que puedan ser aplicadas en el mismo espacio escolar, comprometiendo no sólo a estudiantes, docentes y directivos, sino a la familia y a toda la institución. Es urgente volver a pensar la escuela desde el principio. Poner una y mil veces sobre el tapete la discusión sobre su función. Retornar siempre sobre la necesidad de reconstruir una perspectiva humana, asignar de nuevo valor al afecto, a la amistad, a la risa, a la historia personal desde la cual se comprende el mundo, el arte, la ciencia y las relaciones con los demás. Es necesario imaginar una escuela que no quede confinada a la fronteras físicas de tapias o cercados –cuyas paredes y ambiente rígido enseñan a ser “duro”–, una escuela en la que el amor al conocimiento no esté preso en la repetición de textos y leyes... Necesitamos una escuela que permita a los(as) maestros(as) sentir hermosos y productivos los días de nuestras vidas y cada acto educativo una ilusión para su vida personal y profesional. Hace falta inventar una escuela con tiempo para conversar, dialogar, escuchar, acompañar, ser solidarios, acordar, concertar y comprometerse con las vivencias y las ilusiones, una escuela donde los sueños sean posibles de realizar en el tiempo, sólo así se aprende a convivir. En nuestro país, tristemente tocado en todos sus rincones por la violencia y la muerte, no podemos renunciar a la compasión y a la piedad. ¿Dónde se puede aprender esto que no sea en la escuela?, ¿en qué otro lugar se puede iniciar la conciliación?, ¿cómo aprender a trabajar día a día, admitiendo que nuestros(as) estudiantes están marcados(as) profundamente por la ira y el miedo?¹⁵

Esta investigación quiere llegar a los adultos¹⁶ que interactúan con los y las niñas y jóvenes para incitarlos a reflexionar y valorar el efecto de sus interrelaciones sociales cotidianas, en sus comportamientos para beneficiar a los estudiantes con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, para que el tiempo que transcurre en la escuela sea un tiempo valorizado, creativo que lleve a la construcción de sujetos sociales más amorosos y solidarios.

La institución educativa, aún sin proponérselo no se limita a lo académico, a la metodología de las disciplinas científicas, contribuye a generar valores básicos necesarios para la sociedad en la que está inserta, ligados al sentido de identidad y pertenencia. Así mismo debe apuntar sus esfuerzos a la formación integral de los(as) estudiantes, a la solución de algunos problemas y en especial al ser y el hacer donde se refleje el desarrollo cultural y político que permita como mínimo sentirse reconocidos(as) en la escuela, en la familia y más tarde en la sociedad, sin sentirse excluidos(as) de la vida colectiva o que generen desadaptaciones. De igual

15 CAJIAO, Francisco. “Maltrato, violencia y estructura familiar”. En: *Violencia en la escuela*. Serie: Vida de Maestro. IDEP. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999.

16 Padres, docentes, directivos, administrativos, orientadores(as), servicios generales, entre otros.

forma, es su labor elevar el nivel de conciencia de los educandos para que asuman un rol de mayor compromiso dentro del marco de estructuras, creencias, leyes, reglas morales de lo que es o no permitido, que deben interiorizar para despertar el sentido de pertenencia e identidad que les permita –con el concierto de todos– participar de su modificación (elaboración de normas y acuerdos de convivencia) y de otras actividades y procesos que les brinden cohesión cultural. Para lograr esto es necesario organizar y diseñar un sistema de convivencia en la escuela que requiere de un trabajo compartido para elaborarlo y mantenerlo funcionando de acuerdo a las necesidades institucionales, unas pruebas y adecuaciones periódicas que le permitan construirse día a día (comprendiendo que nunca estará terminado y que responde a un verdadero compromiso social) y un lugar de encuentro, transmisión, ejercicio y práctica democrática que edifique la ciudadanía desde el espacio escolar.

Establecer relaciones grupales basadas en la solidaridad y no en la competencia que empujen a la agresión de unos contra otros por el deseo de ganar, de ser siempre el primero, de ser el mejor. Habrá que enseñar a competir con uno mismo para ser mejor cada día, y ayudar al otro a serlo con uno, pero jamás a costa de él. Es necesario reconocer que debemos sustituir la violencia por el diálogo, por acuerdos y convenios iniciados desde el aula y el espacio escolar y que es posible hacerlo extensivo a la comunidad, la localidad, la ciudad y la nación.

Bibliografía

CAJIAO, Francisco. “Maltrato, violencia y estructura familiar”. En: *Violencia en la escuela*. Serie: Vida de Maestro. IDEP. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999.

CASTAÑEDA, Elsa. “Educación secundaria: un presente por construir. Jóvenes, educación y violencia”. En: *Violencia en la escuela*. Serie: Vida de Maestro. IDEP. Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá. 1999.

CEREZO R., Fuensanta. *La violencia en las aulas*. Editorial Pirámide. Madrid. 1999.

CHAUX, Enrique. *Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia*. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” – COLCIENCIAS y al Observatorio de Ciencia y Tecnología. Bogotá. 2003.

FERNÁNDEZ, Gabriela. *La ciudadanía en el marco de las políticas educativas*. \t “_top” Ediciones - \t “_top” Revista Iberoamericana de Educación \t “_top” Número 26. \t “_top” OEI. Chile. 2001.

MILLER, Alice. *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Tusquet. Barcelona. 2001.

VASCO U., Carlos E. “La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los derechos humanos: Una mirada integral a las instituciones educativas”. En: *Escuelas y Ciudadanías*. Corporación Región. Medellín. 2003.

El cuento de Ciudad Ana
Un proyecto educomunicativo

Institución Educativa Distrital
Nuevo Kennedy

Edith Yolanda Ángel Posada
María Helena Ramírez Cabanzo
Edna Amparo Chaves Caro

Coordinador: Néstor Alejandro Vargas Olano

Asesor: Manuel Alfonso Gaviria

Desde el uso pedagógico de los micromedios institucionales de comunicación, es posible fortalecer procesos y aprendizajes de participación ciudadana.

Reconstruir, transformar y refundar la sociedad es una tarea pedagógica nada fácil por lo compleja que es la realidad que viven los estudiantes en zonas como Kennedy, donde los conflictos generan más conflictos, las condiciones de vida para sobrevivir son mínimas, donde los niños, niñas, las y los jóvenes permanecen mucho tiempo solos. Estas y otras circunstancias nos llevan a comprender la urgencia de realizar un proyecto que integre comunicación y ciudadanía, dos componentes claves que entrelazados entre sí pueden permitir formar ciudadanos capaces de manejar y gestionar el conflicto como algo indispensable para mejorar la convivencia, la calidad de las relaciones interpersonales y la posibilidad de construir lazos de amistad en medio de la diferencia y diversidad de pensamiento es así como fluye el Proyecto "El cuento de Ciudad Ana".

Por qué empezamos

Como respuesta a una serie de inquietudes que se habían generado a partir de los conflictos que tenían los estudiantes y de las prácticas de convivencia que se daban en la institución y en aulas de clase. A partir del 2002 la institución Medicina Legal llega al colegio, orientando unas conferencias sobre Maltrato, abuso sexual y conflicto intra familiar, estas conferencias aportaron elementos a la situación que vivían los estudiantes, quienes con sus comportamientos y actitudes, mostraron la necesidad de nuevas acciones pedagógicas para lograr cambios de comportamiento y mejorar la convivencia institucional; esto motivo a las investigadoras a buscar el apoyo de la Cámara de Comercio en el año 2003, del programa Ariadna, desarrollado por ellos. Finalmente en el 2004, la asesoría de la Cámara de Comercio llega con el programa de Resolución de Conflictos "Los discípulos de Hermes", simultáneamente ya se estaba desarrollando el proyecto producto de esta convocatoria.

En el campo de la comunicación, se trabajó un proyecto "Pongamos en Onda", apoyado por la Secretaría de Educación y Paulinas Centro de comunicación Social, cuyo objetivo fue capacitar a un grupo de docentes del área de humanidades y estudiantes, sobre el uso pedagógico de la radio en la escuela. Se dieron herramientas para elaborar programas desde la vida cotidiana de los estudiantes.

El abordaje de conflictos cotidianos, en el ambiente educativo y familiar de los jóvenes de grado séptimo de la jornada mañana y tarde, implicaba repensar la forma de solucionarlos, pues desataba altos niveles de agresión evidenciando su baja autoestima.

Se quieren jóvenes que sean capaces de regular sus comportamientos, que les permita convivir en armonía, capaces de tomar decisiones, para frenar sus impulsos y repensar las consecuencias de los mismos, poder reconocer a sus compañeros como interlocutores válidos, comprendiendo su individualidad, respetándoles en la diferencia, posibilitando la solidaridad y apoyo mutuo, empoderados como sujetos políticos que les permite participar en cualquier espacio que los involucre.

El cuento de Ciudad Ana permitió entrever que los niveles de comunicación en la institución no posibilitaban procesos asertivos de comunicación, porque las líneas de autoridad seguían guardando su verticalidad. *“La comunicación es clara y precisa, está en las circulares”* coordinador J.M.

En este proceso se hizo urgente replantear el manejo de los medios con los cuales cuenta la institución, con un tratamiento diferente, integrándose al proceso pedagógico de mejorar la comunicación y permitir la interacción entre la comunidad para construir nuevas formas de participación donde se traten situaciones de interés de toda la comunidad.

En el colegio los micromedios: emisora escolar, periódico volante, periódico revista y el circuito cerrado de televisión son herramientas pedagógicas que deben tomar fuerza para permitir actuar comunitariamente a los estudiantes, son ellos quienes deben apropiarlos para difundir, reflexionar y comunicar acerca de diferentes temas, de acuerdo con el interés de la comunidad neokennediana, conciencia ciudadana, proyectos interdisciplinarios, ecológicos, religiosos, sociales, éticos y cotidianos.

Estos micromedios deben propiciar la construcción de la comunidad, además son medios claves para fortalecer, conocer y dar a conocer aspectos del tejido social del que tanto se habla y del cual los estudiantes de grado séptimo hacen parte y no sólo los hace parte.

Esta es una alternativa de comunicación que sustituye de alguna forma los medios comerciales y medios de comunicación social, monopolizado por los grandes intereses económicos que “consiguen imponer a los individuos la escala de valores y las categorías de pensamiento adecuado a sus intereses, reduciendo a la mínima expresión la capacidad crítica de las personas”¹.

El cuento de Ciudad Ana, va más allá del uso de los medios como tales, ya que no se trata sólo de instrumentos, es ante todo de apropiarnos de la comunicación, como generadora de procesos y constructora de ciudadanía, teniendo en cuenta los distintos conceptos de comunicación y ciudadanía.

1 BAYONA, Claudia y MAYORBE, José Antonio. *Medios masivos de comunicación*. Lima 1987.

¿Por qué los medios de comunicación?

Los medios y los micromedios han ido tomando fuerza en las localidades, las instituciones, los barrios, como una forma de interrelacionarse, entre los sujetos entre sí y con su entorno. Son formas de interactuar comunitariamente, instrumentos de fácil adquisición y sin costo para el usuario, además sus contenidos son directos y específicos, se pueden difundir, reflexionar y comunicar acerca de diferentes temas, de acuerdo con el interés de la comunidad se propicia la participación y la construcción de comunidad. Son medios claves para fortalecer, conocer y dar a conocer aspectos de este tejido social del que tanto se ha hablado.

Mario Kaplúm enfatiza en que es la comunidad quien tiene que comunicar a través de unos medios con unos facilitadores, es ella el emisor. Entonces, la comunicación no es un fin en sí mismo sino una herramienta de organización popular, y plantea otros objetivos concretos como: movilizar, organizar a la comunidad, apoyar la acción popular, estimular la participación del barrio. Según él *"la gente participa de una u otra forma porque siente que esos medios la expresan"*².

En la escuela se dan prácticas de diálogo, de interacción simbólica, de intercambio cultural, los estudiantes, los docentes, los padres de familia y los vecinos portan saberes y prácticas que ponen en juego todos y cada uno de los espacios de la escuela, así como todos y cada uno de los actores que participan del proceso y que se acompaña por la convivencia.

Los medios de comunicación son entonces la excusa perfecta para que los estudiantes se apropien de ellos en la solución de sus conflictos. Estamos ante la generación del video, del MP3, de una sociedad de consumo que sólo responde a la imagen que publicitariamente nos bombardea en forma permanente y ante la cual los más vulnerables son los jóvenes.

Estos medios son el instrumento que llaman fácilmente su atención y de los cuales nos podemos valer para que reconozcan la importancia de la mediación y el diálogo, antes que el del impulso y la agresión verbal y física para resolver sus diferencias. Además presentan una gama diversa de posibilidades en la recepción de los mensajes que les permitirán encontrar diferentes alternativas, para que sus conflictos y diferencias sean resueltas bajo la concertación y el diálogo entre pares, planteando de antemano que la prevención es el principal elemento que se maneja desde el Cuento de Ciudad Ana, que permite la sana convivencia, bajo el respeto por la diferencia de opiniones y el fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana desde la escuela.

2 KAPLUM, Mario. *El comunicador popular*, Editorial Lumen Humanistas. Argentina. 1987.

Nuestros estudiantes

En el I.E.D. Nuevo Kennedy, tomamos a los estudiantes de grado séptimo del año 2004, como población de estudio. Estos estudiantes son la primera generación resultado de la integración institucional realizada en el año 2002 por la SED. Son ellos los estudiantes que muestran el proceso de pertenencia a la institución, que han salido de primaria y llevan un dos en un nuevo ambiente escolar, lo que permite evidenciar los cambios que van presentando acorde con las circunstancias y normas internas que se manejan y han sido establecidas al interior del grupo de estudiantes, no a nivel de las normas establecidas legalmente en la institución.

Nos referimos a la ley del más fuerte y de lo establecido por tradición entre pares, que es ley entre ellos y que son normas que no se violan desde ningún punto de vista, son normas más reconocidas y valoradas, que las que se encuentran dentro del manual de convivencia.

El cambio de un ambiente infantil al de una institución de secundaria, donde su condición cambia, pasando de ser reconocido a ser solamente un integrante más de una comunidad que lo supera en fuerza y en número, en donde debe volver a obedecer y asumir, sin derecho por mucho tiempo a participar e imponer. Hasta que su historia en la institución le permita tener reconocimiento suficiente para plantear propuestas que agrupe individuos a su alrededor y le generen identidad, fuerza, convirtiéndose finalmente en un participante valioso y activo, que lidera.

En este proceso que transita el estudiante dentro de la institución se necesita el acompañamiento permanente y formador que los medios de comunicación nos ofrecen, para lograr su formación como individuos y ciudadanos acorde con las necesidades que se generan a nivel individual, de curso, pares e institucional.

Con el desarrollo de campañas apoyadas en la programación de la emisora escolar, en la participación en los artículos del periódico, en los programas que se pasan por el circuito cerrado de televisión resultado de sus creaciones, en los montajes de bailes y de libretos para radio y televisión que recrean su realidad y sus necesidades, nos muestran qué los inquieta, motiva, interesa. Partiendo de su realidad y gustos, pero poniéndolos a disposición de la prevención y resolución de sus conflictos internos.

La música que les apasiona, las telenovelas que ven en sus horas libres, los realities y las propagandas que sienten más cercanas a sus intereses, se constituyen en puente que permite el acercamiento e interiorización a las normas, logrando cambios de actitud y reacción en ellos. Para que dentro de su modelo establecido de pares, la violencia y la agresión no tengan fluidez ni presencia; siendo remplazada por la tolerancia y el respeto por las diferencias.

Se ha evidenciado cambios en los estudiantes, a través de las emisiones realizadas en los programas de radio, en los cuales se han transmitido ejemplos de los conflictos cotidianos que se generan entre ellos, en su diario transcurrir dentro de la institución, mostrando problemáticas como la impunidad, los apodos, poco sentido de pertenencia institucional, enfrentamientos entre pares (verbales y físicos), que para ellos resultan normales.

Al verse reflejados en estas emisiones, se ha hecho un pare para cuestionar el origen de estas acciones agresivas que atentan contra la convivencia, integridad e identidad institucional, analizar su papel como agentes activos que generan estas acciones disociativas y su grado de responsabilidad en las mismas. Posteriormente de haber logrado el reconocimiento de su falta, viene el compromiso de cambio intrapersonal, que asegura un mejoramiento en las relaciones al interior del grupo de estudiantes.

Comunicación-ciudadanía

El I.E.D Nuevo Kennedy, se caracteriza porque hoy luego del proyecto, tenemos una población que asume nuevas formas de convivencia ciudadana, que se evidencian en el crecimiento del sentido de pertenencia por el cuidado de los bienes públicos que están a su servicio, los pupitres, aulas y servicios sanitarios, tienen una mejor presentación y mantenimiento, dando una imagen de armonía y apropiación de comunidad.

Para construir un concepto de ciudadanía entre los estudiantes del colegio Nuevo Kennedy consideramos importante retomar algunos elementos donde el estudiante ve que la autorregulación entre ellos mismos es fundamental para verse como nuevos ciudadanos donde la ley del adulto no es lo que interesa. *“Cuando estamos en clase, le digo a mi compañero que charla mucho; haga silencio que interrumpa la clase, y nos afecta a todos”*. Estudiante 802 JM; capaces de tomar decisiones, para frenar sus impulsos y repensar las consecuencias de los mismos. *“Él me ofendió y quería golpearlo, pero me contuve por que sabía que la pelea no sólo nos afectaba sino que se podía involucrar otros compañeros de otros cursos y la cosa se agrandaba”*. Estudiante 801 JM; poder reconocer a sus compañeros como interlocutores válidos, comprendiendo su individualidad, *“cada uno es diferente, tenemos que tolerarnos o si de pelea en pelea andábamos”* Estudiante 804, respetándoles en la diferencia, posibilitando la solidaridad y apoyo mutuo, empoderados como sujetos políticos que les permite participar en cualquier espacio que los involucre. *“Lo chévere de estar en el consejo de estudiantes es que todos nos escuchamos, decimos como nos sentimos con lo que pasa en el colegio, aunque seamos chiquitos podemos hablar, ah lo más importante representamos a nuestros compañeros y ahí sí nos creen*. Estudiante 701 JM; sin embargo las prácticas de cada día permiten la construcción de lo social, que rebasa la individuali-

dad. Así, ser ciudadanos se define, o comienza a definirse como el ejercicio mismo de constitución de lo social como campo político, como escenario de conflicto, de búsqueda de consensos y de negociaciones de intereses, valores, creencias, etc. *“Yo le digo a mi papá que no me dé tantas órdenes porque él también tiene que cumplir cosas, sólo por soy su hijo se la pasa mandándome e imponiéndose, y eso me da rabia, quisiera contestarle”*. Estudiante 801. J.M.

En los desplazamientos que se realizan por cambios de clase, debido a la rotación de aulas especializadas, se presentaba agresión en los corredores, algo que lentamente se ha visto transformado, pues los cambios de clase se han convertido en un espacio de relajación, descanso y de interacción con sus compañeros.

El programa de servicio social que desarrollan los estudiantes de grado décimo en la entrada, salida y en el descanso de la institución, ha generado en los estudiantes de grado séptimo (hoy grado octavo), el respeto por la actividad que asumen sus compañeros de grados superiores, sin que se ha necesaria la presencia de un docente o directivo. El valorar la autoridad que enviste a uno de sus iguales o pares, permite que se valide el respeto por el otro basados en el reconocimiento de su libertad y el alcance de la misma. Generando lentamente un avance en el proceso del juicio moral, cuando se pasa de seguir y cumplir ciegamente la norma, al estado en el cual la norma, se entiende y asume como resultado de la evidencia de su necesidad, para lograr un nivel de convivencia ideal.

Igualmente el trabajo en la elaboración de libretos tanto para radio como para video, han fortalecido en ellos el concepto de identidad y participación en la cultura neokennediana, puesto que los temas surgen de su realidad, de la cotidianidad que están vivenciando, de los problemas que generalmente surgen desde su convivencia como hijos, amigos, estudiantes. Es la oportunidad para que ellos a través de los medios institucionales de comunicación encuentren el espacio de ser escuchados y de poner en tela de juicio su posición y pareceres frente a la realidad en la que se encuentran inmersos.

Ahora no solamente tienen la posibilidad de contar con el medio radial y televisivo, la institución pone en sus manos otras opciones, cuentan con las carteleras murales por áreas y el periódico escolar, del cual se han apropiado y han logrado que se han los vehículos de transmisión y propagación de sus inquietudes, cuestionamientos, reflexiones y propuestas, que a nivel institucional tienen y desean que sean escuchadas por los demás estamentos de la escuela. Es necesario aclarar que la participación en todos estos medios tiene prioridad por los estudiantes, pero no es exclusividad de ellos, también participan los padres de familia, docentes y directivos en las emisiones y publicaciones realizadas; cambiando así las relaciones de verticalidad que han logrado que se haga un cambio de la simple información unidireccional, a lograr la comunicación participativa y de retroalimentación, que ha enriquecido las relaciones de convivencia a nivel de pares y de interestamentos.

El cuento de Ciudad Ana acercó a padres de familia a la institución, y a partir de varios encuentros ellos entienden que el proceso de acompañamiento con los hijos debe cambiar, ser más flexible y más claro en oportunidades y responsabilidades.

Ciudad Ana, sí deja entrever como los estudiantes son concientes que sus prácticas no permiten la construcción de un ciudadano, y que para ello se debe educar en varios aspectos; los estudiantes en la formación tienen actitudes diferentes, el respeto y reconocimiento al compañero se visualiza en cierta medida. Muchos de ellos en los diferentes ejercicios de clase utilizan el cartel, el afiche, el sociodrama, el collage, el comentario y otros medios para poder expresar las situaciones que a diario viven. Ellos transmiten sus sentimientos, sentires, significados, que cambian sus imaginarios y que facilita que los adultos los entiendan y les den el lugar que les corresponde, donde la brecha generacional aunque se mantiene si hay un punto de encuentro donde el respeto se vuelve inherente al proceso de conflicto, comunicación y convivencia.

Todo esto no se queda aquí, se convierten los estudiantes de grado octavo, en agentes diseminadores de la actividad institucional que sobre formación ciudadana se ha gestionado al interior de nuestro colegio, puesto que nos asegura que estos niveles de formación y apropiación logrados serán el eje propulsor para que estemos ante el surgimiento de un nuevo ciudadano, consciente, participativo, interesado y empoderado de su papel de dinamizador social, generador y transformador, en quien la convivencia está asegurada, basados en la concertación, diálogo y conciliación con sus iguales.

El proyecto atravesó la institución y todas las áreas desde los subproyectos facilitan herramientas que permiten la formación de un nuevo ciudadano. El tema está dado desde la perspectiva del buen y adecuado vivir, sin hacer daño al otro con las acciones que realiza. El ciudadano que se busca formar gracias a los medios, es un ciudadano lleno de inquietudes y consciente de sus deberes y derechos, en la práctica y no sólo de palabra. Un sujeto pleno dispuesto a convivir con sus congéneres, resolviendo sus diferencias y encontrando en ellos el pretexto para crecer, enriquecerse y disfrutar de su esencia de ser social, que obligatoriamente necesita interactuar con los demás individuos de su especie.

Conclusiones

En la institución se propende por un funcionamiento de los espacios mediáticos donde se lleve el seguimiento a una discusión como fruto de propuestas para disminuir la agresividad, mejorar la convivencia y la calidad de vida. Para esto se fortalecen los micromedios y se trabaja desde diferentes ángulos y con variadas opciones pedagógicas. Una de ellas es como ayuda didáctica, que en muchos ca-

so ha sido la clave para la enseñanza disciplinar, pero desde la perspectiva de proyectos: “El cuento de ciudad Ana, pretende emprender nuevos caminos que orienten el fortalecimiento de la ciudadanía. Empezamos por analizar el contexto del Nuevo Kennedy y su entorno, para que quienes participan directamente como periodistas escolares sean invitados “a traspasar la frontera del periodismo tradicional y a involucrarse en la esfera de la deliberación pública, en vez de quedarse en el registro de los hechos que otros producen”.³

El ejercicio de ciudadanía se ha trabajado en el ámbito escolar tanto en primaria como en secundaria. La implementación de micromedios de comunicación busca una participación activa de quienes hacen parte de la comunidad educativa, para que sean visibles ante los otros y también para que se construya comunidad, comprendiendo que los estudiantes, padres, maestros y administrativos, deben pasar de un papel pasivo a uno más práctico y propositivo. Allí es donde realmente se encuentran los recursos necesarios para llegar a tener el sentido de pertenencia y la construcción del tejido social como una comunidad preparada para responder a los retos que ella misma se plantea y que enfrenta desde la sociedad ahora globalizada.

Un ejemplo de las acciones implementadas para disminuir la agresividad y las agresiones, es la campaña desarrollada actualmente, con el uso de los micromedios, denominada “Da le un abrazo a tu prójimo”, que consiste en abrazar a la persona más cercana a cada quien, cuando suene un tema musical determinado.

Este trabajo no es una labor sencilla y rápida ya que sería efímera, pues con sólo la concentración de estudiantes en un lugar se cree tener parte del proceso, pero la resistencia a nuevas dinámicas participativas y democráticas se encuentra sobre todo en maestros, directivos y los mismos padres de familia. En el Nuevo Kennedy, se ha dado la participación de todos, en mayor o menor medida, pero aún falta camino por recorrer, para mostrar que: “*el protagonista de los medios no es el docente, el estudiante o cualquier otro actor institucional, sino el colectivo que se refleja, se reconoce y se construye constantemente*”⁴.

3 MILLARES, Castellanos Ana María. *¿Qué es el periodismo cívico?* En: Revista Foro 35, pág. 105.

4 ROJAS M. José Arturo. *Ciudadanía, periodismo y medios al servicio ciudadano. Un debate de 10 años.* En: Revista mediaciones N°. 3 Uniminuto, pág. 77.

Bibliografía

BAYONA, Claudia y MAYORBE, José Antonio. *Medios masivos de comunicación*. Lima. 1987.

KAPLUM, Mario. *El comunicador popular*. Editorial Lumen Humanistas. Argentina. 1987.

MILLARES, Castellanos Ana María. *¿Qué es el periodismo cívico?* Revista Foro 35, pág. 105.

ROJAS M. José Arturo. *Ciudadanía, periodismo y medios al servicio ciudadano. Un debate de 10 años*. Revista mediaciones N° 3. Uniminuto, pág: 77.

*Interacciones escolares y su impacto
en la formación de ciudadanos¹*

*Institución Educativa Distrital
Colsubsidio, Torquigua
y las Mercedes*

*Mercedes Kalil
Myriam Romero
Francy Ortiz
Consuelo Navarro
Clemencia Páez
Brither Peña
Félix Ruiz
Giovanni Castro*

Director: Luis M. Benítez

Asesor: Carlos Medina Gallego

Presentación

Este documento está precedido por un proceso de investigación que le apostó a “inventarse” una particular forma de concebir los conceptos y nociones aplicados a contextos explicativos propios *liberándolos* de las convencionales cargas de sentido. Ese proceso de *resignificación* no estuvo en lo esencial dirigido a producir rupturas, sino, a reconstituir prácticas educativas deformadas por tradicionales lógicas de autoridad en atmósferas de resistencias pasivas de corte generacional. El proceso tuvo como pretexto el estudio de las múltiples *interacciones sociales en la escuela* que posibilitan la formación *ciudadana*, la que se articuló, en esta investigación, a las nociones y prácticas de la *cultura* y la *democracia* escolar.

Partimos de reconocer que pese a los avances en ciencia, tecnología informática y medios de comunicación, la *escuela* es *todavía* la principal institución para la formación humana; es el espacio donde se posibilita los aprendizajes más relevantes que requiere la sociedad en cada momento de su historia, es por lo tanto, portadora de una función social determinante para las transformaciones que nos garantizan la convivencia y la búsqueda de bienestar. La escuela nos coloca en múltiples perspectivas en el camino de la formación de los seres humanos de las cuales dos son sustancialmente importantes: El conocimiento y aprensión de los fundamentos de las ciencias y, la formación de los valores y las prácticas socializadoras.

El buscar acciones o formas de hacer de la escuela un lugar para el aprendizaje de *competencias ciudadanas* ha llevado a diversas instituciones del Distrito y del país a desarrollar procesos de investigación e innovación que han aportado en la construcción alrededor de este tema. Cada una de esas experiencias ha decidido su propio camino. Algunas, han partido de modelos explicativos de carácter teórico y de estrategias de implementación de prácticas formadoras de “competencias” ciudadanas, convirtiéndose más en experiencias demostrativas que en auténticos procesos de investigación, otras, por el contrario, han arriesgado desde realidades específicas sus propias conceptualizaciones dándole a la experiencia un carácter auténticamente innovador. Nosotros hemos querido inscribirnos en esta segunda tendencia no sin grandes esfuerzos y dificultades.

Nuestra investigación se desarrolló en una localidad (Engativá) densamente poblada y con los conflictos propios del desempleo, la pobreza, la violencia, el desplazamiento y las rupturas afectivas que desagregan y reagrupan unidades familiares frágiles, contexto que condiciona nuestras preguntas por el papel de los saberes, las interacciones, la producción de sentido en un ámbito como la escuela en donde se espera acceder al conocimiento, pero, sobre todo, encontrar la oportunidad de existir y construir un proyecto de vida individual, familiar y comunitario distinto.

No guarda este grupo de investigación la menor duda que la escuela debe asumir la responsabilidad de formar personas críticas, comprometidas con las problemáticas sociales, y que por ello debe intentar de manera permanente y cuando esto sea posible, tender el puente entre el mundo de los conceptos y las teorías, con el de la realidad cotidiana y las previsiones del futuro. En el caso del problema que nos convoca, escuela y formación ciudadana, es claro que cada institución construye un acervo de valores para la formación democrática, estos valores, como principios deseables para la regulación de la convivencia social, son constantemente resignificados y enriquecidos por los miembros de la comunidad educativa en sus interacciones cotidianas. No es dable hablar de ciudadanía en un plano meramente teórico y alejado de componentes esenciales como la democracia, por lo tanto, formar ciudadanía en, desde y para la democracia implica: contar con espacios y oportunidades que promuevan y permitan aprender habilidades y concepciones democráticas y ciudadanas, que conllevan a la participación activa en los procesos públicos de la escuela, de identidad y pertenencia a una comunidad determinada y, a la toma de “conciencia de ser un sujeto con derecho a tener derechos”.

La formación de valores ciudadanos y el ejercicio de prácticas democráticas al interior de la escuela tiene su propia significación, no es la reproducción ni el *remedo* de las prácticas democráticas y ciudadanas convencionales, sino, son, en lo fundamental, el ejercicio mediante el cual se construye la escuela como un escenario público que tiene sus propias especificidades. Es a su interior y en el desarrollo de sus procesos, dinámicas, rutinas y roles que la ciudadanía y la democracia escolar adquieren sentido e importancia propia.

Una característica de los procesos de formación de sujetos democráticos es su complejidad e integralidad, en cuanto, no corresponde sólo a un nivel de la educación (primaria, secundaria, bachillerato) ni a una modalidad específica (formal, no formal e informal), ni a una clase de currículum (explícito y oculto) tampoco a una agencia educativa determinada (iglesia, escuela, familia, ejército, medios de comunicación, comunidades barriales) y en consecuencia a unos únicos agentes (sacerdotes, maestras y maestros, padres de familia, militares, amigos...), sino a todos y cada uno de ellos. La educación para la democracia además de compleja e integral es transversal nos permite proponer el símil del hipertexto, donde desde múltiples ventanas se entra y sale, se inserta y excluye, de y para discursos y prácticas diferentes, que forman como una totalidad.

No existe una receta, ni ruta única mediante la cual se pueda ofrecer la realización plena de las mujeres y hombres que avanzan hacia procesos de mayor humanización, a través de las prácticas ciudadanas y democráticas. En este sentido, el resultado de esta investigación no pretende presentar un modelo específico para ser aplicado en las diferentes instituciones ya que éste ha sido pensado por un grupo de maestros reconocedores de la diversidad y la diferencia, capaces de reflexionar

críticamente sobre su quehacer en el marco de la escuela. Pretende eso sí, estimular la reflexión, el cuestionamiento y la autocrítica a los modelos educativos basados en sistemas de autoridad rígida.

Esta investigación se centra en el reconocimiento de los y las estudiantes como actores sociales, en la comprensión de sus vivencias y en la aceptación de su participación en la generación de prácticas, desde las cuales se inserten de manera concreta y visible en los procesos de democratización de la cultura escolar. La Comunidad Educativa que pretendemos formar potencia la diversidad como una expresión de la riqueza cultural y social de un grupo y una comunidad, y asume los valores cívicos y políticos como eje articulador del Proyecto Educativo Institucional. Al entender la escuela como una comunidad que convive en la diferencia, corresponde a ésta orientar el desarrollo de competencias sociales y políticas que transformen la práctica de la ciudadanía en los distintos espacios sociales que le son propios, la formación de sujetos ético - políticos, autónomos y solidarios, que sobre la base del desarrollo de competencias cognitivas y morales resuelvan problemas de manera lógica y justa. Considerar la escuela como *espacio público, cultural y político*, nos permite proponer un proceso de formación para todos los miembros de una comunidad que nació preguntándose qué es lo que nos reúne, qué vamos a aprender juntos y cómo nos vamos a regular. De estas preguntas surge el reto de investigar e innovar en el área de formación en aprendizajes ciudadanos aplicados a las prácticas democráticas de la vida escolar.

Proponemos considerar la escuela, por lo tanto, como un espacio habitado por el cruce de culturas y subculturas, que definen en sus interrelaciones la necesidad del reconocimiento del otro como diferente, el sentido de pertenencia a una comunidad, el bien común y las formas del ejercicio del poder. Es desde este lugar, que nos proponemos pensar la ciudadanía y la democracia escolar.

Este proceso de investigación se propuso estimular la actitud investigativa del docente en el marco de su práctica pedagógica, ayudarle a identificar tendencias y prioridades de intervención educativa dentro de un proceso de formación ciudadana en un contexto socio-espacial determinado, así como, producir por consenso unos criterios que permitan el ejercicio de la ciudadanía en la Institución educativa dentro de un marco participativo, deliberativo y crítico. Como ejercicio de investigación y caracterización de las interacciones escolares se dirigió hacia la construcción del conocimiento de la comunidad educativa y la organización de espacios colectivos que posibilitan las prácticas de la enseñanza. Para ello, trabajó sobre las comprensiones y representaciones de los maestros y estudiantes en torno a la ciudadanía, la autonomía, la autorregulación, la negociación, el pacto, los acuerdos..., con el propósito de crear interacciones y ambientes de aprendizaje donde sea posible la discusión, la concertación, el consenso y el disenso como parte fundamental de la vida democrática y cultural de las escuelas.

Referentes teóricos para un proceso de reconceptualización

Esta conceptualización parte de una premisa básica: Las tres categorías que están al centro del análisis de este proceso de investigación son *ciudadanía*, *cultura e interacción* todas haciendo girar su sentido hacia un contexto específico de interpretación y explicación que es el de *la vida escolar*. Por esto la pregunta que guía nuestra búsqueda esta dirigida a dar razón por el “tipo de ciudadanía” que se corresponde con ese espacio y no por la noción y la práctica de la ciudadanía en su concepción tradicional que define las relaciones del individuo con el Estado en la esfera de lo público y en relación con el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes.

Nuestra apuesta está en otra dirección: las relaciones entre el individuo y la cultura en la construcción pública de sus territorios de saber y poder. Este enfoque construye entonces una tensión entre un modelo de *ciudadanía política* y un modelo de *ciudadanía cultural*, sin que la primera deje de ser por su naturaleza política, cultural, ni la segunda, por sus lógicas culturales, política. Lo que se está redefiniendo es el sentido y el propósito en esferas de aplicación diferente, lo que no implica, de ninguna manera, que resulten excluyentes la una de la otra, sino, que cada una asume un nivel de *pertinencia* distinto.

Los conceptos y enunciados que ponemos hoy en juego, son fruto de la elaboración del equipo en el campo de análisis y reflexión que son objeto de estudio de este proyecto de investigación. No suponen un desprecio por los autores sino una apuesta por la construcción de marcos propios en función de los desarrollos y giros particulares que poco a poco fueron dándose en el equipo de investigación. Los desarrollos logrados, intentan explicar una relación de la cual no dan cuenta textos y autores específicos, como la sugerida *entre ciudadanía escolar, cultura escolar e interacción escolar*. La conceptualización que se presenta pretende ser el aporte del equipo de investigación y se constituye en su “*producción teórica*” en el marco de un proceso de investigación, que lejos de tomar y aplicar categorías en forma mecánica y como referentes de verdad, las construye y las coloca a disposición de las discusiones que sobre la temática se adelantan.

Tomando distancia:

Hacia una nueva perspectiva de ciudadanía

¿Qué perspectiva teórica de la ciudadanía debe alimentar nuestro proyecto?, ¿qué tipo de ciudadanía se construye al interior de la escuela?, ¿es la ciudadanía escolar un tipo de ciudadanía específico?, fueron las preguntas que poco a poco signaron

la comprensión del concepto de ciudadanía, en el entendido de lo muy importante que era para el equipo establecerle marcos de definición a un concepto que en su amplitud, podía permitir fácilmente nuestra pérdida de rumbo.

El proyecto entendió que el ejercicio de navegar por el concepto lo teníamos que hacer teniendo claro que él, se construye con relación a unos *contextos* y unas *dinámicas específicas*, es decir, el concepto de ciudadanía en su significación muta con el tiempo y con el espacio, de tal forma que hoy no puede encerrar los significados que manifestaba en el siglo XIX, por ejemplo, en plena época de búsquedas de constitución de las naciones Latinoamericanas.

Pensamos que el concepto de “ciudadanía” puede ser entendido como una práctica histórica² que se reconstruye constantemente y que se vincula con relaciones de poder y formación de significados específicos, y que además, se estructura en función de subjetividades particulares dados por los tiempos, los espacios y los sujetos que lo han de asumir.

Dicha práctica histórica ha estado vinculada esencialmente en los tiempos cercanos a la idea de construcción del Estado y la Nación, marco en el cual el concepto cumple la labor funcional de cohesión ante un proyecto político, es decir, la ciudadanía ha venido siendo entendida como mecanismo de adhesión y práctica de suscripción, de vínculo a un propósito político de construcción de un proyecto que ha de buscar un vivir juntos, una sociedad en el marco de un Estado.

En tal sentido la ciudadanía se pliega a una concepción de Estado que lo condiciona, lo piensa como mecanismo regulatorio de las relaciones entre el individuo, ahora ciudadano, y el proyecto político manifiesto en una democracia formal. La ciudadanía entonces se formaliza, es decir, se entenderá de un lado como mecanismo de suscripción, de adhesión al Estado; y del otro como la condición lograda si se cumplen los deberes que suponen la pertenencia, la adhesión, la aceptación del proyecto político del Estado liberal fundado en el reconocimiento de derechos y deberes.

Este vínculo funcional que el concepto adquiere con la democracia formal logra determinar una forma de ver y de ser para la ciudadanía y la enmarca dentro de tradicionales mecanismos, formas y contenidos, que regulan el comportamiento del individuo en la esfera de lo público. Si ciudadano es aquel sujeto político que se manifiesta por la construcción del ideario de un Estado y ciudadanía es la condición que se logra en el sujeto político cuando se cumple con la manifestación por dicho proyecto, entonces las formas en las que se concreta la ciudadanía estarán en el voto, en la adhesión y suscripción a los partidos, en las elecciones y en el cumplimiento de las tareas que demanda el proyecto de Estado que se ha elegido,

1 GIROUX, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Grao. Barcelona. 2001.

el cual como se dijo tiene como marco unos derechos y deberes de orden político liberal.

Por la razón anterior es que cobra tanta importancia en el marco del concepto de ciudadanía, la ceduladanza, la cual es la certificación de conversión del sujeto social en ciudadano en tanto ahora le corresponderán los deberes primordiales de todo actor social, elegir y ser elegido a través de *procesos democráticos* en los cuales ha de manifestar su voluntad política a favor de proyectos políticos organizados, es decir, partidos. Ellos, condensan una expresión particular del ideal de Estado liberal, convocan y movilizan la expresión ciudadana a través del ritual del voto en sendas campañas electorales, y logran movilizar la expresión ciudadana particular a niveles de acción macro de estructuración del Estado. Dadas así las cosas, de la ciudadanía queda como esencia el voto, la campaña, el partido y la acción de designación de aquellos representantes que han de manifestar la voluntad popular.

Este enfoque condiciona la ciudadanía a gestión política, partido, elecciones, voto, representación y, es allí, en donde para nosotros se construye la restricción para el concepto. Otras formas de expresión y de afirmación no caben en dicha visión y pasan a ser campo de lo invisibilizado por una concepción liberal (inclúyase comunitaria o republicana) de la ciudadanía.

Otros escenarios organizativos, otras *prácticas políticas*, otros rituales de participación, otros discursos políticos hechos con múltiples formas y otros proyectos políticos distintos al que sustentan al Estado han de ser puestos en la trastienda de la acción ciudadana. Sencillamente no son hacedores de ciudadanía.

El proyecto ha venido entendiendo que los *sujetos sociales* no se inscriben única y exclusivamente en prácticas políticas de la acción ciudadana tradicional. Que la crisis de los partidos, de la participación y de la acción política tendida en los marcos de partidos, campañas y elecciones, demuestran que *el ciudadano tradicional* está en crisis. No obstante y desde otra perspectiva de análisis, hemos venido viendo que la participación se hace más diversa, recoge nuevos sentidos y significados y desde luego se expresa en nuevos espacios, bajo nuevas formas, con renovados lenguajes y símbolos.

De lo anterior dan cuenta los diversos estudios desarrollados por expertos sobre los nuevos movimientos sociales que surgen como respuesta a la crisis de representatividad de los partidos tradicionales que cada vez cuentan con menos capacidad de seducción de un electorado que ha multiplicado y diversificado sus sentidos, expresiones, aspiraciones y proyectos.

Para el equipo dicha concreción de la ciudadanía en la época que nos corresponde ha impedido entender manifestaciones múltiples de participación, de los igual-

mente múltiples actores que entran en escena. Ha sido incapaz de convocar y de tejer redes sociales que atrapen a nuevos colectivos que emergen a la esfera pública desde nuevos modos de asociación y llevarlos al escenario de construcción de lo público que es el espacio en el que finalmente, a juicio del equipo, es en donde se construye la ciudadanía.

Entonces se hace básico abrir una nueva lectura de la categoría *ciudadanía* dada la presencia de nuevos imaginarios culturales y urbanos que indican la necesidad de tener presente nuevas dinámicas sociales, nuevas sensibilidades, nuevos modos de ser, nuevas formas de percibir el tiempo, el espacio, el futuro y la política³.

Lo cultural como marco de acción ciudadana

En expresiones como “Globalizarnos o perder nuestra identidad” de García Canclini está dibujada la tensión que hoy aqueja a lo cultural en contexto histórico en el que se afirma un multiculturalismo como realidad, como hecho cumplido y como conclusión de los enormes impactos que ha tenido sobre las sociedades los cambios principalmente económicos y políticos de los últimos tiempos.

Coincidimos con autores cuando pensamos que la pregonada mundialización que ubica al sujeto social en conexión necesaria e indefectible con el mundo, ha logrado volcar el interés por lo propio. Algunas sociedades cuando el mundo se les viene encima, asumen sin más su destino de mezcla, de trasgresión de sus culturas y reconstrucción de idearios e historias en función de un mundo común compartido.

Otras en cambio reaccionan de forma distinta. Ante la globalización de las culturas se refuerzan su sentido de historia, sus significados, expectativas y comportamientos compartidos, es decir, batallan por y desde la cultura.

La cultura entonces se ha venido convirtiendo en campo de batalla y desde allí, surgen actores y grupos de sujetos que vienen proponiendo discursos y desarrollando praxis con hondo sentido político. Algunos, dada la pérdida del carácter autónomo de los Estados en la órbita de la dependencia global, han hecho girar el concepto de *soberanía* de la política a la cultura y del Estado a la Nación, en los enfoques que propugnan por una resistencia global.

Entonces el sujeto social se agrupa buscando la expresión de sus sistemas identificadorios, de sus imaginarios y sentidos, de sus representaciones y prácticas de ser. Se agrupa y manifiesta, es decir, se hacen actores políticos desde la cultura.

3 MUÑOZ, Germán. “Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil”. En: Revista *Derechos Jóvenes*. No. 3. Fundación Cepecs. Oficina para la defensa de los jóvenes.

La banda de rock, el grupo de capoeira, los parches de distinto tipo, así como el grupo indígena de wayus y la comunidad de paeces, comparten una tarea, la de reivindicar sus imágenes de mundo y vida creados, asumidos por comprensión e identificación cultural y expuestos hoy en lo público como proyecto de vida, es decir como proyecto político.

Estamos diciendo entonces que las distintas formas de agrupación nacidas de lo cultural, en un acto de defensa de su existencia se manifiestan públicamente y ello se convierte en su primera praxis política.

Hoy aparecen, principalmente por las calles, los sujetos con vestimentas particulares, con ritos específicos y con símbolos propios que les definen, ante la mirada perpleja de ciudadanos clásicos que afirman que son ellos “seres de otro mundo”. Decimos principalmente por la calle por que es ella un espacio público como no lo ha logrado ser la escuela y como espacio público es tribuna de manifestación de las identidades diversas que han aflorado como reacción contraria a la global unificación de los sentidos que se nos propone.

Los jóvenes, la escuela y su afirmación por lo cultural

Quizás porque la escuela no es un contexto de lo público como se dijo atrás o por que ella ha construido rígidos mecanismos de uniformidad, las culturas no se expresan explícitamente al interior de ella. Afuera son actores potenciales de lo político distinto, mientras que en la escuela, las expresiones surgidas desde lo cultural, se les uniforma, invisibiliza, conductualiza y se le rescata de ellas apenas sus manifestaciones artísticas. En la escuela la comunidad afro, se les recuerda por el mapalé, a las comunidades indígenas se les recuerda por el descubrimiento y a las expresiones juveniles nacidas desde la cultura se les esconde y se les niega.

“La escuela es para estudiar. Es para venir a aprender y punto. No es espacio para que vengan a hacer de las suyas aquellos individuos de mechales largas y tatuajes, aquellos que están allá que se ponen cadenas cuando salen de la escuela, y de aquellos otros que escuchan rock todo el día; y mucho menos para esos de allí que se la pasan en la esquina de arriba del colegio midiendo las cuadras como si no hubiese nada más que hacer. La escuela es para hacerlos hombres y mujeres de bien, padres y madres de familia responsables trabajadores competentes y buenos ciudadanos”.

En esta conversación imaginada, quizá por dos docentes o por un rector, está la realidad de las escuelas que niegan las expresiones culturales de los sujetos que más la habitan, los jóvenes.

En la escuela *la cultura* sólo entra por la vía de las "actividades culturales", es decir, en ella la cultura es acto, es hecho, no es concebida como referente de sentido y de identidad. Los sujetos que entran a ella se miran como a-culturales y se les insta a asumir un tipo *de cultura*, la académica y la oficial, la dictada por el libro y el Estado a través del docente. La escuela le pone uniforme a la expresión de sentido, a los significados e imaginarios de los jóvenes que entran allí y le apuesta por la construcción de un tipo específico de cultura en el desconocimiento de otros tipos de cultura que no por reprimirse o negarse dejan de existir y habitar la escuela.

En tanto los jóvenes son poseedores de saberes, de lógicas, de éticas y de estéticas, de sensibilidades propias y diversas condicionadas por razones de clase, procedencia, género y étnica (*Viviendo a Toda - 1998*), creemos que son sujetos de lo cultural y que su expresión viene instalándose allí, en el marco de las culturas juveniles.

A la escuela la circundan, la penetran y poseen las culturas juveniles, entendidas como el conjunto heterogéneo de expresiones y prácticas socioculturales (*Rossana Reguillo - 2000*), que motivan, dan sentido e identidad a los jóvenes, en ella, permanecen mimetizadas, escondidas y uniformadas, en tanto la institucionalidad de la escuela no las asume como suyas.

Ahora bien, si desde la cultura entendemos posible la acción política, ella, es distinta y distante de la acción política vista en el modelo tradicional (liberal, republicano o comunitarista) de ciudadanía. Aquí la ciudadanía no es partido, no es campaña, no es voto y no es elección, no es la precaria y degradada relación entre derechos y deberes, es en lo fundamental *identidad y expresión*.

Las culturas juveniles son formas alternativas de entender lo político y la participación, diferentes a los canales institucionales y a las organizaciones clásicas de la política, y tal expresión puede ser concebida como expresión de ciudadanía en el marco de una *ciudadanía cultural*, la cual entendemos como la pragmática política que se construye desde referentes de *identidad y de expresión* de unos sujetos (tradicionalmente excluidos por la lógica de lo formal y de la norma) cuyo discurso y praxis se encuentra en la *cultura*, y que desde allí se enuncian para ejercer resistencias y construcciones en formas no tradicionales de acción política.

Hay entonces un tipo de ciudadanía ejercida desde lo cultural si reconocemos que desde la cultura se gestan *expresiones* políticas distantes de las formas tradicionales o clásicas de hacer política y que dichas visiones desde lo cultural construyen proyectos de sentido público.

Si la escuela la asumimos como un espacio público, entonces las formas culturales organizadas al interior de ella en su *expresión* serán actores de lo político si se les permite hacer parte de la construcción del proyecto de escuela, si se concede la

posibilidad de que la escuela sea imaginada por los actores de lo *cultural juvenil* en ella.

La escuela habrá de entender que en las culturas juveniles hay pragmática política, la cual con nuevas formas, ritos, símbolos, construye la escuela en tanto de ella se tiene sentido, propósito e imagen.

Unido al concepto de cultura juvenil y en nuestro caso en el universo propio de la escuela surge la *ciudadanía cultural* como la particular forma de construir el espacio de lo público mediante interacciones que definen las relaciones con el saber y el poder en torno al reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias. La ciudadanía cultural como una pragmática política que construye democracia y convivencia mediante la afirmación de la complejidad del mundo escolar, de su multiplicidad de intereses y actores y, la potencialización de los mismos en términos de lo común desde el respeto por lo específico.

Ciudadanía tradicional y escuela

La escuela como dispositivo de regulación social no ha sido ajena a la instauración de una visión tradicional de ciudadanía. A ella se le entrega como tarea la construcción de la idea del Estado, el contenido del proyecto mismo de Estado y se le adjudica la tarea de normatizar al sujeto en función de los requisitos para su suscripción al proyecto y se le insta por el cumplimiento de deberes y derechos que son consustanciales a la condición de ser dentro de un Estado, en este caso neoliberal.

Últimamente, con la introducción de las formas de gobierno escolar, creemos que a la escuela se le entrega además de lo anterior la función de aprestamiento para una ciudadanía tradicional. Es decir, en la escuela se ha venido diciendo y afirmando en la práctica, y en la teoría, que la ciudadanía es el conjunto de acciones demoliberales, ligadas a la elección, al voto y a la representación.

Poco a poco en la escuela el niña(o) y el joven han venido aprendiendo que la democracia está en estos campos y que la acción ciudadana se manifiesta en aquellas acciones que dan cuenta de la participación bien para elegir al personero, o el representante estudiantil que ha de representar (valga la redundancia) los intereses de la comunidad ante los órganos de gobierno.

Por esta vía la ciudadanía se vuelve mecanismo-instrumento, se da, entiende y afirma como asunto electoral, voto, formación de grupos que juegan a ser *partidos* a simular los procesos adultos en la escuela y se pierde su esencia, deja de ser cultura, proceso social y político, forma de vida.

posibilidad de que la escuela sea imaginada por los actores de lo *cultural juvenil* en ella.

La escuela habrá de entender que en las culturas juveniles hay pragmática política, la cual con nuevas formas, ritos, símbolos, construye la escuela en tanto de ella se tiene sentido, propósito e imagen.

Unido al concepto de cultura juvenil y en nuestro caso en el universo propio de la escuela surge la *ciudadanía cultural* como la particular forma de construir el espacio de lo público mediante interacciones que definen las relaciones con el saber y el poder en torno al reconocimiento de la diversidad y el respeto por las diferencias. La ciudadanía cultural como una pragmática política que construye democracia y convivencia mediante la afirmación de la complejidad del mundo escolar, de su multiplicidad de intereses y actores y, la potencialización de los mismos en términos de lo común desde el respeto por lo específico.

Ciudadanía tradicional y escuela

La escuela como dispositivo de regulación social no ha sido ajena a la instauración de una visión tradicional de ciudadanía. A ella se le entrega como tarea la construcción de la idea del Estado, el contenido del proyecto mismo de Estado y se le adjudica la tarea de normatizar al sujeto en función de los requisitos para su suscripción al proyecto y se le insta por el cumplimiento de deberes y derechos que son consustanciales a la condición de ser dentro de un Estado, en este caso neoliberal.

Últimamente, con la introducción de las formas de gobierno escolar, creemos que a la escuela se le entrega además de lo anterior la función de aprestamiento para una ciudadanía tradicional. Es decir, en la escuela se ha venido diciendo y afirmando en la práctica, y en la teoría, que la ciudadanía es el conjunto de acciones demoliberales, ligadas a la elección, al voto y a la representación.

Poco a poco en la escuela el niño(o) y el joven han venido aprendiendo que la democracia está en estos campos y que la acción ciudadana se manifiesta en aquellas acciones que dan cuenta de la participación bien para elegir al personero, o el representante estudiantil que ha de representar (valga la redundancia) los intereses de la comunidad ante los órganos de gobierno.

Por esta vía la ciudadanía se vuelve mecanismo-instrumento, se da, entiende y afirma como asunto electoral, voto, formación de grupos que juegan a ser *partidos* a simular los procesos adultos en la escuela y se pierde su esencia, deja de ser cultura, proceso social y político, forma de vida.

El Estado ha venido entonces introduciendo las prácticas ciudadanas demo-liberales en la escuela con la intención de formar tempranamente en el niño(o) y el joven la "conciencia ciudadana" que los ha de llevar a la práctica consciente de su *deber* ciudadano una vez traspasada la frontera de la mayoría de edad, es decir, una vez alcanzada la etapa de la ceduladanización. Se genera como política de Estado en la escuela un proceso de *adiestramiento* para el ejercicio de la ciudadanía, liberal representativa o neoliberal participativa, a través del discurso de los *estándares de competencias ciudadanas*.

Nuestra apuesta toma distancia de este enfoque y se localiza en el ámbito de la necesidad del reconocimiento de las realidades y complejidades de la escuela, de la construcción pública de la misma y de la desterritorialización de su instrumentalización como escenario de la política. Se asume como la construcción pública de un territorio demarcado por las responsabilidades que surgen en torno a la cultura, a las relaciones de poder y saber, al ejercicio de las prácticas democráticas y la construcción social de la convivencia y el bienestar, en el que la ciudadanía escolar, como *ciudadanía cultural*, juega un papel determinante en la construcción social de sujeto individual y colectivo de la escuela.

Cultura, democracia y ciudadanía escolar

Las nociones de *cultura*, *democracia* y *ciudadanía* en el ámbito escolar constituyen el eje central de esta investigación, así como el concepto de *interacción* mediante el cual estas se desarrollan y contribuyen al cumplimiento de los fines sociales, culturales y políticos de la educación y la escuela. Hemos de asumir acá la responsabilidad de construir los referentes de sentido que le son pertinentes a nuestra visión y enfoque, los que, desde luego, tienen sus anclajes en los fundamentos etimológicos, epistemológicos y teóricos, que le son propios a las distintas disciplinas y saberes del conocimiento que los han generado, no obstante, en este trabajo de investigación se redimensionan en la especificidad de la escuela.

Partimos de concebir *la cultura* como el conjunto de prácticas, imaginarios, representaciones simbólicas –signos, significados y sentidos– y concepciones de la vida, el ser humano, la sociedad y la cultura, a través de las cuales el hombre, como sujeto histórico, conoce y transforma su realidad; la cultura es forma de vivir que caracteriza a un grupo social en un periodo determinado que se expresa en el pensar, sentir y actuar de dicho grupo, en los sistemas de valores, creencias, las ceremonias, las expresiones artísticas, los artefactos y sistemas de conocimiento propios que definen las particularidades de una sociedad, comunidad o grupo dándole el sentido de identidad que le permite diferenciarse.

Desde esta noción, general, la *cultura escolar* la definimos como el conjunto de imaginarios, concepciones y prácticas que especifican las relaciones de poder que

giran en torno a la manera como circula la cultura en el marco de la institucionalidad escolar. Esto es, a las formas de vida que caracterizan ese ámbito, a sus sistemas de valores, creencias, rituales, prácticas sociales, institucionales y académicas, que establecen los sistemas de ordenamiento de sentido y contrasentido y, posibilitan el acto educativo como un acto complejo que se expresa en el sentir, pensar y actuar de los sujetos que les son propios.

La *cultura escolar* convoca a una transformación permanente de las relaciones de poder y saber que se desarrollan al interior de la institucionalidad escolar subvirtiéndolo las visiones, relaciones, espacios, tiempos, formas de gestión y administración, la propuesta curricular y pedagógica, los sistemas de evaluación y la cultura institucional en general, con el fin de propiciar mejores procesos y resultados en la formación de valores fundamentales, nuevos comportamientos y actitudes sociales y, una mejor disposición para el conocimiento, la investigación y la ciencia. Es, en esta perspectiva, que el concepto de ciudadanía escolar juega su papel importante en la construcción de la escuela como un escenario público.

En este enfoque tiene particular interés y preocupación responder desde lo social e institucional a las expectativas del mundo moderno, desde lo inmediato y local hacia lo regional, nacional y global en una perspectiva que coloca el énfasis en la formación de la persona humana y la dirige hacia la construcción colectiva de calidad de vida, bienestar y convivencia social.

Así, el concepto de *ciudadanía escolar* no es un simple ejercicio de derechos y deberes, sino, un proyecto de vida personal desde lo cultural que exige que sus fundamentos, principios y prácticas se dirijan hacia el desarrollo humano integral, en relación con el proceso histórico que se vive y de conformidad con las necesidades y urgencias de bienestar y convivencia de su entorno más próximo. Esta noción convierte a los jóvenes y en general a los *sujetos* de las prácticas escolares en autores y actores directos de un proceso dirigido a transformar los ambientes, atmósferas, dinámicas de la escuela, logrando integrar sus proyectos de vida con una propuesta institucional de cultura escolar que compartiendo diversos sistemas de valores y de significaciones la conducen y le otorgan sentido a la labor educativa.

Así, como en muchas instituciones educativas la falta de autorreflexión sobre los procesos que desarrollan terminan por esquematizar sus referentes básicos de significaciones hasta convertirlos en actos de fe y en un discurso retórico y falto de sentido práctico, los procesos innovadores tienen, como en nuestro caso, que sortear grandes dificultades y realizar esfuerzos mayores, para que los sistemas de significación que lo orientan no queden reducidos a discursos ideologizados, “consignas” pedagógicas, prácticas inconsistentes que terminan por revertir el proceso y llevarlo nuevamente al convencionalismo pedagógico o al más arraigado tradicionalismo institucional.

La escuela funciona como un organismo vivo inteligente que “aprende” de los procesos que vive, se enriquece con ellos, define su cultura, su carácter y temperamento, adquiere identidad, se desarrolla y proyecta a partir de los modelos mentales que construye y reconstruye en sus prácticas diarias. En ellas, se definen las estructuras básicas de identidad, que determinan, por decirlo de una manera “humana”, su personalidad, la que le permite percibir, atender, analizar, interpretar su realidad y la de su entorno en el camino de las transformaciones en las que esta inmersa.

La posibilidad de interactuar e inferir en procesos colectivos y sociales mayores, representa para el proyecto una opción en la construcción de redes que permiten el aprendizaje colectivo, en escenarios donde las experiencias se comunican, dialogan e interactúan en torno a una práctica cotidiana que se enriquece desde la diversidad en la apropiación de teorías y enfoques metodológicos, constructos teóricos, conceptos, definiciones y socialización de resultados.

La *cultura escolar* como referente de identidad resulta significativa en el camino de las instituciones escolares que quieran hacer uso de la *autonomía* escolar, como un precepto sin el cual no es posible retomar los fundamentos esenciales de su razón de ser social e histórica; los fundamentos prácticos que historizan el concepto de “cultura escolar” exigen tomar posición consciente y argumentada frente a la misión de la escuela en un contexto como el actual, a su intencionalidad política y pedagógica y al compromiso que debe tener frente a las necesidades inmediatas de la comunidad y la nación colombiana.

Definamos ahora la *democracia escolar*, como el conjunto de ideas y prácticas que posibilitan el ejercicio del poder en términos del reconocimiento del interés general en un contexto de necesidades e intereses diversos, en donde es posible la construcción social y consensuada de los propósitos comunes en el escenario de la toma de decisiones y el compromiso derivado de ellas. La democracia como el conjunto de prácticas que reconocen la diferencia y trabajan en la construcción del bienestar común y la convivencia.

Desde esta perspectiva la *democracia escolar* es el escenario natural del ejercicio de la *ciudadanía escolar*. Ahora se trata de señalar cuál es el conjunto de *interacciones* a través de las que se expresa la condición ciudadana en un ambiente democrático.

Si partimos de la noción que *las interacciones* no son acciones espontáneas, porque para interactuar no basta con estar rodeado de otros, sino, que debe existir un interés, una disposición y una *intencionalidad*, para que se dé un acercamiento, un intercambio de ideas, opiniones, gustos, deseos, estados de ánimo... para coordinar acciones, emprender cambios... entonces, lo que nos coloca en posición para hacer dicho intercambio, necesariamente, debe nacer de cada individuo y de

su actitud frente a lo social. Esta investigación se ha preocupado por indagar sobre lo *humano* y por señalar que es prerrequisito del ejercicio ciudadano la calidad de la condición humana: mejor ser humano, mejor ciudadano, hemos dicho. La escuela debe preocuparse por construir las atmósferas, ambientes y propuestas educativas que contribuyan al mejoramiento de la calidad humana, en el sentido de que esta se construye sobre unos referentes éticos y morales que la determinan y son el fundamento de la práctica ciudadana.

Así por ejemplo y contrario a lo que se piensa, creemos que, los valores son un prerrequisito en el ejercicio de la condición ciudadana, pero no son la ciudadanía. Digámoslo con toda claridad: *no es la formación en valores lo que constituye la esencia de la formación ciudadana*, la condición ciudadana es una condición política, que se define en el espacio de lo público y en la construcción del interés común, de ahí que, las categorías desde las cuales podemos construir una práctica ciudadana tienen que ver, entre muchas otras, con dialogar, organizar, participar, comunicar defender, decidir, concertar, programar, planear, gestionar, administrar, acordar, comunicar, cooperar, gestionar...

Es así como *las interacciones sociales* que contribuyen a la construcción de una *cultura ciudadana* en la escuela requieren de afinidades que ponen de relieve la idea de *identidad*, en donde todos aquellos que comparten algo en específico dan y reciben con un propósito que nos permite proyectar acciones a corto o largo plazo, en relación con lo que nos es común, esto es, con el interés público.

Esta reflexión nos conduce por el sendero de los interrogantes: ¿cuál es la relación existente entre interacción y ciudadanía?, ¿qué lugar ocupan las interacciones en la conformación de ciudadanos?

Si partimos del precepto que los ciudadanos no se forman, sino, que se definen en un proceso de asimilación del ejercicio de ciudadanía a través de las prácticas dadas en el entorno que rodea a los sujetos, entonces, debemos quitarnos de la cabeza la idea de *cursos para hacer un buen ciudadano*, y propender por fundar ambientes propicios en donde cada individuo construya la idea y práctica de ciudadanía según las condiciones y experiencias con el entorno físico y social en que se encuentre.

De este modo, si existen ambientes democráticos que permitan el ejercicio de las prácticas ciudadanas en la escuela, se posibilitaría la composición de un tejido social de interacciones cuyas bases constitutivas se encuentran en los principios y valores que están dirigidos hacia el bienestar de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Las interacciones se dan en todos los espacios y relaciones que posibilitan la vida escolar, acontecen en los ámbitos de lo social, afectivo, cultural, deportivo, académ-

mico y administrativo, circulan como prácticas de democracia en las que se redefinen el conjunto de relaciones con el poder, el saber y el existir: organizar, dialogar, mediar, preguntar, acordar, comprometerse, orientar, concertar... son actitudes y prácticas que cruzan todos los ámbitos y posibilitan el ejercicio de la condición ciudadana en la vida de la escuela.

Desde estos enunciados generales en relación con *la cultura, la ciudadanía y la democracia escolar* se formulan propósitos básicos que han sido guías desde el trabajo de investigación. En el futuro es necesario:

1. Redescubrir la función que le corresponde cumplir al individuo como sujeto social e histórico en la institución escolar, en la sociedad a la que pertenece, con base en la comprensión de su realidad, el reconocimiento de sus potencialidades y dificultades y, la adopción de los fundamentos teóricos y los enfoques y modelos pedagógicos que le son más pertinentes para orientar la práctica cotidiana y atender a los retos que le demanda el momento histórico.
2. Establecer una estrecha relación entre la institución y la comunidad educativa en la definición de los criterios generales para la formación de las nuevas generaciones y su desarrollo social y cultural en ambientes democráticos que posibiliten una nueva cultura escolar y ciudadana de convivencia.
3. Establecer de acuerdo con la intencionalidad social, los presupuestos curriculares y pedagógicos fundamentados en una nueva concepción de la educación que toma en consideración la pertenencia académica, social e histórica de cada proceso.
4. Propiciar un espacio de formación en relaciones de equidad que le permitan al estudiante y la comunidad educativa acceder a los nuevos códigos culturales y desarrollar y potencializar los valores y competencias requeridas para desenvolverse en el mundo que le corresponde vivir y transformar.
5. Generar una cultura de reinención permanente de la institución escolar que ponga fin a las conductas sedentarias que erosionan las prácticas educativas, y, obstaculizan los procesos de innovación y mejoramiento cualitativo de la educación.
6. Propiciar atmósferas educativas y ambientes escolares en los que prevalezca el afecto, la colaboración, el espíritu de solidaridad y la ayuda mutua, como fundamentos de una cultura escolar más humana y digna.

7. Promover el estudio riguroso de los problemas educativos y la actividad investigativa para su superación en los aspectos que tiene que ver con la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia.
8. Viajar con los pies puestos en el presente y la cabeza en un futuro construible, aunando el mayor número de voluntades, esfuerzos y recursos para hacer posible su construcción.
9. Educar para la vida con la conciencia clara que el conocimiento es un bien decisivo en su conservación y transformación y para la obtención del bienestar y la tranquilidad individual y colectiva.⁴

La ciudadanía entendida como una condición de la participación social del ser humano en la construcción de lo público convoca la práctica de la democracia y en el caso de la escuela de la democracia *escolar*.

Bibliografía

GIROUX, Henry. *Cultura, política y práctica educativa*. Grao. Barcelona. 2001.

MUÑOZ, Germán. "Cultura de los derechos humanos en la escuela desde una perspectiva juvenil". En: Revista *Derechos Jóvenes* No. 3. Fundación Cepecs. Oficina para la defensa de los jóvenes.

3 Unos propósitos generales de esta naturaleza nos obligan a asumir el proyecto de Investigación como un proceso de largo aliento, en el que los resultados se determinan por las dinámicas de compromiso de todos los actores implicados, en una comprensión real de su significado y del valor que tiene para el mejoramiento de la calidad de la educación en los ámbitos de la vida personal, social e institucional.

*La emergencia de la ciudadanía a
partir de la construcción de
colectivos en ambientes de
confianza*

*Hacia el reconocimiento del otro y la
formación del sentido de pertenencia*

Escuela Pedagógica Experimental

Gildardo Moreno
Diana María López
Deyanira Valverde

Asesor: Dino de Jesús Segura



Presentación

Para qué formar ciudadanía

Ser ciudadano no significa simplemente habitar una ciudad, tampoco se trata de cumplir las normas por miedo al castigo o de hacer uso del sufragio universal como la única manera de participación dentro de una democracia. Ser ciudadano tiene que ver con el hecho del estar juntos los unos con los otros en un mismo espacio y con un mismo fin. Este es el principio fundamental con el cual los griegos dieron comienzo a la *polis* y a todo lo que de ella se deriva: ciudadanía, normatividad, formas de gobierno, mecanismos de participación, construcción de la esfera de lo público... Pero esto a su vez nos sugiere que para que la ciudadanía tenga sentido deben darse algunas condiciones mínimas y se debe apuntar a la formación de individuos que propendan por los fines para los cuales fue hecha la ciudad.

Dentro del proyecto de los griegos la ciudad se constituye como la mejor de todas las comunidades pues, a diferencia de la familia, la *polis* cuenta con un espacio público que es común a todos y donde cualquier ciudadano podía, a través de su discurso y su acción, hacer uso de él. Esta posibilidad la llama Aristóteles libertad y se da gracias a que se considera a los ciudadanos personas distintas pero con igualdad de condiciones políticas. La *polis* además es la mejor de todas las comunidades por que ella busca el bien por excelencia y éste es la felicidad. El hecho de que los griegos dieran a la ciudad la categoría de mejor comunidad o comunidad por excelencia, muestra desde sus orígenes que la ciudadanía debería ser una categoría deseable, ya que quien la posee, se puede entender como un hombre libre pero además, que en comunidad busca la felicidad.

La modernidad quiso devolverle a la ciudadanía todo su sentido, sin embargo, parece que desde el punto de vista ético, lo importante es la consecución de la libertad y, a diferencia de los griegos, la libertad no está dada como el sentido mismo de la política, sino que la libertad se ha convertido en el fin de la misma y esta sólo es posible mediante el uso adecuado de la razón que se expresa en la norma como bien lo afirmara Kant para quien un buen ciudadano es quien *piensa por sí mismo* y hace *uso público de su razón*, es decir, acata la norma porque es a través de ella que el individuo se hace libre. Es así como la ciudadanía a partir del proyecto de la modernidad está directamente relacionada con la norma, es ella la que te hace libre, es ella la que, bajo la aprobación de la razón, conduce los destinos de la ciudad y da las pautas para el ejercicio de la ciudadanía.

La pregunta de hoy sería ¿Por qué a pesar de todos los avances, tanto teóricos como prácticos, sentimos que hay una distancia enorme entre lo que debería ser un ciudadano y lo que efectivamente es?—esto en nuestro caso donde ser ciudada-

no no significa solamente ser parte de una ciudad sino, además o por ende, de un país y, más allá, del mundo—.

Este es el interrogante bajo el cual muchos teóricos han venido realizando sus investigaciones y varias corrientes han intentado dar respuesta a esta pregunta, corrientes como el *utilitarismo* que plantea: “las ciudades deben adaptarse a las preferencias y el estilo de vida de las personas que viven en ellas” (Hare 1992), el *comunitarismo* que ve en la comprensión a partir de la comunicación, la posibilidad de rescatar las tradiciones conservadas para convertirlas en la sustancia ética de la comunidad como posibilidades reales que conforman la identidad ciudadana (Taylor 1994), o el *necontractualismo* que nos plantea la necesidad de un pacto urbano, un acuerdo sobre mínimos a través del contrato social, es decir, lograr un pluralismo razonable que haga posible el consenso en torno a principios básicos de justicia, igualdad y distribución equitativa (Rawls 1996) y el *Neomarxismo* basado en los derechos humanos y en donde las necesidades materiales, las desigualdades sociales, la pobreza absoluta, la exclusión cultural y política deben ser los problemas a tratar dentro de un contrato social que permita construir principios bajo los cuales se desarrolle la sociedad y la convivencia ciudadana.¹

Esta preocupación también ha sido tema de investigación por parte del gobierno, en especial del gobierno capital, donde el Doctor Antanas Mockus ha desarrollado ya una teoría bajo la cual ha realizado una serie de prácticas que le han dado elementos para comprender y avanzar en este sentido de la búsqueda de un mejor ejercicio ciudadano. Su planteamiento central es que existe un divorcio entre la ley, la moral y la cultura, es decir, que cada vez que una persona actúa, lo hace bajo una de estas regulaciones pero que pocas veces existe una relación entre las tres; sobre todo, las personas actúan bajo principios morales o culturales aunque estos vayan contra la ley. De esta investigación surge por una parte, el trabajo realizado en su primera alcaldía sobre “Cultura ciudadana” y la segunda etapa se da en este momento bajo la propuesta “Bogotá para vivir todos del mismo lado”.²

Bien, como vemos, el problema de la formación ciudadana es sumamente importante en estos momentos pues, los cambios en las formas de convivencia en el mundo han llevado a realizar investigaciones y trabajos de todo tipo, sin embargo, la pregunta sigue latente.

1 Tomado de: *Ética y educación para una ciudadanía democrática*, Guillermo Hoyos Vásquez. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR. Universidad Javeriana, Págs. 22 a 25.

2 “Divorcio entre ley, moral y cultura”. Antanas Mockus. En: *Aula Urbana* N.32-33. Bogotá. 2001-2002.

Teniendo en cuenta que la escuela juega un papel trascendental en la formación de valores y ciudadanía y en la perspectiva de asumir este compromiso pedagógico y político vemos importante realizar nuestro aporte a este asunto.

Consideramos que uno de los obstáculos que se presenta en nuestra sociedad para llevar a cabo la participación y construcción de la esfera de lo público, es decir, una actitud ciudadana acorde con los fines colectivos, es la falta de reconocimiento del otro así como la ausencia del sentido de pertenencia a un colectivo, llámese escuela, ciudad, país... generadas por un excesivo individualismo que no nos permite reconocernos como sujetos en tanto que existen otros. La ausencia de sentido y pertenencia a un colectivo, ha generado en nosotros la idea de que somos pertenecientes a una comunidad sólo en el hecho de habitar un mismo espacio y nos ha hecho olvidar que nos realizamos como humanos e incluso como individuos dentro de una comunidad. Esta situación de "aislamiento colectivo" degenera hoy en una pérdida de *sensibilidad moral*³ y de ausencia de valores éticos que propendan por la consecución de fines comunes.

Esta paulatina ausencia del reconocimiento del otro, entendido el otro como naturaleza y como humano, nos lleva a distanciarnos del sentido de la ciudadanía y nos ha llevado al desconocimiento de una serie de valores que son intrínsecos de las comunidades, como es el caso de la cooperación, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia, entre otros. Esta ausencia de valores comunitarios muestra a su vez que no tenemos sentido de pertenencia pues hemos caído en una convivencia que simplemente se ha convertido en habitar una comunidad específica sin atender a responsabilidades que se generan a partir de dicha convivencia, así como al desconocimiento de cuáles son los derechos y cuáles pueden llegar a ser sólo los caprichos que pongo sobre lo colectivo.

De otra parte, hemos visto que la concepción de libertad ha sido entendida como el hacer lo que deseo por encima de los demás. Esa intención de construcción de sujetos autónomos, que asuman la libertad como responsabilidad ha sido desdibujada por la idea de que debo procurar mi bienestar sin pensar en los otros, bastante equivocada porque como hemos visto, esa libertad individual tiene que ver directamente con la comunidad a la que pertenezco. Por esta razón se hace urgente generar reflexiones y ejercicios que propendan por la libertad entendida esta como autonomía, es decir, por la construcción de sujetos capaces de acceder a la mayoría de

3 Se trata de generar en los seres humanos una sensibilidad ética que permita reconocer algunas situaciones históricas o hechos particulares como lamentables de tal manera que despierten en las personas sentimientos como el resentimiento, la indignación y la culpa. Esta propuesta ha sido construida por P.F. Strawson y desarrollada por Ernst Tugendhat en su artículo "El papel de la identidad en la constitución de la moralidad" en: *Ideas y valores*. No. 83-84. Bogotá. Universidad Nacional, págs. 3-14.

edad, como bien lo propusiera Kant⁴, al atreverse a pensar por sí mismos y por tanto responsabilizarse de las situaciones que lo rodean, no sólo por un bienestar propio, ni por miedo al castigo generado por la norma, sino para la construcción y consecución de bienes colectivos que a su vez le darán la posibilidad de ser.

En este sentido, el hecho de ser ciudadano no sólo lo constituye el cumplir la norma porque sí, por miedo al castigo, sino porque o bien se ha participado de la construcción de esa normatividad, o bien porque se comprende la norma y se entiende como una herramienta que hace posible tanto la libertad como el bienestar común. Porque si hacemos cosas por fuera de la ley es porque no estamos conformes con ella o porque no comprendemos cuál es su sentido y esto genera una brecha cada vez más grande entre lo que queremos ser y lo que, según la ley, debemos hacer; también sucede que nos volvemos absolutamente obedientes y pasivos, de tal manera que terminamos haciendo lo que se nos impone y no lo que desearíamos hacer perdiendo de esta manera nuestra autonomía y capacidad para decidir, nos volvemos dependientes de lo que se nos ordene sin ir más allá de esto, pues el proceso de comprensión de la norma no existe, bien porque no hay un conocimiento de ella, bien porque, a pesar de conocerla no la comprendemos, lo que tiene que ver directamente con el desconocimiento del significado de la norma en un contexto particular, de su historia y sobre todo, por no tener en cuenta que vivimos necesariamente en comunidad, porque no existe un reconocimiento del otro ni un sentido de pertenencia a una comunidad donde no prima mi deseo sino el fin mismo de esa comunidad.

Por estas razones consideramos que es importante volver la mirada hacia la formación de valores, desde el ámbito del conocimiento como desde las actitudes, ya que desde allí podemos devolverle el sentido al ejercicio ciudadano y a su vez al hecho de pertenecer a una comunidad. *“Asumimos los valores de manera amplia como aquellos juicios que como valoraciones son el resultado de los constructos colectivos de significación que orientan las acciones de los sujetos dentro de las comunidades en las que interactúan y que se definen en un proceso de negociación con la tradición social y cultural en la que se inscriben los sujetos y sus grupos de referencia. De esta manera encontramos la forma como se van estructurando las concepciones sobre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, que entran a mediar las valoraciones que se construyen como referentes morales de las relaciones y las acciones, que a su vez, arraigadas en el entramado de significaciones de la cultura e interiorizadas por los individuos, llegan a convertirse en referentes éticos.”*⁵

4 KANT, Immanuel. “¿Qué es la Ilustración?”. En: *Filosofía de la Historia*. F.C.E. México. 1992.

5. SEGURA, DE LA ROSA, LIZARRALDE y CHAPARRO. *Modelo vivencias de convivencia: Aproximación a la emergencia de la auto-organización en ambientes inmersos en la confianza*. C.E.P.E. Bogotá. 2002

Bajo estas consideraciones, pensamos que la escuela, como el lugar de socialización por excelencia, tiene la responsabilidad de formar seres humanos que asuman su compromiso como ciudadanos desde la perspectiva del reconocimiento de la comunidad a la que pertenece, a sus deberes con ella, así como las posibilidades de realización que desde ella construye.

Cómo formar ciudadanía

Una participación efectiva se da cuando cada persona que siente que lo que dice y hace es tomado en cuenta ya sea para controvertirse públicamente o bien para ser acogido. Pero esto no es posible si sólo se mira en el marco de la normatividad impuesta; es posible en tanto se genere un ambiente donde surjan intereses e inquietudes comunes que conlleven a la construcción de colectivos donde cada quien sea reconocido.

Consideramos que la escuela debe procurar la construcción de espacios, que permitan a los miembros de la comunidad educativa, convertirse en protagonistas y hacedores de escenarios que nos permitan formar valores tanto éticos como morales que propendan por una verdadera formación ciudadana, es decir, que el individuo pueda reconocer el entorno que comparte con otros como un campo de interacción donde se dé un proceso de relación intersubjetiva, en la perspectiva de dar sentido a sus acciones y donde a su vez esta relación permita la negociación de nuevos sentidos como lo plantean Berger y Luckman: *"El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se halla."*⁶ Es así como los desarrollos individuales están relacionados directamente con el orden social y cultural en donde están inmersos y a su vez estos desarrollos afectan el orden social y cultural dado que se establece una interacción permanente entre ellos. En el caso específico de la escuela, los miembros de esta comunidad, deben entenderse todos, como parte integral del desarrollo de ella y a su vez reconocer en la escuela su posibilidad de constituirse en parte activa de este entramado de relaciones, para que paulatinamente y a partir de su interacción allí, comprenda y asuma su vida como ciudadano. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una emergencia en la interacción del individuo con su entorno que se amplía cuando se enriquecen las interacciones.

Cuando los miembros de una comunidad se ven enfrentados a situaciones cotidianas donde se deben asumir problemas, conflictos y tomar decisiones respecto a ellos sin tener soluciones o estructuras rígidas venidas desde fuera, se ven aboca-

6 BERGER Y LUCKMAN, T. "La Sociedad como realidad subjetiva". En: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1986.

dos necesariamente a intentar, entre todos, darle curso a estas situaciones, construyendo sus propios parámetros de convivencia. Es allí, en la interacción dentro de los colectivos, que aparece un espacio público donde se ponen en juego intereses, inquietudes, problemas que nos ponen en una situación distinta a la de obedecer o acatar, nos ubica como protagonistas tanto de los conflictos como de sus soluciones, nos lleva a actuar a partir de principios. Allí no hay nada acabado, todo está por hacerse.

Pero además al ubicarse dentro de esta concepción, estamos reconociendo en los conflictos y problemas, no situaciones negativas que deben ser eliminadas, sino que por el contrario, estas se convierten en el motor que impulsa la convivencia y la construcción de elementos comunes que propendan por el reconocimiento de la diferencia y afianzan el sentido de pertenencia en dicho colectivo. En tanto pueda manifestarme abiertamente puedo no sólo identificarme como un ser diferente, también logro identificarme con los demás y a partir de ellos.

La convivencia debe propiciar ambientes de confianza ya que esto permite que se dé una convivencia más agradable que propenda por intereses colectivos e individuales. Cuando la convivencia se construye a partir de ambientes de desconfianza, es necesario que se impongan una serie de normas que regulen la vida en comunidad, es necesario delegar en algunas personas la responsabilidad de los bienes comunes pues allí lo público se entiende como "tierra de nadie". Cuando se pasa de un ambiente como estos a un ambiente de confianza cambia toda la perspectiva, pues lo público pasa a ser de todos y en este sentido, todos están en disposición de cuidarlo, además no es necesario que unas pocas personas asuman la responsabilidad y tomen las decisiones por los demás, a su vez, las normas pueden ser construidas por el conjunto de personas que están dentro de ese colectivo. Pero ¿Cómo se pasa de un ambiente de desconfianza a uno de confianza? Cambiando la manera de relacionarnos. Cuando se establecen las relaciones en lo público, generalmente se hace a partir del rol que cada persona cumple dentro de esta esfera, así vemos como en la escuela la relación que se establece es la de maestro-estudiante, así mismo cuando voy a una oficina a realizar alguna diligencia, la relación que se establece es de cliente-funcionario, es decir, no se da una relación interpersonal que permita trascender el rol y relacionarnos como personas. Para que se establezca un ambiente de confianza debemos trascender las relaciones marcadas por la función que ejercemos o el rol que asumimos, deben ser relaciones entre seres humanos, entre iguales, entre pares. Cuando se establecen relaciones de este tipo, nuestra vida colectiva tiene otro sentido y esto permite que cada persona se sienta importante y parte de ella.

La participación y comprensión de los asuntos sociales, las relaciones establecidas entre pares más que entre funciones o roles, la visibilización y resolución de conflictos a partir de la comunicación, la construcción y comprensión de la norma más que la imposición y la obediencia, nos permite comprender al otro sin pretender

estar de acuerdo con él, nos da la posibilidad del disenso, del eventual consenso, pero sobre todo, de crear significados nuevos y soluciones posibles. La comunicación a partir de un ambiente de confianza nos permite establecer consensos desde unos mínimos asumidos como comunes tal como lo plantea Adela Cortina en su propuesta de una Ética de mínimos⁷, postura que requiere en su fundamentación la posibilidad del establecimientos de consensos colectivos de sentido y acción, pero que, como lo afirma Victoria Camps⁸: los consensos absolutos como tales son imposibles pues asumen la eliminación de la diferencia y el conflicto, por esto no se puede llegar a acuerdos que –si bien no satisfacen a todos– estén cerrados al diálogo, a una comunicación constructiva que no rehuya el conflicto, pues la universalidad de cualquier postulado ético ha de ser compatible con la tolerancia de puntos de vista parciales.

Nosotros consideramos que una convivencia donde todos somos reconocidos como partícipes a partir de la conversación, la heterogeneidad, la horizontalidad en las relaciones, la confianza en sí mismo y en el otro, la interacción entre pares, la pluralidad en las opiniones, el reconocimiento de las circunstancias y sus particularidades; pero además donde actuamos a partir de nuestros principios y convicciones más que por la obediencia, donde reconocemos en el conflicto una posibilidad de crecer y aprender, donde los problemas no deben eliminarse u ocultarse sino hacerse evidentes y aprovecharse como un medio para la construcción de conocimiento, donde prima la incertidumbre sobre la certeza, nos permite sentirnos protagonistas de nuestra propia historia y de la colectiva, nos hace reconocernos y reconocer a los demás y quizá lo más importante: Nos hace sentir felices.

La comunicación: Lenguaje e interacción social

Desde un enfoque sociocultural (Vigotsky 1977, Wertsch 1979 y Bruner 1984) se afirma que los procesos psicológicos, es decir, la memoria, el razonamiento, el concepto que manejamos sobre las emociones o el aprendizaje se generan en relación con otras personas; en efecto la comprensión del entorno social como entramado de relaciones humanas, el desarrollar actitudes positivas hacia los otros, la adquisición de hábitos de comunicación interpersonal, el conocimiento y la comprensión de los sentimientos y emociones ajenas y su relación con los propios, el desarrollo del *self* van siendo moldeadas por las herramientas de interacción so-

7 CORTINA, Adela. *Ética mínima*. Editorial Tecnos. Madrid. 1992.

8 CAMPS, Victoria. "Comunicación, democracia y conflicto". En: *Ética comunicativa y democracia*. Editorial Crítica. Barcelona. 1991.

cial y de la comunicación: Los signos –entre ellos el lenguaje–, de manera que a medida que nos desarrollamos como personas vamos siendo conscientes de la necesidad de los otros, sin embargo, esta interacción crea un contexto que es determinado por la responsabilidad y el compromiso personales “Las cuales no siempre coinciden con el querer o no querer” pues el poder convivir con los otros también implica restricciones personales, es por ello que decimos que la autonomía, la autorregulación y el reconocimiento del otro son una emergencia de las interacciones que se dan en la dinámica de los colectivos, aspectos donde el lenguaje juega un papel definitivo pues es a través de éste que nos abrimos al mundo de la vida, permitiéndonos volver más enriquecidos después del encuentro con los otros, en palabras de Goodman 1981 “*El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender uno del otro, pensar juntos y enriquecer enormemente nuestro intelecto, gracias a la posibilidad de conectar nuestras mentes con las de nuestros semejantes*”⁹, de ahí que el lenguaje, al ser acción social, nos lleva a considerar la negociación de significados como una socialización y uso público de la razón donde se pone en juego la posición individual pero, al mismo tiempo nos permite construir consenso.

El surgimiento de la esfera pública y la emergencia de la ciudadanía en el ambiente educativo

Asumir la formación ciudadana de nuestros niños y niñas, es una responsabilidad de grandes magnitudes, sobre todo cuando se trata de mirar qué tipo de ciudadanos queremos formar y para qué ciudad o país. Cuando comenzamos esta exploración observamos en detalle, cuáles son los tipos de ciudadanía que existen y con qué paradigmas están elaborados; generalmente se apunta a la formación de ciudadanos que correspondan a derroteros planteados desde el republicanismo, el liberalismo o el comunitarismo, ya que son dichos paradigmas los que se han ido posicionando dentro de la teoría política como los modelos a seguir; sin embargo, a pesar de lo que se piensa desde las distintas ópticas, para formar a los niños y jóvenes en la perspectiva de esos paradigmas de ciudadanía, lo que se ve en la cotidianidad suele estar distante de estos derroteros. Nuestros niños y jóvenes viven una ciudadanía distinta a la que nosotros soñamos. Teniendo en cuenta lo que esta reflexión arroja, nuestra mirada sobre lo que debería ser un ciudadano y cómo formarlo, está basada en una práctica establecida en la escuela, que sin estar aislada de una u otra preconcepción de ciudadanía sí ha construido un ambiente donde se vive la política.

9 GOODMAN, Nelson. Citado por A. PULIDO, *Lectura, escritura y autonomía*. IDEP. 2001.

La EPE es un espacio donde la confrontación y el debate son el pan de cada día, donde conflicto, autonomía, confianza y acuerdos son el tema obligado en todo momento; pues todos los días se está reflexionando y debatiendo sobre estos principios; pero lo más importante es que estas reflexiones y debates han emergido de una actividad permanente en estos principios, que es lo que provoca pensar en ellos. Es la vida misma de la escuela que es política y se dinamiza en ella. Por esta razón, queremos dar a conocer lo que hemos elaborado a manera de reflexión teórica a partir de las actividades y vivencias que se dan en la escuela y que han sido no sólo un insumo para esta investigación, sino la posibilidad de recrear nuestras concepciones y prácticas desde lo que nosotros mismos producimos.

El ambiente educativo

El ambiente educativo de la EPE es sin duda muy particular, está en un continuo movimiento y al observar a simple vista no corresponde a la dinámica general de los colegios, pues los estudiantes tienen la posibilidad de incidir de manera directa en los cambios, transformaciones y solución a las problemáticas que se presentan; de la misma manera los maestros asumen con total autonomía su clase sin esperar que desde otras instancias se le indique qué hacer. Esta particularidad del ambiente escolar de la EPE, está dado a partir de relaciones personales y con el conocimiento, distintas a las que se establecen generalmente. Los estudiantes, maestros, administrativos y personal en general de la escuela establecemos relaciones que nos permiten reconocernos como personas, esto permite que las relaciones sean más tranquilas pero a su vez generan situaciones conflictivas que son las que nosotros reconocemos como valiosas en la formación, no sólo de los chicos, sino de todas las personas que nos encontramos allí.

De acuerdo con esta característica del ambiente escolar en la EPE, hemos identificado algunas particularidades que se convierten en el insumo principal de una vida política en la escuela:

El conflicto

Asumimos los conflictos como eventos positivos que se dan en la interacción de personas que se asumen como distintas, donde las problemáticas surgen y se les da curso en la perspectiva de asumir el disenso como posibilidad de enriquecimiento mutuo y en aras de encontrar consensos que posibiliten a cada integrante sentirse parte del problema y de la solución del mismo *“el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable ni deseable, ni en la vida persona (en el amor y la*

amistad), ni en la vida colectiva. Es preciso por el contrario construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo"¹⁰. El conflicto es deseable en tanto que genera problemas y situaciones que llevan a la comunidad a pensar cómo resolverlos, en esa medida el conflicto no debe ser negado ni superado sin haber sido el provocador de discusiones y acciones que permitan a todos los miembros sentirse parte de él y de su solución. Existen conflictos que surgen espontáneamente de la vida en comunidad, así como otros que son provocados para generar una dinámica de mayor participación en la escuela, es decir, los conflictos surgen de acciones tanto intencionadas como no intencionadas y la manera como se abordan intenta ampliar la participación incluyendo a todos los miembros de la comunidad en ellos y en sus posibles salidas.

El espacio

El espacio es sin duda un elemento fundamental en la formación de la vida de los seres que lo habitan. Prueba de ello es la posibilidad que da este de estabilidad y construcción de prácticas y experiencias que comparten los que hacen parte de un mismo lugar. Los espacios son una construcción de los miembros de la comunidad, siendo estos convertidos en muchas situaciones en un proyecto de quienes se apropian de él, en el caso de la EPE se puede hacer evidente cómo todos los miembros de la comunidad y en especial los estudiantes se van convirtiendo en protagonistas de las cabañas que se construyen, el parque de la Escuela, las rampas de monopatín, el arboreto e incluso el mismo salón de clase donde cada grupo coloca su sello particular; pero igualmente las paredes que todos los años se transforman a partir de proyectos artísticos que los muchachos plasman en ellas. El espacio de la escuela en general es intervenido y transformado permanentemente con las manifestaciones artísticas, culturales y políticas que se hacen manifiestas allí, como las jornadas de reflexión que algunos maestros de distintas áreas realizan en torno a problemáticas sociales como la guerra, la indiferencia, los robos, el desplazamiento forzado, entre otras, y que impactan en la comunidad con expresiones simbólicas que invitan a la reflexión. De esta manera, el espacio se convierte en parte de la vida activa de la comunidad no sólo como el lugar a donde confluimos todos los días, sino como un escenario donde se hacen evidentes las múltiples manifestaciones de la vida colectiva.

10 ZULETA, Estanislao. "Sobre la guerra". En: *Idealización en la vida personal y colectiva*.

La confianza

La confianza es un hecho básico de la vida social, pues sin ella no es posible la convivencia entre los seres humanos. La credibilidad en el otro, así como las interacciones que se gestan dentro de unas relaciones que han superado el rol y se han asumido de manera vertical, logran que quienes hacemos parte de este espacio nos relacionemos entre personas, más que de manera vertical o por la función que cumplimos: "Es ante todo la actitud de confianza la que posibilita un acercamiento real entre los sujetos en un acto cotidiano de convivencia"¹¹. La confianza en sí mismo y en los demás así como la credibilidad en las acciones conjuntas, permite no sólo la realización de metas comunes sino la posibilidad de complejizar el entramado de las relaciones sociales en aras de la construcción y confrontación del mundo común. La confianza es entonces, una necesidad para la vida en comunidad y la convivencia, pues como afirma Luhmann: "Donde hay confianza hay aumento de posibilidades para la experiencia y acción, hay aumento de la complejidad del sistema social y también del número de posibilidades que pueden reconciliarse con su estructura, porque la confianza constituye una forma más efectiva de reducción de la complejidad"¹².

Pero, a su vez la confianza es un estado que se conquista en la interacción con los demás, es decir, se es digno de confianza en tanto se logra aparecer frente a los otros como tal, de lo contrario la confianza no surge de manera espontánea y la dignidad entonces se convierte en un bien que no queremos perder, situación que nos aleja de un mundo donde la indignidad nos parece normal, donde el control surge como una medida para garantizar, desde la desconfianza, que no nos hagamos daño o que no ocasionemos un daño a los demás, pues ¿qué sucede cuando alguien no nos está observando? Ser digno de confianza genera en las personas una necesidad de trabajar en pro de ella, ya que, ni se obtiene de manera espontánea (cualquiera la posee), ni se tiene por siempre y garantiza una convivencia más tranquila y autónoma. Esta particularidad de la confianza como dignidad lleva a los miembros de una comunidad o colectivo a estar en constante vigilancia frente a las acciones que puedan hacerlos dignos de ella.

Donde existe confianza se aumentan las posibilidades para la experiencia común y la acción; característica fundamental del ejercicio político, pues con ella se amplían las posibilidades de reconciliación con la vida colectiva, ya que permite que la esfera pública se complejice a través de la diversidad y el actuar de quienes apare-

11 ARIAS, DE LA ROSA, LIZARRALDE y otros. *La construcción de la confianza*. EPE – IDEP. Bogotá. 1999, pág. 35.

12 LUHMANN, Niklas. *Confianza*. Editorial, pág. 14.

cen allí. Un ejemplo vivo de esta situación se dio en la escuela cuando se le delegó la responsabilidad de prestar y cuidar algunos espacios de la escuela como la sala de proyecciones, el salón de música y los implementos deportivos a los grados 6°,7° y 8°, situación que resultó muy positiva pues lo asumieron con gran responsabilidad y sus compañeros fueron aprendiendo a solicitar estos espacios a sus propios compañeros; esto confirma que “la confianza genera confianza” y que “Cuando se celebran acuerdos, se generan expectativas mutuas, se cumplen las expectativas y se genera confianza” (MOCKUS. A. y CORZO, 2003).

Una de las características de la confianza es que se da en el presente, ya que el futuro es incierto y no permite reconocerse a simple vista; sin embargo, esa confianza dada en el presente es una puerta que se abre en la complejización de la vida activa, pues de ella puede derivar, ya sea el aumento de la confiabilidad en el otro o en una desconfianza que permite, de todas formas, un cúmulo de conocimiento para nuevas experiencias. En este sentido, la confianza se convierte en un motor necesario para el reconocimiento de los otros como pares, pero además como generador de nuevas experiencias y criterios que me permiten guiarme hacia futuras experiencias y relaciones.

La autonomía

La autonomía es entendida como el reconocimiento de la singularidad de las personas que allí nos encontramos a partir del mantenimiento de la heterogeneidad y del respeto por las concepciones propias y las distintas formas de ver el mundo y de asumir su lugar en él; sin desconocer que la autonomía y el desarrollo de la individualidad sólo son posibles con otros en el entramado de las relaciones sociales. La autonomía la entendemos como la libertad con responsabilidad, es decir, el ejercicio de la libertad en el marco de una vida con otros que también ejercen su libertad. De acuerdo con esto, la autonomía es el desarrollo de una conciencia colectiva que permite, actuar como individuo pero asumido como ser colectivo, donde la responsabilidad es el criterio con el cual asumo la forma de decisiones sin desconocer que estas pueden afectar la vida en comunidad.

Aquí es importante señalar que nuestros niños y jóvenes, adquieren esta conciencia y autonomía en el momento en el cual se le delega la responsabilidad de asumir a los otros como parte importante de su crecimiento y desarrollo. Cuando los estudiantes son protagonistas en las situaciones de conflicto en la escuela, como el manejo del uso del bosque, de los materiales y de su propio salón de clases, la responsabilidad de que las cosas funcionen de la mejor manera para todos, se convierte en una responsabilidad que compartida por todos los miembros del colectivo y deja de ser una labor de una sola persona o del colectivo de maestros exclusivamente, de tal suerte que la autonomía se entiende como responsabilidad, no sólo frente a mis acciones, sino a todas aquellas que tienen que ver con la

comunidad en general. La construcción de la vida pública en la escuela debe ser parte de la vida particular de los niños en tanto que ella es fuente importante de reconocimiento.

Las acciones y los principios

Una de las actividades más complejas y difíciles para el ser humano es la consecuencia entre acciones y principios, no sólo porque en la mayoría de las ocasiones el discurso se antepone a la acción; sino además porque los principios se han relativizado en esa ampliación y secularización de la cosmovisión del individuo. Sin embargo, es importante señalar que sea cual sea el sistema de referencia de los principios individuales, existen algunos que son inalienables al ser humano (como el respeto a la vida y la integridad física por ejemplo) que deben ser promovidos y salvaguardados por todos los miembros de una comunidad independientemente de su credo o cultura. En este sentido, buscar la coherencia en las acciones y discursos es una tarea de la escuela en su conjunto, además de estar siempre en la disposición a reflexionar y cuestionar de manera permanente las prácticas de todos los que nos encontramos allí.

Normas externas o construcción del consenso

La garantía de que en la escuela sea posible reconocer el conflicto como situación deseable y aprovechable en la vida pública, la construcción permanente de confianza en el otro, así como del espacio común y el desarrollo de la autonomía, es el hecho de no tener normas externas que se imponen, bien sea generadas por las directivas del colegio, las que se imponen desde el Estado o las que la sociedad establece, sino que ellas emergen del consenso de quienes hacemos parte de la comunidad.

Lo que se da en la EPE es un proceso de “normatización” y no la “reglamentación”, es decir, un comportamiento que se aprende en la acción misma, en el ejercicio político y ético permanente y no tanto desde el cumplimiento de reglas que se imponen y se asumen por miedo al castigo; pues donde hay desarrollo de la autonomía, la acción se da más por la comprensión de lo que se puede y debe hacer en un espacio común más que por la normatividad externa y no de un asumir la responsabilidad de lo que hago de la misma manera que todos se sienten partícipes y constructores de una vida en comunidad. Tenemos como ejemplo de esto el hecho de que los muchachos, para poder disfrutar todos de la cancha, decidieron conjuntamente que el primer equipo que haga un gol, puede continuar jugando con otro equipo, de tal suerte que todos los equipos puedan jugar, pero además, es indispensable armar su equipo, que generalmente no es el mismo pues siempre los jugadores se van intercambiando. Con frecuencia los equipos son mixtos y la condición es que haya por lo menos dos niñas en cada equipo. Estos acuerdos

surgieron de una situación concreta de la vida cotidiana y no hubo allí intervención de los maestros.

El consenso es una acción vinculante de los miembros de la comunidad educativa, pero además, es un ejercicio que sólo es posible lograr a partir del disenso, de problematizar y conflictuar cada situación que en la vida activa se presente. El consenso es parte del proceso de reconocimiento tanto de la diferencia como de lo que es común a todos, y no se da solamente como finalización del proceso sino como parte del ejercicio político que redonda en nuevos conflictos y situaciones problemáticas que dinamizan la vida colectiva.

El ambiente educativo como esfera pública

Entender la esfera pública como el surgimiento de un mundo común donde los sujetos aparecen con acciones y discursos y son reconocidos a partir de estos como distintos, pero en condiciones de igualdad, nos permite afirmar que todo ambiente escolar es un espacio público, en el sentido en que es un espacio de socialización entre seres distintos pero con las mismas condiciones, en donde debe surgir una esfera pública en la que los sujetos son reconocidos como seres políticos en tanto sus acciones y discursos son vistos y escuchados por todos los que convergen en dicho espacio.

Vale la pena señalar que la vida de los seres humanos está dada tanto en la esfera pública como en la privada y que si una de las dos no existe o es absorbida por la otra, no es posible que aparezca la política como una condición humana por excelencia. La vida privada, del hogar, la familia, está dada para suplir las necesidades básicas, de sobrevivencia de los Hombres, sin ella no podríamos vivir una vida humana en su complejidad. Es por esto que la familia se convierte en una condición intrínseca de la vida de los humanos; pero además, sin ella no sería posible una vida pública dada para la libertad. La vida pública se establece a partir del reconocimiento de una esfera que surge por fuera de la vida privada del hogar y que comienza en la socialización de los niños y niñas en la escuela, por ello, la institución educativa se ha de convertir en el primer espacio donde los niños y jóvenes aparecen y se hacen libres en el ejercicio de la palabra y la acción entre iguales, en medio de la pluralidad, es decir, de la diversidad que se hace manifiesta en lo público.

Teniendo en cuenta que el ambiente educativo de la EPE se caracteriza por ser una construcción permanente de los individuos que allí conviven en respeto mutuo de la diferencia y en una relación horizontal de reconocimiento de las personas en sus múltiples dimensiones, consideramos que la pluralidad es una constante y que por ende la participación y la interacción que allí se da, permite la emergencia de una ciudadanía efectiva, es decir, un ejercicio político permanente que no

busca solamente formar sujetos *para* la ciudadanía sino *en* la ciudadanía. Dicho de otro modo, el ambiente educativo de la Escuela genera una esfera pública donde los sujetos aparecen como seres políticos que viven la ciudadanía en el marco de unas relaciones e interacciones de convivencia y participación constantes, que nos llevan a la búsqueda permanente de soluciones conjuntas y de acuerdos que promueven una vida activa en colectivo.

Como es posible ser y aparecer como sujeto político, las acciones están guiadas más por el ejercicio mismo en la cotidianeidad que por la razón, es decir, más por su propia experiencia que por las razones que se pueden dar sobre una manera particular de ser en este espacio, sin decir con esto que no se reflexione, pero dicha reflexión se da a partir de la práctica y no como una situación externa que se quiere imponer sobre las acciones y situaciones diarias que se presentan, pues las personas actuamos sobre la base de unos principios que han sido adquiridos a partir de las prácticas habituales, no a partir de las elaboraciones teóricas que nos enseñan a actuar de una manera específica. Es desde la experiencia cotidiana que los valores aparecen sin estar necesariamente mediados por la razón.

En la EPE desde los primeros años de infancia en lo que nosotros denominamos Escuela Inicial, se generan los espacios de participación, no sólo en el aula de clase sino además de apropiación y responsabilidad de los espacios como la arenera y el bosque, estas instancias de participación van haciendo aparecer la esfera pública desde los primeros años de edad y para quienes comienzan su proceso lejos del hogar. Esta participación de los niños en el espacio público, permite que sean reconocidos por los más grandes y viceversa, al punto que todos allí nos conocemos por nuestro nombre, es decir, logramos un lugar en ese mundo común. De la misma manera, a medida que se avanza en el proceso de aprendizaje y en los niveles, la esfera pública se va ampliando para los chicos, a partir de los proyectos heterogéneos, pues su posibilidad de decidir en qué proyecto está y conjuntamente con compañeros de niveles distintos al suyo, le permite una mayor posibilidad de protagonismo y de complejidad del mundo en que vive. Otros ejemplos de ampliación de la esfera pública son los grupos deportivos, las olimpiadas donde se reúnen personas de distintos grados junto con maestros, conductores, señoras del aseo y de la cafetería, así como el personal de administración para competir en diferentes actividades preparadas tanto para chicos como para grandes.

El ambiente educativo de la escuela se convierte en una esfera pública en el momento en que se generan unas condiciones particulares en las cuales los individuos comienzan a aparecer y a convertirse en colectivos desde lo que son, la diferencia es que se han encontrado o construido con otros fines que les permiten dinamizar la vida pública y llenarla de sentido.

La dicotomía ciudadanía / indiferencia

Sin desconocer el desarrollo que ha tenido el concepto de ciudadanía, a partir de los fines y los paradigmas cambiantes de cada época y cada contexto; hemos entendido la ciudadanía en sintonía con el modelo griego expresado por Aristóteles y con la reflexión hecha por Hannah Arendt en la perspectiva de recobrar el sentido de la política, pues nos parecen los más adecuados a nuestro planteamiento y práctica cotidiana, ya que estas concepciones apuntan a la formación de ciudadanos que buscan un fin común y lo hacen a través de acciones y discursos que emergen en espacios plurales, en la diferencia. Esto sin desconocer las concepciones que desde distintas perspectivas tanto éticas como del derecho, son asumidas y reconocidas hoy –como la ciudadanía entendida en términos de sujetos de Derecho–; sin embargo, nuestra práctica nos ha llevado a ver y entender la ciudadanía como “El estar juntos los unos con los otros en un mismo espacio y con un mismo fin”. Considerando que el estar juntos no es simplemente una sumatoria de individuos: es más que eso; estar los unos con los otros es estar de manera indispensable *entre, en* el mundo.

Ese mundo que construimos juntos es un *estar – entre*, de manera que nos incluimos e incluimos a los otros en un todo, llámese colectivo, comunidad, ciudad, y dicha inclusión se da gracias a que comprendemos al otro no como un prójimo (prójimo) sino como un *sí mismo*, de manera que el *sí mismo* y el otro se conjugan y se relacionan en un movimiento permanente del *sí mismo* al *sí mismo* del otro. Dicha conjugación no significa sino en cuanto / en tanto compartimos un espacio que no es solamente físico o de arquitectura, es más que eso, es una esfera donde “lo tuyo” y “lo mío” se hacen evidentes y se identifican en un mismo fin.

No se trata de acomodar o adecuar, o, en el peor de los casos de obligar a las personas a tener un mismo fin, se trata de que en la dinámica del *sí mismo* se identifique otro que desea y percibe, que le da sentido a esa esfera común de la misma manera que otros y que tiene como finalidad la propia vida en común, pues no se trata de buscar la construcción de colectivos en la perspectiva de conseguir un fin externo, se trata de encontrar finalidades comunes que hagan de la propia vida en común un fin en sí mismo: “Tan pronto como otra persona figura en la conciencia no simplemente como un objeto en el mundo sino como un alter-ego, como la libertad para ver las cosas diferentemente y comportarse diferentemente...”¹³.

13 OP. Cite, pág. 32.

Entender al otro como un *sí mismo*, significa entender al otro como igual, como par aunque distinto de mí y de los otros con los que compartimos, entender al otro no deviene de estudiarlo objetivamente, aislándolo como objeto de estudio, sino de interactuar con él. Es en tal interacción que lo conozco, pero también es en tal interacción que me conozco a mí mismo. Conocerse a *sí mismo* es conocerse en la vida en colectivo y aún más, en diferentes colectivos. Saber de lo que se es capaz depende del conocimiento que se tenga de *sí mismo* en diferentes circunstancias posibles. En este sentido, la convivencia no es la sumatoria obligada de uno más otro sino una conjugación de pares en la diferencia, hecho que permite reconocernos e interactuar en la perspectiva de convertirnos en una comunidad donde cada uno es un individuo pero con otros con los que comparte su finalidad.

Desde esta perspectiva, la ciudadanía es una construcción permanente que se da en el ejercicio constante de la diferencia, la pluralidad, el reconocimiento de *sí mismo* y del otro como un *sí mismo* en aras de la construcción y la reconstrucción del mundo común, esto se hace evidente cuando el aula se convierte en una plaza pública donde cada quién expresa sus ideas y las comparte, ya sea con el grupo completo en una discusión o elucubración colectiva respecto a una pregunta o un tema, o bien en los trabajos en grupo que constantemente se realizan; también lo podemos palpar en las asambleas de maestros, de estudiantes, de padres de familia donde se tratan abiertamente los problemas de la vida diaria y que son puestos en consideración de todos.

Al estar juntos aparecen otras perspectivas de vida que no se encuentran en los individuos vistos aisladamente; no sólo aparecen, entonces, otras posibilidades sino que algunas de las que existían ya no son. Las búsquedas son diferentes y también lo son los caminos que se emprenden. Nos juntamos porque deseamos compartir y en algo coincidimos con los demás, por lo menos en un fin común que se convierte, no en la meta, sino en la finalidad misma del estar juntos. Este fin en sí mismo de la vida en comunidad no es el fin que requiere un medio para alcanzarlo, es el proceso mismo de esa vida en comunidad el mismo fin colectivo, de tal suerte que este "vivir juntos los unos con los otros" no se convierte en un medio para alcanzar una meta, sino que el propio vivir juntos es lo que le da sentido a la vida en comunidad, donde la diferencia deja de ser un obstáculo para convertirse en el motor que impulsa y enriquece las relaciones.

En el marco de una vida plural, abierta y dispuesta al conflicto, aparecen obstáculos para continuar ampliando la esfera pública como es el caso del individualismo, fenómeno producido por nuestra sociedad actual y que ha degenerado en auto exclusión de la vida pública y desconocimiento de la vida en comunidad, entre otras, es así como aparece la indiferencia, como una actitud contraria a la expuesta, pues se trataría de una situación que se da por la no comprensión del sentido de la relación *sí mismo/otro* y de una no construcción de comunidad en la perspectiva mencionada; sin embargo, vale la pena señalar que la indiferencia es un

fenómeno que aparece de manera exclusiva en el marco de la esfera pública donde ya se han establecido relaciones de convivencia y de ejercicio político que permiten dar cuenta de ella como contraria al compromiso y la responsabilidad mutua de los sujetos que se asumen dentro de dicha esfera. En otras palabras, no aparecería la indiferencia donde no existe previamente una vida común, ya que la participación, el compromiso colectivo, el reconocimiento del otro como un igual, así como la indiferencia, son fenómenos que emergen de manera particular en la vida pública y solamente en ella, en sus dinámicas particulares y en su vida propia. En aislamiento no habría por qué decir que alguien es indiferente.

La identificación del *sí mismo* con el otro sería la posibilidad de eliminar la indiferencia como un fenómeno que aparece en el momento en el cual no me siento *entre* otros y donde no se es consciente de que la vida y las posibilidades como ser humano están dadas no sólo desde el reconocimiento de mi individualidad sino además desde el reconocimiento de mi colectividad y la de los otros y por ende del resurgir de una esfera común donde aparecemos y nos hacemos humanos.

La indiferencia es, por lo tanto, una actitud que aparece en un momento en donde, o bien todo se vuelve privado “lo tuyo”, “lo mío”, o bien todo se vuelve público en el sentido de no ser “de nadie”, en medio de comunidades donde el sentido de pertenencia a algo y con otros ha sido momentáneamente perdido, es decir, donde el *entre* se ha perdido, donde “lo nuestro” en la perspectiva de “lo que es tuyo es mío” y viceversa, no se da desde la concepción de “lo mío es tan importante como lo tuyo y lo común para nosotros”, sino que se da una ausencia de reconocimiento de lo propio de los demás o lo colectivo, eliminando así lo propiamente común. Lo público no es únicamente el espacio físico, sino que la esfera pública son sus habitantes, aquellos quienes comparten esa vida común donde todos somos escuela, ciudad, país...

En un momento de indiferencia es indispensable construir lo público y lo privado desde la siguiente perspectiva: a) Comprender al otro como un *sí mismo*, reconociendo en él no sólo un par sino un distinto. b) Reconstruir, a partir del reconocimiento, una esfera donde “lo tuyo” y “lo mío” están así como “lo nuestro”. c) Construir la pertenencia: “Yo pertenezco a...”, “eso me pertenece”. La escuela no es el edificio o sus ejecutorios, son los habitantes. “No me gusta la escuela” es “no me gusto yo mismo”.

Esta comprensión y reconstrucción es posible, en tanto que se construye un ambiente donde aparezco y me incluyo *en* y *con* los otros. Es el *entre* el que requiere una reconstrucción a la par de un sujeto que comprende esta inclusión suya y de los otros.

Es interesante ver cómo en la EPE, donde existe una esfera pública, es decir, un ambiente donde cada quién aparece ante los otros como un sujeto al que se le

reconoce como un igual, con postura propia y donde es posible la confrontación abierta de opiniones, se da un traslado de las dinámicas sociales donde se da la indiferencia frente a una cosa extraordinaria, particular de un momento, como son los robos en la escuela, las situaciones de consumo, el uso del bosque y el manejo de los materiales entre otros. Y afirmamos que son casos que vale la pena examinar de manera pública pues, a diferencia de otras instituciones o de la legalidad de la vida social de la ciudad, estas situaciones se asumen como un hecho que debe ser castigado, antes de ser estudiado y ser susceptible de ser convertido en un conflicto en los términos bajo los cuales lo hemos definido anteriormente.

Nuestro interés fundamental fue convertir al hecho en un problema no sólo para quienes fueron afectados directamente o quienes fueron sus causantes, sino en un conflicto de todos los miembros de la comunidad en la perspectiva de transformar esta situación en un ejercicio político con la intención de ir más allá de recuperar las cosas o encontrar culpables directos y hacerlo sentir como un problema de la comunidad en general y a sus miembros como los protagonistas de las posibles soluciones.

Nuestra indagación pretendía observar qué es lo que ocurre en relación con quienes se involucran directamente en las situaciones y a quienes son indiferentes, pues más allá de la situación particular, queríamos observar por qué frente a algunas situaciones que afectan a unos no hay una conciencia de que afectan al conjunto de la comunidad y que esto a su vez es un fenómeno que va en contravía, no sólo de los presupuestos de la escuela sino además del ejercicio mismo de convivencia que allí se da y que se proyecta directamente a la formación y al ejercicio ciudadano.

Participación, ciudadanía e indiferencia

En la E.P.E. se asumen los valores como criterios para actuar, ya que estos son formados vivencialmente en los procesos de socialización e interacción que se dan en la institución, que es producto de las prácticas de reflexión sobre el conocimiento y la convivencia que provoca la emergencia de un sujeto crítico y protagónico frente al conocimiento. En efecto, la ausencia de reglamentos o manuales de convivencia como de instancias jerárquicas que resuelven la convivencia, abre paso a nuevas formas de participación e interacción que transforman las ideas que sobre ésta han propuesto el liberalismo y su modelo de democracia representativa y en alguna medida el republicanismo; así, mientras el primero entiende la participación como elección de representantes cada cierto tiempo, a través de rituales reiterativos donde se privilegian los intereses particulares sobre lo público, el segundo, aunque implica una mayor participación en los asuntos sociales, no reconoce las minorías sociales o grupos culturales, v.gr. las mujeres, jóvenes, desplazados, homosexuales, etc. Estas perspectivas que han orientado la socialización política

de los colombianos también han incidido en nuestro sistema educativo, cuyo carácter contradictorio no sólo le permite recoger los valores políticos de los grupos dominantes, sino también aquellos que propenden por el reconocimiento de la diversidad y la cultura democrática, v.gr. la interculturalidad, los derechos humanos y las innovaciones educativas, en efecto, la escuela reivindica el espacio de autonomía que poseen sus actores, tal como se puede observar en los espacios de participación que abre la constitución del 91 y la ley 115 de 1994 que instituye la elección del personero y el gobierno escolar.

Estas instancias si bien buscan democratizar la vida escolar mediante la formación de un ambiente escolar que configure la convivencia mediante la formación de los valores ciudadanos, tropieza con rígidas estructuras de poder y la normatividad presente en las escuelas que se expresa a través de currículos y planes de estudio donde habitualmente se concibe la concepción de conocimiento como resultado, obstáculos que se oponen a la formación del espíritu crítico y la autonomía, al negársele su protagonismo en las decisiones sobre la convivencia y la organización académica de la escuela, que en la práctica se deriva en la creación de un ambiente poco equitativo o asimétrico en las relaciones de convivencia (poder) y de conocimiento, que se expresa en la falta de sentido de pertenencia al no poder el estudiante participar en las decisiones que afectan la construcción del “self” o su identidad, configurándose, de esta manera, un imaginario de ciudadanía que determina las relaciones de solidaridad e individualismo, participación, o exclusión, reconocimiento, o indiferencia.

Por otra parte, así como toda sociedad crea sus instituciones y las reglas que las instituyen y definen su relación con los otros, la escuela recoge esta perspectiva, que junto con la visión de sus organizadores modela sus prácticas, que por lo general son individuales, homogeneizadoras (más, hoy en día, cuando se concibe el mercado como escenario de la realización de los individuos). De ahí que estas prácticas definan quienes son reconocidos o no, quienes son individuos frente a las leyes y quienes no, y construyan imaginarios sobre lo diferente, es decir, sobre los que no reconocen estas prácticas, o no están incluidas en ellas, creando la percepción en estos (en los no incluidos) de no ser iguales frente a las normas.

Dentro de este contexto se podría concluir que las dificultades para convivencia que se dan en la escuela no son más que los resultados de las presiones externas que se ejercen sobre ella de modo que si se quiere una sociedad distinta es necesario querer una escuela distinta.

Emergencia de la ciudadanía en la E.P.E.

La formación ciudadana del estudiante en la E.P.E. se configura a través de la creación de un ambiente educativo, basado en la confianza, la autorregulación y la vivencia del conocimiento, valores que se proyectan en cada una de las actividades de la institución, en efecto, la escuela como espacio público posibilita la emergencia del entorno dinámico que pone en juego múltiples interacciones que se presentan reguladas por la autonomía, el conocimiento y el contexto.

De esta manera el clima institucional que orienta las relaciones entre los integrantes de la comunidad genera nuevas formas de autorregulación y de auto-organización. Así es que la ausencia de documento e instancias que regulen la disciplina y la convivencia, así como la inexistencia de currículos o planes de estudio que instauran una forma de organización que promueve los procesos de participación y el reconocimiento práctico de una individualidad responsable.

“Cuando la vida en comunidad está regida por reglamentos y normas coleccionadas en manuales, se establece un elemento más de violencia que conduce a la formación en la irresponsabilidad y la obediencia... Si el manual existe, los maestros no tienen necesidad de responder por las sanciones que se aplican cuando se presentan situaciones conflictivas. Porque el que los estudiantes no responden por sus actos ante la comunidad ni ante ellos mismos: lo hace ante el manual; lo que quiere decir que no actúan desde la responsabilidad sino desde la obediencia”¹⁴.

Desde esta perspectiva el manejo de los conflictos pasa por una serie de ejercicios discursivos, a través de los cuales se insiste en un fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:

1. La formación de su carácter: (categoría psicosocial) entendido este como la capacidad de mantenerse firmemente en lo que se piensa, es decir, obrar en consecuencia consigo mismo.
2. En el conocimiento, es decir, obrar con lo que se sabe; cabe anotar que los factores arriba mencionados: principios, carácter y conocimiento, son categorías consideradas como determinantes en la actuación de los chicos de la escuela. Actuamos de acuerdo al contexto y las circunstancias de esta nos modelan, de allí el que seamos distintos tanto en la escuela como en el hogar.

15 Ibid, pág. 21.

3. Los componentes formativos, contextuales y la existencia de procesos de participación que atraviesan las relaciones de conocimiento, a propósito de las interacciones que no sólo se dan entre los docentes y los estudiantes, son indicadores de una formación ciudadana que se caracteriza por promover la formación de colectivos, la conservación de ambientes discursivos con alto grado de libertad y autonomía, materializados en la posibilidad afectiva que tienen los estudiantes de opinar, explicar y cuestionar vivencialmente las relaciones que establece con las normas y el conocimiento.

¿Por qué no hay normas en la E.P.E.?

Tradicionalmente la escuela usual funda la convivencia en el establecimiento de reglamentos que brinden las certezas y las seguridades de constituir un ambiente educativo tranquilo. Desde esta perspectiva, la vida se piensa no como instancias problemáticas y complejas, sino como algo donde todo está para todos los casos, a la vez que se propone una imagen de convivencia que no concibe la colectividad como algo significativo, legitimando de esta manera lo individual que se sanciona a través del reglamento.

Así es que en un intento por promover la transformación de este orden de cosas, el Estado prohija la Ley General de la Educación, cuyo propósito es el de promover la participación en las escuelas, sustituyendo la organización directiva y vertical de esta, por un gobierno escolar, compuesto por el rector, el consejo directivo y el consejo académico.

Dentro de la E.P.E. la conformación del gobierno escolar no se da desde los mismos parámetros fijados por la ley, sin embargo, su tipo de organización promueve la participación democrática de todos los que hacen parte de ella, desde los más pequeños hasta los adultos (padres, maestros, personal administrativo) por medio de la conformación de colectivos que se constituyen en sistemas abiertos donde se dan procesos de auto-organización y de auto-regulación mediado por el ambiente educativo, espacio de interacciones donde se da la construcción del sí mismo, la construcción de los otros, a la vez que se permite diferenciar el individuo en el colectivo.

En este sentido vemos que en la escuela se viven espacios en los que, como anotábamos anteriormente, se discute, se acuerda y se decide sobre situaciones concretas del ambiente, en esos espacios la presencia de los muchachos cuenta como factor indispensable. Desde ahí identificamos los siguientes colectivos:

Interacción institución-estudiante

1. *Los colectivos espontáneos:* Los muchachos conforman grupos sui-generis que discuten y proponen iniciativas o soluciones a problemas que son discusión del momento.
 - El uso de materiales: En el año anterior (2004) los estudiantes de los niveles 8,9,10 (grados 6^o,7^o y 8^o) fueron los responsables del manejo y distribución del material deportivo a los otros estudiantes.
 - La participación en el Carnaval de Bogotá: los estudiantes se organizaron por su propia iniciativa y participaron en el desfile de comparsas en el evento convocado por la Alcaldía, representando a la localidad de Usaquén.
 - El comité estudiantil: Grupo de estudiantes que se encargan de promover iniciativas tendientes a problematizar o aportar ideas que conlleven a la solución de problemas.
 - En la práctica cotidiana muchas de las reglas de convivencia en los espacios de la escuela (cancha, salones, etc.) son creadas en la marcha por la dinámica misma del uso. Es así, por ejemplo, como ante la escasez de espacios para la práctica deportiva se han legitimado una serie de reglas que permiten el uso por parte de la mayoría. Por ejemplo: Jugar hasta un número determinado de goles o limitar el tiempo de juego para los equipos.
 - Las Asambleas de estudiantes: máxima instancia de decisión estudiantil; allí se abordan las problemáticas que afectan el ambiente educativo.
 - Los muchachos de los grados superiores que asisten a las reuniones de maestros, llevando la vocería de inquietudes de sus compañeros.

2. *Colectivos de docentes:* Entre los colectivos de maestros tenemos los que se generan para construir, proponer y divulgar las reflexiones pedagógicas que se han derivado de la experiencia y que se ha realimentado en redes, proyectos de formación y entidades de promoción educativa, la Asamblea de maestros, máxima instancia de decisión, la asesoría por áreas y la asesoría por ciclos (preescolar, primaria, básica y media).

Interacción escuela-sociedad

La interacción entre la escuela y la sociedad involucra las tensiones culturales, sociales, políticas y económicas como resultado de la circulación (en la escuela) de informaciones del sistema social en conjunto cuya finalidad es la de replicarse dentro de ésta, sin embargo, la escuela como un organismo vivo no sólo puede reproducir estas informaciones, sino que también los puede rediseñar y transformar incidiendo con ello en la realidad social.

Dicha interacción supone no sólo la circulación de conocimiento, hábitos y valores de la cultura, sino también la transformación de la sociedad, en tanto que pretende formar un individuo que se integre a ella.

Bibliografía

BERGER Y LUCKMAN, T. "La Sociedad como Realidad Subjetiva". En: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1986.

CAMPS, Victoria. "Comunicación, Democracia y Conflicto". En: *Ética comunicativa y democracia*. Editorial Crítica. Barcelona. 1991.

CORTINA, Adela. *Ética mínima*. Editorial Tecnos. Madrid. 1992.

GOODMAN, Nelson. Citado por A. PULIDO. *Lectura, escritura y autonomía*. IDEP. 2001.

HOYOS, Guillermo. *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR. Universidad Javeriana. Bogotá.

KANT, Immanuel. "¿Qué es la Ilustración?". En: *Filosofía de la Historia*. F.C.E. México. 1992.

MOCKUS, Antanas. "Divorcio entre ley, moral y cultura". En: *Aula Urbana* N.32-33. Bogotá. 2001-2002.

SEGURA, DE LA ROSA, LIZARRALDE y CHAPARRO. *Modelo vivencias de convivencia: Aproximación a la emergencia de la auto-organización en ambientes inmersos en la confianza*. C.E.P.E. Bogotá, 2002.

ZULETA, Estanislao. "Sobre la Guerra". En: *Idealización en la vida personal y colectiva*.

*La huella ecológica escolar:
un indicador en la construcción
de ciudadanía alternativa*

Colegio Mayor San Bartolomé

José Novoa Patiño

Coordinador: Adriana López Camacho

Asesor: Natalia López



Presentación

En el año 2004 se llevó a cabo el proyecto “Desarrollo de una innovación pedagógica para convertir el Colegio Mayor de San Bartolomé en una ecoinstitución escolar”. Este Proyecto contó con el apoyo financiero e institucional del IDEP (Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico) y la asesoría de la Corporación Ambiental Bacatá siglo XXI. La propuesta se realizó bajo los presupuestos metodológicos de la investigación-acción-participativa, los resultados alcanzados son producto de un trabajo colectivo interdisciplinario en el cual participaron activamente (24) estudiantes del servicio social ambiental, (5) docentes del área de ciencias sociales, (1) ingeniero químico y (1) asesor con experiencia en el área ambiental desde la perspectiva de las ciencias sociales.

El presente ensayo pretende dar respuesta a la pregunta ¿por qué el proceso desarrollado en el Colegio Mayor de San Bartolomé se constituye en alternativa pedagógica? El documento está dividido en cuatro partes: una primera parte aborda los fundamentos constitutivos de una ciudadanía alternativa; en esta parte se establecen las diferencias entre la visión liberal clásica de los asuntos ambientales, la visión globalista y la visión alternativa, perspectiva desde la cual se realizó esta investigación. Un segundo apartado está dedicado a la conceptualización de interdisciplinariedad y sus repercusiones metodológicas en la investigación. En un tercer apartado se establecen los fundamentos de la investigación acción participativa y el proceso planteado al iniciar la investigación en el Colegio. En el último apartado se presentan los resultados sobre la huella ecológica de la institución, el planteamiento del plan de acción y la participación de los estudiantes y docentes en el proceso.

La dimensión ambiental en una ciudadanía alternativa

El desarrollo de una alternativa pedagógica en el colegio Mayor de San Bartolomé para transformarlo en una ecoinstitución, trasciende hacia aspectos puramente metodológicos y didácticos y se inscribe en la construcción y reformulación de las relaciones sociedad-naturaleza, construcción que se viene realizando desde de un proyecto social alternativo gestado desde los movimientos sociales a nivel mundial. La investigación desarrollada en el Colegio pretende afectar la cotidianidad escolar ligada a una ética antropocentrista responsable de la crisis ambiental planetaria. Desde el proyecto se pretende establecer los fundamentos de una ética biocéntrica con nuevos valores, conocimientos, aptitudes y formas de comportamiento que respeten la vida en cualquiera de sus formas.

La investigación se distancia de reduccionismos tecnologicistas y biologicistas que han convertido la educación ambiental en una serie de aprendizajes técnicos para aumentar la eficiencia, o en el aprendizaje de una serie de conocimientos de ecología sin conexión con el componente social, económico, político y cultural. Esta propuesta se caracteriza por la visión holística e interdisciplinaria donde se conjugan ciencias sociales y ciencias naturales. Desde una perspectiva política se distancia de la visión liberal ambiental que diluye el marco de responsabilidades a nivel individual y dejan en manos de las fuerzas del mercado la resolución de las crisis ambientales locales y mundiales. Los cambios que se proponen en las instituciones escolares se inscriben en una serie de transformaciones que atraviesan los distintos ámbitos sociales y naturales. Esta concepción de la dimensión ambiental trasciende a concepciones funcionalistas que lo circunscriben al ámbito natural como un componente más en el desarrollo social. La dimensión ambiental es un eje transversal de los distintos componentes de la cultura, por lo tanto sus transformaciones positivas o negativas afectan a la sociedad y a la base del ecosistema.

La importancia e incidencia que le confiere la propuesta a la transformación de las relaciones sociedad-naturaleza nos ubica en el marco de una alternativa pedagógica. Los contenidos, las metodologías y didácticas utilizadas tienen sentido en la medida en que se conviertan en instrumentos de aprendizaje en la construcción de un proyecto político, a diferencia de la concepción de innovación circunscrita en especial a propuestas metodológicas y didácticas. La innovación que se desarrolla en función de una renovación de la práctica pedagógica tradicional como de la renovación curricular, cuyo contenido es muy diverso y abarca desde cambios didáctico metodológicos, hasta enfoques y modelos pedagógicos más o menos elaborados, pero que en su conjunto pretenden por distintos caminos el mejoramiento del sistema educativo, sin alterar sensiblemente el ordenamiento sociocultural dominante ni las relaciones de poder sobre las que este se asienta. Existen, finalmente, un conjunto de prácticas pedagógicas alternativas que se realizan especialmente desde la perspectiva de la educación popular, pero que paulatinamente están cobijando algunos sectores de la educación formal, cuya característica fundamental es la ejecución de experiencias educativas alternativas a la educación tradicional y a la oficial en procesos particulares que, mirados en conjunto, ofrecen la perspectiva de la disputa de la hegemonía cultural y política de los sectores dominantes.¹

Partiendo de las anteriores premisas, el primer paso para llevar a cabo esta investigación consistió en la definición del proyecto ético-político a construir desde una perspectiva ambiental. Definición que implica preguntarse por el tipo de sociedad que deseamos construir. Los proyectos pedagógicos en el área de la educación

1 CEPECS. "Movimiento Pedagógico: otra pedagogía otra sociedad". En: *Cuadernos de reflexión educativa (separata especial)*. Bogotá, Colombia. 1987, págs. 6 - 7.

ambiental no escapan a esta disyuntiva, atienden a posturas político- ideológicas que se expresan en la educación ambiental. Al interior del ambientalismo se han ido decantando desde la década de los 70s diferentes perspectiva políticas que influyen en el quehacer educativo. Tendencias ecocapitalistas, ecosocialistas, anarquistas y comunitaristas están en el centro del debate en torno a la construcción de ciudadanía a nivel global, dado el carácter transnacional de la crisis ambiental el cual desborda los marcos del Estado-nación. La construcción de una posición o la adopción de una postura determinan las bases epistemológicas de cualquier investigación. La elección del indicador huella ecológica corresponde a la economía ecológica, disciplina y corriente alternativa, que se desarrolla a nivel de la investigación con presupuestos diferentes a los de la economía ambiental.

El marco epistémico representa una cierta concepción del mundo y en muchas ocasiones expresa, aunque de manera vaga e implícita, la “tabla de valores” del propio investigador. En este sentido, la separación tajante entre el “contenido cognoscitivo” y el “contenido normativo” de la ciencia que realizan algunos autores no puede sostenerse. Los datos que un investigador registra y que toma como valores de las variables que va a manejar, son seleccionados a partir de sus conceptualizaciones previas sobre los fenómenos que va a estudiar. Qué es lo que selecciona y con qué interpretación los registra como observables; está en gran medida determinado por el marco epistémico de las teorías desde las cuales organizará su material empírico. Los valores explícitos o implícitos en el marco epistémico, están allí en acción desde los primeros registros del dato empírico.²

El “ambientalismo” y sus tendencias en el mundo

Desde fines del siglo XIX se han configurado una serie de tendencias políticas al ambientalismo que pueden tipificarse de diferentes formas. En este ensayo proponemos una tipología con tres grandes tendencias: tendencia liberal, tendencia globalista y tendencia alternativa.

Para *la postura liberal* las causas principales de la crisis ambiental se encuentran en el crecimiento poblacional y el aumento de la pobreza en los países del sur. El sur es el mayor responsable de la crisis ambiental. El sur se convierte en un peligro para la seguridad mundial por sus problemas de migraciones, violencia, pobreza y deterioro ambiental.

2 GARCÍA Rolando. *Interdisciplinariedad y Sistemas Complejos*. En: *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Editorial Gedisa, pag. 89.

En un mundo dividido, la forma como el norte percibe al sur está destinada a cambiar. En los días de Truman, los del sur eran considerados pobres pero llenos de potencial, eran “jóvenes” naciones “emergentes”. Tal optimismo pierde su base en la medida en que la finitud del desarrollo en términos de espacio se hace más consciente. Grandes partes de los países del sur ahora ya no son considerados laboratorios del futuro, sino zonas de turbulencia potencial. Se espera todo tipo de peligros; la violencia se arrecia, los huracanes golpean, los inmigrantes amenazan, los bosques son destruidos, y la bomba demográfica está por explotar. Los países del sur pasan de ser lugares donde reside la esperanza a ser lugares donde emerge la amenaza. Como consecuencia particular para la población menos privilegiada en el norte, la seguridad es vista como un asunto prioritario, y la actitud de defensa se convierte en el estado anímico prevaleciente que se expresa permanentemente en muchos asuntos políticos. Si algo puede decirse, es que la presunción subterránea de la perspectiva fortaleza es una enorme cantidad de bienestar chauvinista.³

La solución a la crisis ambiental se encuentra en la tecnología y los mecanismos de mercado en especial. La privatización de los asuntos ambientales se ha convertido en la mejor forma de contrarrestar el deterioro. Las últimas negociaciones han ido creando las bases y fundamentos para la privatización de los últimos bienes comunes, el agua, el aire, los genes y los conocimientos ancestrales. Los problemas ambientales son considerados externalidades que se resuelven a través de mecanismos de mercado, políticas tributarias o cambios tecnológicos. La dimensión ambiental aparece como un componente más del funcionamiento social en lugar de eje transversal que afecta distintos ámbitos de la vida en sociedad.

La *posición globalista* considera que los problemas ambientales más allá de enfrentar al norte y al sur son comunes, la biosfera debe considerarse como un todo interconectado e interdependiente. Las soluciones deben ser globales y partir de la cooperación internacional. La corresponsabilidad en el manejo de los asuntos ambientales es un principio importante para llegar a posibles acuerdos. Las negociaciones internacionales, la creación de un gobierno multilateral ambiental sería la salida a la crisis. Los globalistas esperan que todos los actores involucrados en la problemática ambiental participen democráticamente y lleguen a un consenso para dar soluciones a la crisis. La perspectiva globalista está directamente relacionada con las propuestas de ciudadanía mundial cosmopolita. Propuesta en la que el respeto por los derechos humanos se constituye en el pilar central en la construcción de ciudadanía, desde el punto de vista ambiental el reconocimiento del derecho a un ambiente sano es fundamental en la preservación de la vida.

3 SACHS Wolfgang. *La anatomía política del desarrollo sostenible. En la gallina de los huevos de oro: debate sobre el concepto de desarrollo sostenible*. CEREC. 1996, pág. 26.

El planeta azul sirve como símbolo para este discurso, porque muestra magníficamente a la tierra como una totalidad interconectada en la cual todo tiene lugar. Esta impresión se confirma con el hecho contundente de que las únicas fronteras que deben verse son sólo las que dividen el luminoso planeta de la fría oscuridad del espacio. Esto provee demostración visual de que la tierra es finita. Mirando el globo terráqueo se hace evidente que, al final, no habrá escape de las feas consecuencias de la acción humana. La imagen subraya entonces el presupuesto básico de esta perspectiva que, dado que los efectos de la civilización industrial se difunden globalmente también el rasgo de responsabilidad del norte tiene que cubrir el globo entero. En cualquier caso la responsabilidad global es altamente valorada... lo que se busca con la planeación racional de las condiciones planetarias es la seguridad contra las amenazas globales, no en defensa de un imperio restringido. La fragilidad de la biosfera tensionada por la acción humana es el argumento de esta perspectiva. Se reconoce que el desarrollo económico está amenazado por la dimensión temporal. Dado que el diseño racional de las condiciones globales no puede ser logrado sin la cooperación de múltiples actores políticos, debe encontrarse un nuevo balance entre Norte y Sur. Como el mundo interdependiente sólo puede ser salvado en una escala global, los reclamos por la justicia tienen que ser reacomodados en alguna perspectiva si se busca lograr un nuevo orden global.⁴

La *tendencia alternativa* dentro de la que se inscribe esta investigación plantea que la crisis ambiental global hace parte de una crisis de civilización que se ha profundizado con del desarrollo capitalista. La capacidad de fuente y vertedero de la naturaleza ha sido sobrepasado expresándose en problemas ambientales globales y locales. Problemática que se explica por la acelerada extracción de recursos naturales dejando en evidencia que la velocidad de rotación del capital es mayor que la velocidad de recuperación de la naturaleza. Situación que se ha profundizado con la entrada en la era del desarrollo en el siglo XX, periodo en el cual se ha privilegiado el crecimiento económico por encima de la preservación ambiental.

La crisis ambiental está directamente vinculada a la preeminencia de una ética antropocentrista, postura que surgió desde los inicios de la civilización occidental, que supone el distanciamiento de los humanos de la condición de especie y el carácter infinito de la naturaleza. Esta última característica del antropocentrismo se ha repositionado desde la perspectiva neoclásica de la economía al considerar a la naturaleza como un bien sustituible. Sin embargo, las crisis ambientales locales y globales han puesto en evidencia la finitud de los recursos naturales y la necesidad de reconocer la complementariedad de la naturaleza en los procesos productivos. En esta perspectiva la construcción de una ciudadanía alternativa debe guiarse por una ética biocéntrica que respete la vida en cualquiera de sus formas. Como

4 Sach OP cit.

afirma Víctor Toledo la crisis ambiental ha posibilitado una nueva visión de las relaciones sociedad naturaleza, que retorna nuevamente a la humanidad a su condición de especie.

Desde la perspectiva alternativa, la principal responsabilidad frente a la problemática ambiental global la debe asumir el norte, es allí donde la huella ecológica es mayor. Son las élites del norte y del sur quienes deben asumir mayores compromisos. Los países del norte con nivel de población menor que el sur consume la mayor parte de los recursos naturales. Los indicadores de huella ecológica mundial muestran que mientras un ciudadano norteamericano consume 10.5 has per cápita de recursos naturales por año, un etíope consume 0.2 has per capita. Desde la economía ecológica se ha establecido que el tope máximo debería ser de 1.7 has per cápita; sin embargo el promedio mundial es de 2.0 has per capita, lo cual indica que se ha sobrepasado la capacidad de carga del ecosistema. Del análisis de la huella ecológica se deduce que si el sur asumiera el estilo de desarrollo del norte se necesitarían 4 ó 5 planetas, por lo tanto la imitación del modelo del desarrollo es imposible e indeseable desde el punto de vista social y ambiental.

La solución va más allá de las transformaciones tecnológicas y se encuentra principalmente en las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se deben realizar desde la cotidianidad hasta el espacio mundial. La resolución de la crisis ambiental pasa por un cambio radical de valores, comportamientos, costumbres, modos de producción. El objetivo no debe ser el desarrollo sino la búsqueda de nuevas formas de relación social que resuelvan la crisis ambiental y la injusticia social. La eficiencia tecnológica y productiva debe estar ligada directamente a la suficiencia, es decir que se debe tener en cuenta la capacidad de recuperación de la naturaleza para proveer recursos y frenar el deterioro ambiental. El freno al excesivo y desmesurado consumo es importante para resolver la crisis ambiental. El ejercicio ciudadano está orientado a regular las entradas y salidas de energía disminuyendo el consumo energético en especial de energía exosomática, gasto energético proveniente por la gran cantidad de productos que la sociedad del consumo ha creado. La regulación energética permite equilibrar la capacidad de fuente y vertedero de la naturaleza.

El surgimiento de una ciudadanía mundial alternativa desde una perspectiva ambiental está ligada al reconocimiento de la naturaleza como bien común de la humanidad. Bien que debe ser manejado por las comunidades, en oposición a la visión liberal de la ciudadanía que considera que la naturaleza y en general los problemas ambientales deben entrar en la lógica del mercado de bienes y servicios ambientales y por ende de la privatización para su mejor manejo. En esta óptica la construcción de ciudadanía está ligada a la defensa de los derechos de subsistencia: derecho a la biodiversidad, a los bosques, a los suelos, al agua, como componentes esenciales para mejorar la calidad de vida y el bienestar de los pueblos.

La emergencia de la ciudadanía como nuevo proyecto social plantea la posibilidad de forjar nuevas utopías frente al mundo homogeneizado que anuncia el fin de las ideologías y de la historia; la imaginación sociológica y la creatividad política se enfrentan al reto de generar nuevas estrategias de poder capaces de vulnerar las fortalezas construidas en torno a los intereses del capital, para arraigar en la naturaleza y en la cultura una nueva racionalidad productiva. Se trata de la producción de nuevos sentidos para la existencia, cuyo impulso inicial surge del sacudimiento de la opresión física y moral generada por la racionalidad social dominante. Sin embargo, el ambientalismo no se limita a las luchas de resistencia; el ambientalismo no reduce sus estrategias a generar contrapesos al orden dominante ni esperar el derrumbe del capitalismo como condición para la construcción de una nueva sociedad. La utopía ambiental plantea la creación de un nuevo orden social.⁵

Ciudadanía ambiental: alternativa en la escuela

Para esta investigación el ejercicio de ciudadanía alternativa tiene como punto de partida el ámbito escolar, espacio donde predomina la naturaleza transformada, sin embargo depende de la base ecosistémica para su sobrevivencia. Las actividades que se desarrollan diariamente conllevan un conjunto de prácticas de ciudadanía con impactos socioambientales. El reto de la investigación consistió en la transformación de la visión ecologicista y tecnocientífica de la dimensión ambiental y del ejercicio ciudadano por una visión de ciudadanía alternativa. Tradicionalmente la dimensión ambiental es asimilada a la perspectiva ecológica y las problemáticas resueltas desde el componente exclusivamente tecnológico. En la concepción y desarrollo de esta investigación se buscaba entender que los problemas ambientales de la cotidianidad escolar se encuentran relacionados con problemáticas globales y que su resolución hace parte de una comprensión y transformación global. El reciclaje, la arborización, el ahorro de recursos hacen parte de la búsqueda de construir nuevas relaciones sociedad-naturaleza. Estas nuevas relaciones parten de una ética biocéntrica; de tal manera que las normas, comportamientos, actitudes y aptitudes deben orientarse en función de una relación en cierta armonía con la naturaleza. En este sentido la propuesta de educación ambiental que surge desde esta perspectiva va mas allá de la adquisición de contenidos programáticos, pasa por la sensibilización y la transformación de la situación ambiental.

La visión ambiental alternativa significa desde el punto de vista epistemológico una ruptura con la tradición exclusivamente disciplinar; el abordaje de la problemática

5 LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2002, págs. 163-164.

ambiental implica la articulación epistemológica de las ciencias sociales y las ciencias naturales. La dimensión ambiental es un eje transversal que afecta los contenidos de la ciencia en conjunto, implica una nueva mirada a la luz de las relaciones ecosistema y cultura. El ambiente es una construcción social y los conflictos que surgen en esta construcción son conflictos sociales que necesitan análisis globales.

La investigación consistió en el análisis de los impactos de manera cuantitativa para llevar a cabo un plan de acción que además de disminuir la carga ambiental se convierta en un ejercicio de ciudadanía cimentado sobre nuevos valores y relaciones con la naturaleza. Se definió la institución escolar como sistema ambiental en la cual el consumo energético es medido. El establecimiento del gasto energético en relación con la carga que se le impone a la naturaleza es medido a través de un indicador denominado huella ecológica. Indicador creado por la economía ecológica, corriente alternativa de la economía, diferente a la economía ambiental (William Rees). Este indicador establece el área de territorio productivo o ecosistema acuático necesaria para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población definida con un nivel de vida específico, donde sea que se encuentre esta área. El centro del análisis y del plan de acción desde la perspectiva epistemológica que tomó la investigación es el consumo y no simplemente los componentes tecnológicos o naturales. Centrar el análisis y el plan de acción en el consumo es atacar uno de los fundamentos centrales de las sociedades modernas y del modelo de desarrollo causantes del deterioro de la naturaleza.

Interdisciplinariedad ambiental

Tradicionalmente la dimensión ambiental ha sido asociada con lo ecosistémico produciendo representaciones biologicistas-organicistas, dejando de lado la dimensión cultural, y circunscribiendo su análisis al campo de las ciencias naturales. Lo interdisciplinar en esta investigación trasciende aquella visión en la cual ante un problema determinado confluyen diferentes disciplinas para resolverlo desde el punto de vista teórico y práctico. La interdisciplinariedad ambiental es por excelencia aquel proceso que implica la construcción de un nuevo objeto científico a partir de la colaboración de distintas disciplinas, en términos ambientales vincula ciencias naturales y ciencias sociales. El reconocimiento de la dimensión ambiental como problema y como objeto de estudio ha influido sobre las distintas disciplinas creando nuevos objetos de estudio. En este sentido se puede ubicar dentro del marco de la interdisciplinariedad fuerte o de procesos de transdisciplinariedad, caracterizados porque los métodos y contenidos de una disciplina influyen sobre diferentes disciplinas.

Cuando una disciplina específica aborda un problema cuya comprensión lo supera o cuando al interior de ella misma se cuestionan sus teorías o sus fronteras, es cuando aparece la interdisciplinariedad. Esta suele tomar dos formas una fuerte y otra débil. La primera da como resultado un nuevo topos disciplinar, es decir la emergencia de una nueva disciplina fruto de la coordinación de dos o más disciplinas (bio-química, por ejemplo). Cuando la interdisciplinariedad es débil cabe la pregunta por una cierta jerarquía entre las disciplinas. ¿Habrá algunas ciencias que fundamentan a las otras?⁶

La interdisciplina no sólo es proclamada como un método para la producción de conocimientos prácticos y para la integración operativa de diversos conocimientos en la resolución y explicación de una problemática común, sino que aparece con la pretensión de promover intercambios teóricos entre las ciencias, de integrar y formalizar las homologías estructurales entre diferentes campos del conocimiento y de fundar nuevos objetos científicos. Sin embargo, la interdisciplinariedad teórica, entendida no como el tratamiento común de una temática por diversas disciplinas sino como la construcción de un nuevo objeto científico a partir de la colaboración, es un proceso que se ha consumado sólo en algunos casos de la historia de las ciencias. Estos casos no son generalizables como una metodología aplicable para producir efectos similares en otros campos del conocimiento y de la investigación científica. Lo ambiental aparece como un campo de problematización del conocimiento, que induce a un proceso desigual de "internalización" de ciertos principios y consideraciones "ambientales" dentro de los paradigmas tradicionales de las ciencias, proceso tendiente a generar especialidades (disciplinas ambientales) métodos de análisis y diagnóstico de procesos ambientales, así como nuevos instrumentos prácticos para normar y planificar con criterios ambientales el proceso de desarrollo económico.⁷

La dimensión ambiental ha sido definida por un elemento central que es la interrelación del objeto ambiental, o el producto de las interrelaciones del ecosistema y la cultura, aunque es, entendida también como una concepción que comprende el ambiente como una construcción social o cultural en la que interactúan distintos componentes. En ambos casos, (epistemológicamente) interrelación no significa suma y por tanto interdisciplinariedad; sino proceso de autopoiesis en la conformación de un nuevo objeto. Objeto que puede ser comprendido como un sistema de interrelaciones o una totalidad que múltiples determinaciones.

6 MAZZOTTI. Citado por Carlos Miñana en *Interdisciplinariedad y currículum*. En Memorias V seminario internacional. Junio 19-23. 2000, pág. 10.

7 LEFF, Enrique. *Ambiente y articulación de las ciencias*. En: *los problemas del conocimiento en la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI editores. 1986, pág. 83.

Lo ambiental como producto de interrelaciones ecosistémicas y culturales, como construcción social o como sistema complejo busca entender la interdependencia de la totalidad con sus partes y no simplemente establecer el rol o función de cada parte, dentro de contexto histórico determinado. La institución escolar se considera producto social o cultural en el cual existen múltiples relaciones que se pueden analizar desde una perspectiva sistémica o de totalidad. Por lo tanto la metodología de análisis interdisciplinario debe intentar abarcar las múltiples interrelaciones con el apoyo de diferentes disciplinas de las ciencias naturales y de las ciencias sociales.

La complejidad de un sistema no está solamente determinada por la heterogeneidad de los elementos (o subsistemas) que lo componen y cuya naturaleza los sitúa normalmente dentro del dominio de diversas ramas de la ciencia y la tecnología. Además de la heterogeneidad, la característica de un sistema complejo es la interdefinibilidad y mutua dependencia de las funciones que cumplen dichos elementos dentro del sistema total. Esta característica excluye la posibilidad de obtener un análisis de un sistema complejo por la simple adición de estudios sectoriales correspondientes a cada uno de los elementos. Del planteo precedente surge una redefinición de la interdisciplinariedad. En este trabajo, llamaremos investigación interdisciplinaria al tipo de estudio que requiere un sistema complejo.⁸

Las distintas interrelaciones que plantea el objeto ambiental en los cuales se vinculan inevitablemente ciencias sociales y ciencias naturales de manera interdependiente obligan a una metodología de análisis particular que van más allá de lo multidisciplinar. En esta investigación retomamos la metodología y las fases propuestas por Rolando García en su texto interdisciplinariedad y sistemas complejos.

Fases de la investigación

- *Reconocimiento general por parte del equipo de investigación en su conjunto de los problemas que se procura interpretar y para los cuales se intenta encontrar solución. Formulación de las preguntas de base.*

¿Qué es una ecoinstitución escolar?, ¿cuál es la huella ecológica del Colegio Mayor de San Bartolomé?, ¿cuáles son los factores que inciden en el gasto excesivo o derroche de recursos al interior del colegio mayor de San Bartolomé?, ¿qué pasa con el uso del agua, del papel, de la energía eléctrica, de los alimentos?

8 GARCÍA, Rolando. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. En Ciencias Sociales y Formación ambiental. Editorial Gedisa. Barcelona. 1994, pág. 86.

- *Análisis de los anteriores estudios realizados sobre aspectos diversos de dicha problemática:*

Se retomó el concepto de huella ecológica propuesto por William Rees como un indicador territorial de sustentabilidad y su aplicación en análisis realizados sobre la huella ecológica a nivel mundial. Se analizó el estudio de la Contraloría General de la República sobre huella ecológica en Colombia "Informe Anual sobre el estado de los recursos naturales y el ambiente, vigencia 2002. Contraloría General de la República. 2002". Este estudio presenta metodologías para la determinación de la huella ecológica por sectores: agua, energía, y alimentos en Bogotá. Metodología que se acomodó a los requerimientos de la investigación en el Colegio. Se revisaron formatos utilizados en países como España para determinar el gasto de recursos naturales per cápita. Sobre huella ecológica escolar no existen investigaciones anteriores, la investigación en el Colegio Mayor de San Bartolomé se convierte en un primer aporte que puede ser aplicado en otras instituciones escolares.

- *Identificación de elementos y relaciones para caracterizar, en primera aproximación un sistema que involucre la problemática referida en (1) y (2) con sus condiciones de contorno.*

Para nuestra investigación se identificó el Colegio Mayor de San Bartolomé con un sistema ambiental, sistema con entradas y salidas de energía que se materializan en términos de recursos naturales: agua, energía, alimentos y papel. El uso inadecuado y excesivo de estos recursos produce un aumento en la carga individual y colectiva sobre la base ecosistémica que abastece esta institución y genera una serie de impactos ambientales que pueden ser minimizados con un uso adecuado. El uso de estos recursos afecta bosques, suelos, microcuencas y aire.

- *Planteo de hipótesis de trabajo que permitirían explicar el comportamiento del sistema. Esto supone reformular las preguntas de base en términos de las funciones que cumplen los subsistemas y los funcionamientos del sistema.*

Hipótesis. En el colegio se observa un alto consumo de agua, energía, papel y hábitos alimentarios con implicaciones sobre la naturaleza. Esta primera hipótesis parte de la observación que han llevado a cabo los estudiantes, que luego se evidenciará cuantitativamente en los resultados de la investigación.

- *Identificación de la problemática a investigar en cada subsistema para verificar o refutar las hipótesis sobre sus funciones dentro del sistema. Planificación sobre temas especializados que requieren estudios de profundidad.*

Subsistema ecológico: en el subsistema ecológico se investiga la capacidad de carga de los ecosistemas frente al gasto de recursos naturales del colegio y los impactos ecológicos provocados por el uso de los recursos. Aquí se investiga cual es el deterioro que se está produciendo por una carga excesiva sobre el ecosistema: deforestación, desecación, contaminación.

- *Subsistema económico:* investigación sobre el gasto de recursos naturales antes de iniciar la innovación y después de iniciar el proceso. Aquí se cuantifican gasto de agua, bosques y suelos usados por la institución escolar. Sin embargo, la investigación no se reduce al consumo en Kw. de energía, litros de agua o tonelada de papel. Estos indicadores son necesarios para determinar cuántas hectáreas o porción terráquea son necesarias en la producción de estos recursos. Este último dato es realmente el indicador de huella ecológica que se halló al final.
- *Subsistema mentalidades:* representaciones, imaginarios, significantes y significados en torno a los componentes naturales utilizados en el colegio, agua, energía, alimentos y papel.
- *Subsistema ético:* tipo de valores, actitudes, principios, normas y comportamientos que inciden en la relación con la naturaleza.

Investigaciones disciplinarias de los problemas referidos en (5), en el contexto de las relaciones entre los dominios, de los subsistemas establecidos en el punto (3):

La investigación se centró en el subsistema económico para lo cual se acude al indicador huella ecológica propuesto desde la economía ecológica. Indicador que mide el área de territorio productivo o ecosistema acuático necesaria para producir los recursos utilizados y para asimilar los residuos producidos por una población definida con un nivel de vida específico, donde sea que se encuentre esta área. Las demás preguntas ubicadas en los subsistemas ecológico, valorativo, del lenguaje se dejan para futuras investigaciones con un equipo de profesionales ampliado y especializado en cada temática.

Como se señaló antes, de acuerdo a la conceptualización de huella ecológica proveniente de la economía ecológica y a la investigación de la Contraloría General de la República mencionada anteriormente, se retomó la metodología utilizada en el establecimiento de la huella ecológica sobre Bogotá en diferentes áreas y se adaptó a la investigación en el colegio. En esta propuesta se determina el consumo de hectáreas que se requieren para producir cada uno de los componentes utilizados por una comunidad. Esta metodología se aplica a los elementos usados en el Colegio: agua, energía, alimentos y papel.

Para llegar a establecer este indicador se elaboró un instrumento formato con preguntas para determinar el gasto de recursos naturales por cada uno de los componentes analizados: agua, energía, papel y alimentos. Se plantearon una serie de preguntas para estudiantes, un formato para profesores y un formato para el personal del área administrativa. Respecto a energía se plantearon preguntas sobre el tiempo de encendido de las luces en los salones, sobre tiempos de usos de salas de audiovisuales, tiempo de uso de los computadores, tiempos para fotocopiado, tiempo para cocción de alimentos.

En cuanto al agua las preguntas se centraron en especial respecto al uso del agua en los baños, en los laboratorios y en el salón de artes. ¿Cuántas veces al día utiliza el lavamanos?, ¿cuántas veces se oprime el botón cada vez que utiliza el lavamanos?, para los hombres ¿cuántas veces al día utiliza el orinal?, para los hombres ¿cuántas veces oprime el botón cada vez que utiliza el orinal?, ¿cuántas veces utiliza el inodoro?, ¿cuántos minutos a la semana utiliza la llave en el laboratorio?

En cuanto a papel se determinó la cantidad de papel utilizado en los diferentes procesos, para trabajos escritos, para exposiciones, uso de cuadernos en promedio por año: ¿cuántos cuadernos gasta por año?, ¿cuántas fotocopias gasta mensualmente?, ¿cuántas carteleras hace mensualmente?, ¿cuántos trabajos escritos realiza en promedio mensualmente?, ¿cuántas hojas saca por trabajo?

En el área de alimentos se buscó determinar cantidades de alimentos consumidos según: proteínas animal y vegetal se consumen, cereales, productos empaquetados, líquidos, jugos o gaseosas, frutas consumidas diariamente. Se aplicaron preguntas como ¿cuántas porciones de carnes rojas consume en el colegio?, ¿cuántas porciones de lentejas, frijol o garbanzo consume en el almuerzo? Con estos datos se procedió a determinar la huella ecológica por componente y así determinar los efectos sobre los ecosistemas en términos de gastos de recursos y algunos impactos ambientales generales. No se llevaron a cabo los pasos 8, 9 y 10 propuestos por Rolando García para estudios interdisciplinarios sobre sistemas complejos. Para completar esta parte se requiere estudios en todos los subsistemas enunciados. La investigación toma el indicador huella ecológica que cubre dos elementos (ecología y economía) articulados en economía ecológica.

Investigación acción-participativa

Definidos los componentes ético-políticos y el objeto interdisciplinar, se pasó a la definición de los procedimientos metodológicos a desarrollar en el Colegio que buscaba transformar la cotidianidad escolar y que a la vez le confieren el carácter de alternativa pedagógica. La transformación de esa cotidianidad escolar como de la concepción tradicional de investigación fue desarrollada bajo los presupuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación acción participativa, metodología desarrollada frecuentemente en procesos de educación popular.

El reto lo constituía la posibilidad de incorporar esta metodología en un espacio formal. La IAP es el modelo que mejor se acomodaba a esta propuesta en la medida en que la idea transcendía transformaciones de tipo exclusivamente académico y curricular. El objetivo desde el punto de vista metodológico era convertir a los sujetos afectados en investigadores y transformadores de sus relaciones con la naturaleza, producir cambios en las actitudes, comportamientos de los estudiantes respecto a la utilización de bienes sobre los cuales un uso irracional produce deterioro en los recursos naturales. Todo esto a partir del diálogo de saberes, del dialogo entre el equipo asesor externo y el saber de los estudiantes recogido desde sus vivencias cotidianas.

A la metodología propuesta por la investigación acción participativa se le incorporaron los fundamentos metodológicos de la educación ambiental: investigación en contacto con el medio, investigación para la acción, investigación para la transformación de actitudes, aptitudes, valores y comportamientos, interrelación de las ciencias naturales con las ciencias sociales por considerarse el eje ambiental un eje interdisciplinar.

A continuación describimos el proceso metodológico en cada una de sus fases:

1. Consolidación de un equipo conformado por los asesores externos, los docentes y estudiantes pertenecientes al servicio social ambiental que coordinen el proceso.
2. Capacitación del equipo básico en los temas centrales de la investigación: investigación acción participativa, educación ambiental, huella ecológica, ética ambiental.
3. Diseño de un instrumento para medir la huella ecológica escolar: este instrumento mide de forma cuantitativa el gasto de recursos naturales.
4. Aplicación del instrumento con los diferentes estamentos de la comunidad educativa del colegio.
5. Sistematización de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento de investigación: tabulación de datos, sistematización y análisis de datos.
6. Socialización de resultados con la comunidad educativa: conversatorios y conferencias con cada uno de los estamentos de la institución. Se le entregó a la comunidad educativa en general, los resultados de la huella ecológica a nivel global e individual.
7. Elaboración de un plan de acción ambiental al interior del colegio para el manejo de agua, papel, energía, alimentos
8. Evaluación parcial del proceso y ajustes. Mediciones cuantitativas sobre consumo.
9. Sistematización y evaluación final: contrastar la huella ecológica inicial y la huella ecológica final.
10. Socialización de la experiencia: Encuentro final.

Resultados

Huella ecológica del Colegio Mayor de San Bartolomé

El formato huella ecológica fue aplicado a 1051 alumnos, 54 profesores y 15 administrativos para un total de 1120 personas, esta actividad se llevó a cabo en el lapso de un mes y fue desarrollada por los estudiantes del servicio ambiental en colaboración con el área de sistemas. A continuación se presentan los resultados de los cuatro componentes: agua, energía, papel y alimentos.

En cuanto a energía la huella ecológica incluye el área asociada a la generación o producción y la requerida para absorber las emisiones de Carbono por la quema de combustibles fósiles. En el caso de la hidroelectricidad la superficie necesaria puede calcularse dividiendo la ocupada por los embalses y otras instalaciones, incluidas las líneas de alta tensión, por la producción anual de energía eléctrica, o utilizando indicadores internacionales; los datos obtenidos para Canadá indican una media de 1 ha/10 3 GJ (gigajulios de capacidad).

En cuanto a energía se estableció que los estudiantes gastan mensualmente 16.791.08 KW, los profesores 1030.8969 Kw y administrativos 235.1548 Kw. para un total 18057.132 Kw. El lugar donde se produce mayor gasto energético son los salones de clase y los estudiantes el sector de la comunidad académica que utiliza la energía en mayor proporción. En la producción de la energía se gastan 630.5 GJ. y energía térmica 19.5 GJ. para un total de 650 GJ. El total de área requerida es de 4.88 Ha para un promedio de 0.004 Has per cápita tomada como población base 1120 personas. A nivel de huella ecológica mundial se tiene calculado que para absorber esta cantidad de CO₂ se necesitaría 1.896 m² de bosques por año. Ver cuadro.

En cuanto a impacto ambiental se estableció que los alumnos consumen 503.73 kw/mes en los cuales se arrojan la siguiente cantidad de gases contaminantes: 21.16 KG bióxido de carbono, 4.03 Kg de Óxidos de Nitrógeno, y 2.42 Kgs bióxidos de sulfuro y partículas 0.5 Kg. En profesores el gasto de es de 30.93 Kw/h mes con una producción de 1.3 Kg de bióxido de carbono. 0.25 Kg de óxidos de nitrógeno, 0.15 kg de bióxido de azufre y partículas 0.003. en Administrativos el consumo de Kw/h mes es de 7.05 con una producción de 0.3 kg de bióxido de carbono, 0.06 Kgs de óxidos de nitrógeno. 0.03 Kg. de bióxido de azufre. El total es de 541.71 Kw/mes con una producción de 22.76 Kgs de bióxido de carbono, 4.34 óxidos de nitrógeno, k 2.6 kgs de bióxidos de azufre, y partículas 0.537 Kgs.

El abastecimiento de energía para Bogotá se da por centrales hidroeléctricas y térmicas. Las hidroeléctricas trabajan con las aguas del río Bogotá. El impacto mayor se da en el caso de las centrales térmicas ya que se utiliza carbón (minas de Cundinamarca y de Boyacá) como combustible, de donde la producción de 1 Kw/

genera la emisión de 42 g de CO₂ (dióxido de carbono), 8 g de SO₂ (dióxido de azufre), 18 g de Nox (óxidos de nitrógeno) y 1 g de partículas (material particulado con un tamaño inferior a 10 micras). El 3% correspondiente a la energía producida por central térmica en la comunidad bartolina es de 563 Kw/por mes.

Para el análisis de la huella ecológica del agua se retomó la metodología utilizada por Alejandro Callejas y Mathis Wackernagel en un ejercicio para calcular la huella ecológica del agua de una municipalidad, basado en la huella ecológica nacional de México (Wackernagel et al 1997) y un conjunto de datos locales, mas la metodología propuesta para las ciudades de Santiago de Chile (Wackernagel 1998) y Toronto (Wackernagel, Callejas & Krauses, 1988) se asumió que la huella ecológica está compuesta de los siguientes elementos:

$$B1 + b2 + b3 + b4 + b5$$

Nº de personas

Donde:

La huella ecológica está medida en has per cápita y

B1 Terreno (en Ha) necesario para recolectar el agua directamente consumida por una población.

B2 Terreno (en Ha) necesario para colectar la perdida de oportunidad por uso de agua de la población.

B3 Terreno (en has) necesario para suministrar la infraestructura y energía que se requiere en la provisión y recolección de agua.

B4 Terreno (en ha) destinado exclusivamente a la absorción de agua,

B5 terreno (en Ha) ocupado por los usos indirectos del consumo de agua.

Respecto al agua, la investigación arrojó los siguientes resultados: estudiantes 847.567. 40 m³, profesores 22.105 m³, administrativos 20.175.80 litros par un total de 889.848 m³. En términos ecológicos estos resultados se traducen en que al año el terreno en hectáreas para recolectar el agua para la población del colegio San Bartolomé es de 20.61 has. El terreno al año necesario para compensar la pérdida de oportunidad por uso de agua de la población es de 13.4 has. El terreno en has al año necesario para suministrar la infraestructura y energía que se requiere en la provisión y recolección de agua es de 0.124 has. Y el terreno en has al año destinado exclusivamente a absorción de las aguas negras es de. Para un total de 34.14 has. Lo cual equivale a 0.03 has pcp. En Bogotá el total de hectáreas por año es de 150.000 has, para un equivalente de 8.848 has pcp. Cuadro 2.

En papel anualmente los estudiantes consumen 3882.415 Kgs, profesores 50 89 5Kgs. administrativos 192.25 Kgs para un total de 4125.56 Kgs. Por lo tanto si estos 4.125 Kg (4.1 Ton) de papel utilizado no ha sido de procesos donde utilicen material reciclado se habría impactado en la tala de 69 a 75 árboles, el gasto de

1845 m³ de agua y 176.3 has de bosques para fijar el CO₂. Si se utilizara papel reciclado se salvaría de 16 a 20 árboles. Gráfico 3.

En este caso es difícil recomendar un uso menor, porque depende del sujeto que lo esté utilizando y si coloca una cantidad determinada no puede ser con deseo de despilfarro, simplemente se recomienda que el uso que se le de al papel sea el máximo (por ambas caras) y hacer una campaña de recolección del papel usado (podría ser a mitad de año y al final) para así aprovecharlo en el reciclaje que a este se le puede hacer.

Para determinar la huella ecológica en el caso de los alimentos se requiere conocer el consumo y la productividad de los alimentos. El primer problema a resolver fue la lista de productos a incluirse, y el segundo establecer el consumo local; en relación con la productividad (esta variable se obtiene de los estudios del sector agropecuario). En el área de alimentos por datos dados en el restaurante escolar se sabe que hay un consumo diario de 140 lb de arroz, 120Kg de carne, donde el gasto de agua para su producción es de 161 m³ y 2640 m³ respectivamente. El total de hectáreas consumidas anualmente es de 169.04 m³. Los resultados nos permiten determinar que la producción de carne implica un uso mayor de Has que en los demás productos. Ver cuadro:

Porciones	Gramos	Calorías	Total Mes 20 Días Promedio	Total Año 10 Meses Promedio	Rendimiento Por Ha (Ton/Ha)	Nº Ha Anuales
Arroz	71	243.53	1.605	16.05	5	3.21
Carne roja	120	481.2	2.034	20.34	0,13	156.46
Pollo	120	204	0.509	5.09	0.764	3.9
Pescado (atún)		288/100 grs	0.0000	0.00		
Ensalada	120	44.4	2.712	27.12	11.3	2.40
Verdura	120	44.4	0.678	6.78	11.3	0.60
Papa	80	272	1.469	14.69	17.3	0.85
Plátano	80		0.339	3.39	7.7	0.44
Granos	150	384	0.636	6.36		
Jugo	59		0.720	7.20	16.5	0.44
Sopa	200		4.520	45.20		
Postre				0.000	0.00	
Torta				0.000	0.000	

Arepa				0.000	0.000	
Azúcar			0.465	4.65	14.9	0.31
Sal				0.100	1.00	
Pasta	80	294.4	0.094	0.94	2.2	0.43
Mayonesa			0.020	0.20		
Salsa tomate			0.020	0.20		
Vinagre	1 galón					
Aceite	1 galón					
			15.919	159.19	86.33	169.04

Resultados del proceso participativo

Se consolidó un equipo coordinador. Se conformó un equipo con 24 estudiantes del servicio social ambiental de los grados décimo y undécimo, 5 docentes del área de ciencias sociales, 1 ingeniera ambiental y el asesor principal del proyecto. En cuanto a capacitación del equipo básico en los temas centrales de la propuesta se desarrollaron 4 talleres de fundamentación del conjunto del equipo coordinador: 1 taller sobre investigación-acción-participativa, 1 taller de educación ambiental y 1 taller teórico sobre huella ecológica.

Diseño, aplicación y sistematización del instrumento para medir la huella ecológica escolar. Huella ecológica Bartolina. Una vez culminada la fase de capacitación mencionada, el equipo procedió a diseñar conjuntamente el instrumento propio para el Colegio Mayor de San Bartolomé que posibilitara diagnosticar la utilización de los cuatro ejes: agua, energía, alimentos y papel. Inicialmente se dividió el trabajo en 4 subgrupos, cada uno nombró un coordinador interno de trabajo y con la asesora de la ingeniera técnica ambiental y el asesor se orientó el trabajo para lograr que cada subgrupo profundizara elementos teóricos y conceptuales de su eje de trabajo y empezaran un proceso de observación y registro de las actitudes y comportamientos de la comunidad bartolina en los diferentes espacios del Colegio en torno al uso específico analizado por cada subgrupo. Estas observaciones se registraban en diarios de campo.

A partir de reuniones semanales en plenarias se recogía los datos que cada subgrupo aportaba para la consolidación del instrumento de aplicación que posibilitara medir la huella ecológica. Fue así como se hizo una prueba piloto del formato para conocer qué aspecto era necesario modificar para la aplicación final. Posteriormente se hacen las correcciones pertinentes y se establece el formato definitivo para estudiantes, docentes, administrativos y área de servicios generales.

Una vez diligenciado el formato por parte de toda la comunidad bartolina se procedió a sistematizar la información con la aplicación de formulas que indicaban el gasto en la unidad de medida equivalente por cada uno de los ejes en Kws litros, kgs y luego se procedió a realizar la medición en gasto de recursos naturales para medir la huella ecológica. La socialización de estos resultados se llevo a cabo para cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. Para tal efecto los estudiantes del servicio social ambiental estructuraron una conferencia central presentada a los estudiantes en los salones, a los profesores y al personal administrativo en reuniones acordadas previamente.

Elaboración de un plan de acción ambiental al interior del colegio en cuanto al manejo de agua, papel, energía, alimentos. Se diseñó un plan de acción compuesto por principios y medidas específicas a aplicar según el área.

Los puntos 8, 9 y 10 serán ejecutados en el año 2005. Estos pasos corresponden a: Evaluación parcial del proceso y ajustes. Mediciones cuantitativas sobre consumo. Sistematización y evaluación final: contrastar la huella ecológica inicial y la huella ecológica final. Socialización de la experiencia: encuentro final.

Aprendizajes ciudadanos

El plan de acción se construyó con base en tres elementos:

1. Principio general por cada componente, en este apartado se debatió la propuesta planteada en los tratados alternativos realizada por los movimientos sociales en 1992 en las cumbres paralelas a la cumbre oficial de Río. De este debate se planteó un principio para cada uno de los ejes de trabajo del colegio.
2. Los resultados de la huella ecológica del Colegio. De estos resultados se dedujo cuantitativamente el ahorro posible para disminuir la carga ambiental.
3. Medidas específicas por área de trabajo.

1. Agua

Principio

El agua es un bien común básico para garantizar el derecho a la vida y a la conservación de los ecosistemas. El acceso al agua de buena calidad debe ser garantizado equitativamente a los habitantes de todo el planeta. Se recomienda oprimir el botón del lavamanos 2 veces como máximo tres veces. Si los estudiantes que contestaron esta pregunta oprimieran 2 veces el botón al lavarse las manos se gastaría mensualmente 77673.6 (actualmente 4815442.4 litros) teniendo un aho-

rro de 83.86% en el caso de los profesores 4017.6 (17930.4) con 77.6% y los administrativos 1190.4 (11680) con un 89.8%. En el caso del orinal se recomienda que cada vez que se utilice se le oprima una sola vez. Si se hiciera así los gastos de los estudiantes serían de 39720 (actualmente 194760) dando un ahorro del 79.6% profesores 1800 (6540) con un 72.5% y administrativos 240 (3360) con 92.86%. Con el resto de preguntas se recomienda que el uso de la ducha, las llaves de agua del laboratorio y del salón de artes sea razonable, teniendo en cuenta que cada minuto tiene un gasto de 51, 7.51 y 7.51, respectivamente.

2. *Energía*

La energía debe ser utilizada, producida y distribuida siempre con la mayor eficiencia y la mínima repercusión sobre el bienestar de la gente y el resto de la naturaleza.

El plan de acción sería mantener las luces encendidas únicamente en condiciones no lumínicas lo que representaría un gasto mensual de 3105 Kw/h (1035 estudiantes 3 Kw. /h) ahorrando 64.1% de consumo energético y de 162 Kw/h (54 profesores 3Kw/h) ahorrando 64.4% y en el caso de las oficinas mantenerlas encendidas en esas condiciones también. El resto de electrodomésticos utilizarlos cuando los necesite y mantenerlos en lo posible desenchufados o apagados directamente del aparato y no del control. El caso de los computadores en lo posible dejarlo suspendido si no se van a utilizar por un periodo prolongado de tiempo.

3. *Papel*

El mejor residuo es el que no se produce. La eficiencia en el uso del papel y su mayor aprovechamiento se inscribe en el marco de una nueva relación sociedad naturaleza en contra de la sociedad del consumo y el desecho. En el plan de acción de papel se acudió a retomar experiencias existentes. Se retomaron propuestas de Colombia y España.

Reutilización

El papel usado por una cara, las carpetas, los sobres y muchos otros materiales de papelería usados en las aulas se pueden utilizar de la misma manera o en usos diferentes.

Establecer un mismo sistema ordenado para la reutilización del papel en clase. Se debe organizar en cada aula un sistema para recoger los productos del papel que se pueden reutilizar. Por ejemplo colocar bandejas para depositar separadamente otros materiales.

Reutilizar el papel usado por una cara. El papel usado por una cara puede servir para: imprimir por la otra borradores de informática, hacer cuadernos de notar, dibujar.

Reutilizar sobres. Los sobres grandes pueden utilizarse como subcarpetas, se quita la solapa y se abre el lateral más largo. Puede usarse para archivar trabajos.

Reutilizar carpetas y subcarpetas. Las carpetas y subcarpetas se pueden utilizar muchas veces si se cuidan un poco. Por ejemplo si se escribe con lápiz en lugar de tinta, se pueden utilizar de nuevo, simplemente borrando y volviendo a escribir a lápiz.

Reutilizar papel para embalar. Se pueden reutilizar sobres grandes, carteles, posters, papel de embalar. Hay que darle la vuelta y utilizar la cara no impresa o tapar con una etiqueta direcciones anteriores.

Impresión y fotocopias. Es importante acordar en la institución la entrega de trabajos a doble cara. El uso del papel por ambas caras se ahorra papel y los documentos pesan menos y son más cómodos de transportar.

Consideraciones a la hora de entregar trabajos. En el momento de entregar trabajos se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Elección del tamaño de letra: elegir siempre el tamaño de letra más pequeño, pasar de tipo 14 a tipo 11. Se puede trabajar en pantalla del computador con letra 14 ó 16 y una vez este corregido el texto y esté listo para imprimir se puede cambiar todo a 10, 11 ó 12. las fuentes de las letras también ocupan un espacio diferente, Times ocupa menos espacio que Arial. Elige las fuentes más pequeñas.
- Configuración de página: se pueden configurar márgenes muy pequeños para imprimir borradores y cambiar las márgenes cuando tengas el trabajo definitivo.
- Corrección en pantalla: se deben realizar las correcciones en pantalla y no en el papel. Hay que hacer uso del corrector ortográfico antes del gramatical.
- Guardar trabajos no impresos en el computador: las copias de trabajos y apuntes se pueden guardar en el computador en lugar de papel.
- Evitar copias innecesarias: hay que preguntarse: ¿seguro que necesitas imprimir este documento?, ¿cuántas copias realmente necesitar, has revisado el trabajo antes de imprimirlo?, los e-mail no es necesario imprimirlos.

Alimentos

Principio

- Introducción paulatina de cereales como la quinua producidos por los agricultores de la región.
- Cambio de hábitos de consumo de gaseosas y productos empaquetados por productos naturales que empleen menos recursos naturales en su producción: frutas.
- Balancear mejor la comida disminuyendo el componente de harinas e incrementándolo con proteína vegetal.

En cuanto a los alimentos, la investigación estableció medidas en términos de seguridad alimentaria, sin embargo es necesario abordar el análisis desde la soberanía alimentaria en el futuro; el concepto de soberanía alimentaria nos arroja una serie de datos cualitativos desde lo cultural, lo comercial y lo ecosistémico que la seguridad alimentaria en términos convencionales no proporciona.

Conclusión

El mayor logro de la investigación lo constituyó la determinación de la huella ecológica en un proceso participativo con los estudiantes. Mediante esta investigación los estudiantes lograron determinar la problemática ambiental a través del indicador de la huella ecológica. Se estableció el consumo energético de la institución y sus impactos sobre la naturaleza. El proyecto cumplió el papel de concientización de la situación; la transformación de actitudes, aptitudes, comportamientos y construcción de nuevos valores requiere de una fase de implementación de la propuesta expresada en el plan de acción.

Bibliografía

- REES, William. "Indicadores territoriales de sustentabilidad". En: *Revista ecología Política: cuadernos de debate internacional*, N° 12 Editorial Icaria. Barcelona. 1996.
- FUNDACIÓN HEINRICH BOLL. *Equidad en un mundo frágil*. Memorando para la cumbre mundial sobre desarrollo sostenible. World Summit papers, edition especial. El salvador Junio 1992.
- SACH, Wolfgang. "La anatomía política del desarrollo sostenible". En: *La gallina de los huevos de oro: debate sobre el concepto de desarrollo sostenible*. CEREC-ecofondo. Ecos N° 5. Bogotá,-Colombia. 1996.

CEPECS. "Movimiento Pedagógico: otra pedagogía, otra sociedad". En: *Reflexión educativa*. CEPECS. Bogotá. 1987.

BOFF, Leonardo. *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta. Madrid 2002.

CORTINA, Adela. *Ética y Globalización. Cosmopolitismo, responsabilidad y diferencia en un mundo global*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid. 2004.

DIMENSIÓN EDUCATIVA. "Investigación-Acción-Participativa". En: *Vista Aportes* 20. DIMED. Bogotá. Marzo de 1988.

NOVOA, José. *La privatización de los asuntos ambientales en el contexto multilateral: conflictos y negociaciones ambientales de Río a Johannesburgo*. Tesis de Maestría, instituto de altos estudios para el desarrollo y ministerio de relaciones exteriores. Bogotá. 2003.

GARCÍA, Rolando. "Interdisciplinariedad y sistemas complejos". En: Leff Enrique *Ciencias Sociales y Formación Ambiental*. Editorial Gedisa. Barcelona. 1994.

LEFF, Enrique. *Los problemas del conocimiento en la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI Editores. México. 1986.

LEFF, Enrique. *Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. Siglo XXI Editores. Argentina. 2002.

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. Informe Anual sobre el estado de los recursos naturales y el ambiente vigencia 2002. Contraloría General de la República. Bogotá. 2002.

*La ciudad imaginada:
escuela, sujeto y conciudadanía*

*Escuela Normal Superior Distrital
María Montessori*

*Amanda Moreno Díaz
Luz Marina Fuentes Manrique
Martha Cecilia Palacios Manyoma
Martha Estella Manosalva Corredor
María Cleofe Garzón
Fredy Oswaldo González
Omar Gutiérrez González*

Coordinadora Académica: Dora Nelly Fajardo Camacho

Coordinadora Administrativa: Lilia Matilde Calderón

Asesor: Gabriel Restrepo



La apuesta por la investigación

Preguntar por los imaginarios sociales implica indagar sobre las formas concretas como se producen y se convierten en saberes colectivos; pensar los imaginarios y la subjetividad requiere precisar los conceptos de sujeto, escuela, ciudad, ciudadanía y conciudadanía.

La etapa de diagnóstico recoge percepciones, análisis y propuestas de cada uno de los actores, que evidencian las diversas formas de pensar los imaginarios y la subjetividad. Esta etapa se desarrolla en cuatro momentos:

El primer momento revela las carencias y necesidades del equipo relacionadas con los conceptos básicos, lo cual se reconoce como un obstáculo epistemológico inicial y se supera, en parte, con una exploración documental sobre los imaginarios y la subjetividad.

El segundo momento aborda los "imaginarios de ciudad" a partir de la pregunta *¿cómo vives tu ciudad?*, complementada con la observación de la vida cotidiana de estudiantes y maestros. Estos elaboran mapas de ciudad y escuela donde se recogen experiencias que involucran los diferentes niveles escolares y aportan elementos para el concepto de espacio y la apropiación del mismo, a través de su representación en dibujos, gráficos, planos y producciones escritas.

Desde la pregunta con la cual inició el trabajo cartográfico, la idea de las posibles convenciones, la forma de guiar o no las respuestas gráficas y escritas, hasta la propuesta de un esquema de análisis, todo fue rediscutido, resignificado y releído.

El tercer momento descifra los imaginarios en torno al espacio escolar a partir de la pregunta *¿cómo vives tu escuela?*, también mediante la representación en planos y dibujos del espacio escolar, usando la cartografía social y los escritos como palimpsestos, se hacen evidentes los imaginarios sociales construidos desde su cotidianidad en la escuela.

En el cuarto momento se seleccionan aquellos trabajos que reflejan lo común, lo extraño y lo representativo con el fin de realizar las entrevistas en profundidad y así develar los signos y símbolos que permitan hacer lectura interpretativa de los imaginarios. Esta tarea de revelar los imaginarios escolares y urbanos, procura no sólo centrarse en lo evidente, sino que a la manera de Agustina en "Delirio," nos permite "ir interpretando la realidad por el envés y no por el haz; o sea, guiarse no por las señales evidentes y nitidas sino por una serie de guiños secretos y manifestaciones encubiertas"¹.

¹ RESTREPO, Laura. *Delirio*. Editorial Nomos S.A. 2004, pág. 157.

La etapa de los hallazgos concentra la búsqueda de sentido de los imaginarios en los mapas, planos, gráficos, dibujos, escritos y en la interlocución propiciada por el juego, que permite exteriorizar los imaginarios y generar procesos de discusión y análisis de aquellas cosas vividas en lo cotidiano pero que a veces, en la cultura escolar, son innombrables u ocultas porque pasan a ser del fuero de lo privado y que en ocasiones se evidencian con comportamientos inexplicables.

En este recorrido el equipo considera relevante, para la comprensión de los imaginarios, explorar el tema de la subjetividad como categoría significativa con el fin de argumentar los hallazgos. La interpretación es, de alguna manera, subjetiva y hace que las conclusiones tengan un matiz conjetural, un tanto especulativo pero no por ello menos pertinente, pues en cada interpretación se realiza ese juego de palimpsestos, entrecruce de imaginarios de quien lee y es leído, de quien describe y es descrito; con las percepciones, intuiciones, emociones y sentimientos de los imaginarios sociales.

Posteriormente surgen aportes que fortalecen el proyecto en diferentes perspectivas y se profundiza en la constitución de sujeto, subjetividad, ciudadanía y conciudadanía. En este sentido, se construye un juego etnográfico que aborda aspectos como: sí mismo, la familia, la escuela, el barrio y la ciudad.²

Finalmente se plantea hacer intervención pedagógica y afectación de los imaginarios estableciendo puntos de partida que pueden ser rutas o caminos para nuevas investigaciones y varios interrogantes que giran en torno a la idea de cómo pensar y vivir la escuela y la ciudad de otra manera.

Los imaginarios como fuerza constituyente de la escuela-ciudad

Múltiples perspectivas disciplinares, teóricas y personales se conjugaron para tejer una trama conceptual adecuada al estudio de fenómenos tan complejos como la ciudad - escuela, vistas a través de sus imaginarios. Al re-trazar los mapas mentales de la ciudad desde la escuela, a la escala de la imaginación, se impone la tarea que siempre hacen el geógrafo, el cartógrafo y el etnógrafo: preparar la salida al campo mediante una suerte de avíos teóricos, que obran como brújulas de orientación. Y ello se hace así, porque no es lo mismo mirar que ver, ni oír que escuchar. Aquello

2 Instrumento válido para develar los imaginarios, allí estos afloran de manera espontánea y surgen imágenes asociadas con sentimientos, emociones y resentimientos. Libera a los sujetos y los pone en interacción con el otro y a la vez que aprenden a reconocer sus diferencias y particularidades.

que se oye y se mira está condicionado por mentalidades que proporcionan una especie de encuadre a los ojos y a los oídos. Se trata de concebir la escuela como un laboratorio, una trama de conceptos, vivencias e interacciones para aguzar la mirada, los oídos, el tacto, el olfato y el gusto para descifrar o re-significar ese laberinto caleidoscópico que encierra una ciudad que es un libro a la vez cerrado y abierto.

Entre los pensadores del siglo pasado que abordaron el estudio de las mentalidades, las representaciones y los imaginarios con los cuales las personas habitan el mundo, Cornelius Castoriadis³ define el imaginario como la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen de contenidos significativos y se entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad.

Todo pasa por el lenguaje, pero la sola palabra puede momificar o modificar la realidad. No hay sociedad, no hay humano sin lenguaje, el ser y el tiempo son creación histórico - social de sí mismo y sigue recreándose a través de la unión palabra-acción. Su horizonte de análisis va a estar presidido por el principio que recoge en el Fausto de Goethe "en el principio era la acción". Castoriadis, como otros pensadores desde Nietzsche y Heidegger a Gadamer o Bachelard, vuelven a la fuente nutricia de Grecia, hallando en su caso esa asociación entre logos, estética e imaginación, la misma que ya prefigurara el poeta Schiller en sus obras sobre la estética.

Para Castoriadis la teoría es elucidación de la acción efectiva de hombres y mujeres que se organiza alrededor de un eje central: la imaginación y el imaginario radical instituyente, es a partir de allí la cuestión de lo histórico social, la psique y la institución que son pensadas de una nueva manera. ¿Qué es lo histórico social? ¿Qué es la sociedad? ¿Qué es lo que mantiene la unidad? Son preguntas cuyas respuestas presuponen un planteamiento teórico sobre cómo se crea el mundo social.

3 **Cornelius Castoriadis**, un desplazado universal, muerto hace pocos años, pero que en su intensa vida combinó en una extraña alianza el estudio y la práctica de las luchas de los grandes movimientos sociales con el examen y la cura de esas pequeñas batallas personales que hombres y mujeres realizan en los divanes, en sus sueños y en sus pesadillas. En pocas palabras, marxismo y psicoanálisis, ambos heterodoxos, se fundieron en este pensador para diseñar una nueva teoría cuyo centro es el papel de la imaginación y de los imaginarios en la constitución y reconstitución de la realidad social. Vivimos como deseamos y como imaginamos. Cambiar nuestros deseos y nuestros esquemas de imaginación significa reconstituir los parámetros de la existencia. Los grandes y los pequeños cambios sociales siempre han presupuesto un cambio en la forma de ver e imaginar.

El mundo y el ser son la creación del *imaginario radical* e *imaginario social instituyente*, significaciones para la reflexión a partir de las cuales se debe dar un nuevo lugar a la concepción histórica de la sociedad. Una sociedad nunca está fijada definitivamente: ella es creación y autoalteración permanente.

Castoriadis prefiguró el concepto de *autopoiesis* como creación continua, que luego se trabajará en la biología y en la epistemología por parte de los biólogos y filósofos chilenos Varela y Maturana, y en la sociología por Niklas Luhmann, de tanta importancia para la pedagogía emergente cuyo objetivo no es otro que inducir en la educación la autopoiesis o constitución continua de los sujetos.

Con esta ontología queda abierta la propuesta de la autonomía individual y colectiva para la constitución de la subjetividad. La imaginación radical se refiere al ser humano singular y se define como el flujo perpetuo de representaciones deseos e intenciones, es la capacidad que tiene el ser humano de representar, simbolizar y crear saberes, pensamientos y conocimientos diferentes para así poder transformar su realidad. La imaginación radical también es la base de otra capacidad extraordinaria del ser humano: el simbolismo, ver una cosa en otra, tramar símbolos, tejer y usar el lenguaje; de hecho, el texto *El Político* de Platón, en el cual el filósofo griego traza la analogía entre escritura, polis, política y el arte de tejer, se centró en la filosofía y en la pedagogía como fundadas en lo que llamó "*la interrogatividad permanente*", una postura que va en la dirección de un nuevo modo de enfocar la educación con base en la capacidad y el arte de preguntar.

Los términos *sujeto*, *subjetividad* e *intersubjetividad* son centrales para la comprensión de los imaginarios vigentes en la filosofía occidental y en la organización política y social de la ciudad.

La subjetividad se refiere a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del sujeto creador y transformador de cultura, el sentido de sí mismo y las formas de comprender sus relaciones con el mundo⁴. Al descubrir las subjetividades, la escuela se muestra como cámara de revelado de identidades plurales, mestizas, afroamericanas e indoamericanas. Se aprende a leer en esos textos inéditos que somos cada uno y cada una de nosotros y nosotras, en voz alta, como libro abierto.

4 CASTELLANOS, Guillermo. 2004, en documento inédito, plantea que la Hermenéutica del sujeto es un juego discursivo, articulado al conocimiento de sí mismo y al cuidado de sí, la inquietud de sí. Es una ética entendida en términos de saber evaluar las preguntas, conocer al sujeto en la práctica colectiva, en el contexto de la práctica social. El poder es una disposición de los sujetos, los actos, los acontecimientos y los afectos, ligados al saber, desear y buscar placer en la formación de las singularidades y sociedades. Castellanos, Guillermo. 2004, documento inédito.

La ciudad es una trama compleja, abierta, de múltiples tejidos y miradas, que evidencian la constitución diversa de pensamientos, imágenes, sentimientos, miedos, recuerdos, sueños, percepciones y poderes que conforman las identidades y el sentido del ser ciudadano. Es espacio de encuentro de saberes, instituciones, formas de vida y ciudadanía; la ciudad es un espacio habitado por la memoria y experiencia de los pueblos, que fluye, permanece y se transforma. En este sentido, Armando Silva⁵ afirma que la ciudad parte de los imaginarios, atiende a la construcción de realidades sociales y a sus modos de vivirlas y proponerlas; los imaginarios sociales son la realidad urbana construida.

La ciudad es real, tangible, parte nuestra que no es evidente. En ocasiones el vértigo de la cotidianidad o la parsimonia de la costumbre impiden descubrirla. Para descifrarla es preciso percibirla como un manuscrito y hacer raspado del palimpsesto aparente y cotidiano para encontrar en sus códigos cifrados, los imaginarios sociales que la determinan.

Desde la perspectiva estética los ciudadanos representan la ciudad y la convierten en imagen sensorial, se lee desde la piel, los días de sol, de calor, de fatiga; las percepciones de los habitantes de la ciudad son imaginarios, porque cada cual vive lo que entiende como su realidad, en ella emergen cualidades determinantes que la condensan y cualifican; como territorio es el espacio grupal donde se conjugan las fantasías colectivas "su trazado es cualidad como también lo son sus sensaciones, sus escalas cromáticas, sus sonidos, sus sitios"⁶.

Por lo anterior, la conciudadanía se convierte en condición de posibilidad ética de los sujetos y ciudadanos de relacionarse con el otro, reconocerse en la diferencia, ser visible, comunicarse, satisfacer necesidades en un mundo de desigualdades sociales, inequidades, indiferencias, exclusiones, desarraigos, e insensibilidades. Conciudadanía significa el derecho a la deliberación, interlocución y participación en las decisiones públicas.

Si la ciudadanía predica la igualdad abstracta ante la ley que nos obliga a cumplir las normas, conociéndolas y criticándolas para participar proactivamente en su construcción o reconstrucción social, la conciudadanía nos muestra desde el principio como diferentes en género, raza, etnicidad, edad, gustos, creencias y al mismo tiempo como seres sociales obligados, como dice Lévinas, a ver a Dios en el rostro del otro y a construir nuestra subjetividad en la conciencia solidaria de la otredad, desarrollando formas de comunicación, de comprensión de las diferencias, de conciliación, de argumentación, de solidaridad y de justicia para habitar con dignidad la casa común de la ciudad y de la tierra.

5 SILVA, Armando. *Bogotá imaginada*. Alfaguara. Bogotá. 2003.

6 Ibid.

El sentido de ciudadanía y conciudadanía se refleja y transforma en la cotidianidad escolar. La escuela entendida como construcción social y cultural, espacio de socialización, abierta, curiosa, osada, descifradora de signos y símbolos, busca dialogar con otras culturas, devela imaginarios, concepciones de mundo, permite el diálogo con diversos enfoques, intereses, motivaciones y perspectivas. El *Ciudadano* es ser sujeto activo, propositivo y deliberativo con capacidad para desplegar valores, virtudes y potencialidades de los individuos que forjan una identidad desde las colectividades a las que pertenecen: familiar, religiosa, étnica, política, social, económica y cultural.

En síntesis, la ciudadanía es la capacidad deliberativa y propositiva de los sujetos y actores desplegada en el contexto social y político de la ciudad; la conciudadanía es la condición de posibilidad de relación, reconocimiento, interlocución y comunicación entre ciudadanos para la participación en las decisiones colectivas, y la democracia es el espacio de ejercicio de múltiples fuerzas de interacción, participación y expresión de necesidades, deseos, ideales y demandas de los ciudadanos y conciudadanos. En otros términos, la escuela es un taller, un laboratorio, un semillero, un vivero en el que se planta el árbol de la vida junto al árbol del conocimiento. Además es curiosa, construye una estética y ética de la existencia y la democracia, está dispuesta a los juegos del saber y el poder en la deliberación. Entiende la especificidad como modo de manifestación simbólica de la cultura. Posibilita viajes y encuentros con otros sujetos educativos, otras escuelas, otros espacios públicos y otros proyectos.

En este contexto, el estudiante se ve involucrado en la discusión sobre el sentido y validez de los saberes, manifestaciones simbólicas, actitudes y comportamientos es quien reconstruye al objeto de conocimiento en su forma y apariencia; posee distintos puntos de vista, experiencias diversas, con otras perspectivas de vida, con emociones, sentimientos y con capacidad abierta para el cambio, es decir, se constituye e instituye como sujeto estético, ético y político de la cultura.

El sentido del maestro y la maestra se dimensiona de tal forma que se concibe como sujeto intérprete, devela y precisa el significado de la producción simbólica de sus estudiantes, participa en el proceso de entendimiento del objeto de conocimiento, comprende que la comunicación y la interacción social son capacidades valiosas para relacionar el conocimiento con el mundo de la vida, reconstruye, resignifica y a la vez critica para transformar el conocimiento. En consecuencia, es un sujeto social y político con capacidad propositiva, investigativa y crítica que pone en diálogo los saberes, conocimientos y pensamientos significativos con los estudiantes, establece nuevos tejidos del conocimiento con la realidad y, además, crea discursos pedagógicos en el proceso educativo.⁷

7 FAJARDO CAMACHO, Dora Nelly y otras. *La Constitución del sujeto en el Programa Educativo para la paz y la reconciliación nacional*. Bogotá. 1995.

La formación ciudadana está ligada estrechamente con la formación ética y las prácticas morales. Desde la concepción kantiana de racionalidad, ser morales implica colocar las acciones particulares bajo principios generales, cuya superioridad formal y universal de la ética produce lo que Victoria Camps (1996) denomina el "*malestar de la vida pública*", porque los valores universales se presentan como vacíos y no generan entusiasmos colectivos que cohesionen y muevan a las personas tras un proyecto de vida, de ciudadanía y un sueño de sociedad. Para que la ética descienda hacia la comprensión de dilemas morales y situaciones de conflictos es necesario vincular la mirada sociológica a la ética aplicada, a través de un proceso formativo en el que se aprende a querer el mundo y a valorar la interacción social; la justicia, la libertad y la igualdad de oportunidades. Como intentaron los miembros del grupo Hyperion de México, intelectuales que estudiaron filosofía en la Europa de entreguerras, es preciso que la filosofía y la enseñanza vuelvan a la calle, inspeccionen la ciudad, atisben en nuestra vida cotidiana para hallar los remedios al relajamiento y al autoritarismo huero, descubran una ética que pueda situarse a ras de piso y responder con universalidad a nuestras especificidades cotidianas.

Charles Taylor⁸ plantea que en un contexto de multiculturalidad ser autónomo significa reconocer la libertad que toda persona tiene para escoger la forma de vivir que prefiera y defender su identidad personal, asumiendo la obligación democrática de reconocer la identidad de los otros. La igualdad es la condición de posibilidad de ser distinto y este derecho no es otra cosa que la demanda de reconocimiento. Por esta razón, la investigación opta por diferenciar y vincular el concepto de ciudadanía con el concepto de conciudadanía; la cultura ciudadana con la cultura democrática.

Los mapas personales

Al revisar los mapas, las cartografías, los relatos y las entrevistas sobre la ciudad escuela creados por los estudiantes y maestros de la Escuela Normal, podemos concluir con Bajtin que los diferentes textos conforman contrapuntos polifónicos. De igual manera, al profundizar en la concepción de imaginario, hallamos una red compleja de significados que hace de ésta, como concepto y como realidad, una construcción social.

La escuela y la ciudad se caracterizan –según Bajtin– por la heteroglosia, que en su etimología quiere decir “distintas voces”. De ahí el problema de la escuela, para que esas distintas voces no sean solamente algarabía, ni una especie de babel donde se hable y no se escuche, donde una voz calle a la otra, se necesita que esta heteroglosia se configure como polifonía. ¿Cómo hacer de la heterofonía una

8 TAYLOR, Charles. 1994. *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós.

polifonía, de la heterogeneidad social una Polis? ¿De las disonancias una armonía? ¿De la multiplicidad del mundo una coral como la novena sinfonía? ello no es un asunto de policía, sino de política; la política comienza por la escuela, por hacer de la escuela una pequeña Polis, una ciudad que cante y cuente en la escucha y en el enunciado de las diferencias. Se requiere aquí de una política de la publicidad, entendiendo la publicidad no como la propaganda, sino como el dominio de lo público, como el cuidado del *koinon*, concepto griego para significar lo común en la Polis, como ágora, como encuentro de iguales y desiguales en la voz libre y solidaria.

Es importante aclarar que el mapa de la ciudad no se detiene exclusivamente en los espacios y las vivencias de los extramuros de la casa o del colegio. El espacio escolar se concibe, también—y en ello insistimos— como una pequeña ciudad. De allí que necesariamente cuando decidimos traspasar el umbral para que la escuela salga a la ciudad y la ciudad llegue a la escuela es porque, necesariamente, la postura de la escuela transforma. En las palabras del profesor Pedro Lucas Gamba diríamos que se “muestran las condiciones para hacer el viaje y para ello, acudiendo a una frase del olimpismo, podríamos decir que la Normal debería ir afuera muy lejos y adentro muy hondo”⁹.

A continuación, en la maraña simbólica del lenguaje citamos las voces de maestros/as que escribieron sobre su espacio de trabajo: la Escuela Normal. Hay allí diferentes posturas, diferentes concepciones, diferentes expectativas. Por momentos se ve claramente la contradicción en los conceptos y estos hacen que el conflicto se refleje en el lenguaje. Como tal, el conflicto la hace vital y dinámica, no unívoca. No hay vida, ni creación sin desgarramiento, pero tampoco hay creación sin cura de los mismos. Y la escuela es un organismo vivo, tenso, que vive por las crisis y revive por su recreación en la conciencia, por la búsqueda de soluciones a ellas.

“(...) Te arrugo porque te quiero, porque envejezco contigo”.

“(...) Este lugar de la pedagogía oculta, me atrapa, me repele, me desvela”.

“(...) círculos concéntricos abiertos donde la complejidad nos une, nos hace cómplices, rompe barreras”.

Cada una de las posturas y afirmaciones encierra imaginarios sobre el ser y el deber ser. De igual manera cada una delata que se está comprometido con ese espacio de trabajo pedagógico. Ubicamos cada una de las afirmaciones en un renglón aparte para que el lector tenga la libertad de interpretarlas. Hay que aclarar que en el momento de colocar las citas se urdieron por azar, sin otra intención diferente a dejar paso a la ambigüedad y a la libre interpretación del lector.

9 Palabras expresadas por el profesor en el primer informe de investigación de Imaginarios de ciudad y ciudadanía.

"(...) Todos atrapados entre máscaras".

"Miedos enmascarados, cuerpos encerrados, enfocados, expresiones escondidas".

"(...) La Normal es una ciudad pequeña que puede sucumbir si no se ordena".

"(...) Amo mi espacio de trabajo y a mis estudiantes. Pequeño escenario donde se materializan los símbolos, imágenes y construcciones sociales".

En la complejidad social, el lenguaje contiene grandes cargas semánticas que son el resultado de la vivencia cotidiana. El sentimiento funge como un gran censor y sensor que le da al ser que trasiega por los espacios razones para leer su entorno. Hay conciencia de que se vive en un gran magma de sentimientos, percepciones y sensaciones encontradas, esto termina por configurar otro mapa de relaciones. De otro lado, los múltiples puntos de encuentro o desencuentro están amarrados por situaciones conflictivas. Sin embargo, estos conflictos hacen parte de las situaciones semánticas y semióticas determinadas por el lenguaje.

El espacio físico también determina contextos: reja, oasis, escenario, ciudad pequeña, vallas, laberintos, espacio panóptico son palabras que determinan lecturas y posiciones ideológicas y pedagógicas y que vuelven más complejas las diferentes posturas.

" (...) La reja no permite el paso, limita, impide el vuelo. ¿Cómo hablar de una escuela libertaria que tiene muchas barreras?"

Todos los textos están cargados afectivamente. ¿Y por qué no sería así? Ello significa que la Escuela nos produce tanto dolor como amor. Que la escuela y la pedagogía son en parte padecimiento, pero también, y al mismo tiempo, pasión, búsqueda de respuestas para transformar el dolor y el veneno en gracia, la herencia en proyecto y en bálsamo. Subrayamos con enorme complacencia que ninguna respuesta se sitúa en el lado terrible del cinismo, esa postura que denuncia derrota. En esta carga afectiva el lenguaje revela posturas frente al discurso ideológico y pedagógico. Como se dice desde la semiótica, aquí ningún texto es inocente. Los imaginarios varían entre una concepción libre al estilo del modelo de Sumerhill y la educación naturalista de Rosseau; entre la espontaneidad pedida por Montessori y la necesidad de formar nuevos ciudadanos respetuosos de las normas, seres críticos y librepensadores, evidenciando posturas pedagógicas que permiten interpretar la escuela en la postmodernidad.

Posibles formas de recorrer la ciudad

Recorrer tanto un lugar como la ciudad implica no escoger caminos rectos, por el contrario, posibilita aventuras y juegos enteros de improvisaciones para los imprevistos: es explorar espacios, pasear casualmente y sin recorrido fijo. Nadie conoce el lugar si no ha construido encima, con dureza...¹⁰ Esta vivencia le ha exigido recorrerlo, reposarlo, descansar, contemplarlo.

Cada uno tiene un mapa personal porque ha incorporado la ciudad en su soma y sema, en su cuerpo y en su enciclopedia personal. Cada cual lleva en andas una ciudad interior, una ciudad íntima, una morada exterior en la morada interior de su psique, de esta manera cada uno hace un inventario de los lugares conocidos partiendo de los lugares habitados de la casa o el colegio hacia los museos, las bibliotecas, las casas de los familiares, los sitios de interés como los restaurantes, los centros comerciales o los lugares de trabajo o juego.

Los mapas están, generalmente, trazados con cuadrículas y espacios. Es como si cada cual llevara inscrita y escrita la figura del damero castellano que dibujaran desde los escritorios madrileños los arquitectos que diseñaran –como decía Ángel Rama en un libro ya clásico– *La Ciudad Letrada*, una ciudad construida desde la imaginación del imperio. Raras veces no aparecen colores, siempre aparecen una polifonía de colores; en algunos casos, incluso, aparece a manera de collage.

El juego etnográfico y la pregunta por la ciudad y la ciudadanía

La tarea de develar los imaginarios ciudadanos de estudiantes y docentes reconoce los contextos familiares, escolares, comunicativos y urbanos que habitan estos actores. Uno de los retos del proyecto de investigación consistió en encontrar una estrategia pedagógica que, desde un enfoque cualitativo, posibilitara la recolección de información de valores, sentimientos, sueños, resentimientos y proyectos individuales y colectivos. De esta preocupación nació la idea de crear un juego que permitiera recrear las subjetividades, intersubjetividades y los imaginarios ciudadanos que ha configurado la cultura política de la comunidad educativa montessoriana¹¹.

10 SERRES, Michel. *Los cinco sentidos*. Editorial Taurus. 2002.

11 El juego consta de 45 cuadros que contienen preguntas y proponen algunas dinámicas, las primeras nueve preguntas indagan a los jugadores sobre la identidad, la libertad, los miedos, los sueños y la felicidad; de la 10 a la 13 abordan el tema de la familia; la pregun-

La intencionalidad del juego consiste en un proceso de autoconocimiento y de reconocimiento de los otros. Se puede jugar de diferentes maneras para intercambiar, dialogar, comentar, dependiendo de los intereses y objetivos que buscan los jugadores. Jugando es posible recoger información para comprender e interpretar los procesos de constitución de la *intersubjetividad* y la *conciudadanía*, el juego es una apuesta pedagógica que establece formas de interacción social entre los sujetos.

En la interacción social se aprenden, debaten y negocian signos y símbolos. Habitar el mundo implica no sólo reconocer e identificar los objetos y sujetos, sino develar y comprender lo que significan. En palabras de Savater “*No es lo mismo procesar información que comprender significados. Ni mucho menos es igual que participar en la transformación de los significados o en la creación de otros nuevos*”¹².

En la medida que uno cuenta para los otros y que los otros cuentan para nosotros, hay una disposición de reconocimiento mutuo y de afirmación del sentido de vida y del ser de cada uno en el otro. Ellos “*nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando. Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos de la polifonía coral*”¹³. La comprensión de la identidad es un problema individual en cuanto dilema de la existencia del sujeto, pero su constitución es producto del proceso histórico, social y cultural en el que el sujeto se halla inmerso.

Al respecto hay variedad de opiniones que vale la pena presentar para que sean ustedes los lectores quienes se formen su propia idea: algunos docentes se reconocen como sujetos éticos que interactúan en el mundo social, se definen como sinceros, solidarios, inteligentes, alegres, responsables y simpáticos, otros en cambio se perciben como acelerados, estresados e intolerantes. Una minoría de docentes y estudiantes se sintieron agredidos y tocados en su mundo subjetivo; a la oportu-

ta 14 se ocupa específicamente del poder; de la 16 a la 25 el tema es la escuela; de la 26 a la 30 se trabaja la convivencia; de la 31 a la 35 el barrio; la pregunta 36 se ocupa de los actores invisibles de la comunidad educativa, es decir, el personal de servicios generales; de la 37 a la 39 se interroga por la ciudad; la 40 averigua por el sentido que se tiene de la justicia; de la 41 a la 44, se explora la subjetividad y los imaginarios constituidos por los medios de comunicación; finalmente, la pregunta 45 tiene como propósito evaluar la actividad y por ello solicita a los jugadores que expresen cómo se sintieron y qué fue lo que más les agradó del juego.

12 SAVATER, Fernando. 1997. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel, pág. 32

13 idem, pág. 34.

nidad de interactuar con otros reaccionaron de manera apática, burlona y grosera, no obstante estas actitudes no incidieron, ni opacaron la dinámica y actitud positiva y propositiva de la mayoría de los jugadores.

Algunas de las reacciones anómicas de estas minorías de docentes en sus imaginarios revelan vivencias precarias, temores y miedos, por lo que colocan límites entre el mundo del trabajo y el mundo de la vida. Se han investido de una armadura impenetrable que los hace cada vez más pesados y distantes, atrapados en su castillo del silencio no tienen la voluntad ni la osadía de poner a prueba el conocimiento que tienen de sí mismos. Estas subjetividades obstaculizan la convivencia, limitan la gracia mental, la alegría, la tranquilidad espiritual, la felicidad y el desarrollo pleno de su condición humana. Al no lograr superar las frustraciones, resentimientos y conflictos perciben y significan la realidad de manera negativa y desesperanzada. Dichas maneras de actuar y de pensar plantean los siguientes dilemas: ¿cómo puedo acceder al otro?, ¿cómo es posible hablar de un yo diferente al mío?, ¿cómo soy captado por el otro?, ¿cómo pongo en interacción mi subjetividad con la del otro?, ¿a qué le podemos llamar intersubjetividad?, ¿es posible que una conciencia descubra otra conciencia delante suyo?

En otras formas de respuesta los docentes expresan su incomodidad a través de tachones, silencios y textos ilegibles que se han constituido en el trayecto quebrado del sujeto desde que nace y se hace en la familia, en la escuela, en la ciudad, en los medios y en el mundo. De alguna manera este contexto le ayuda al sujeto a aceptar o no los sufrimientos o alegrías, tal como lo afirman Vasco y Suárez en su investigación: *“Los individuos nacemos en un mundo, un país, una sociedad, una familia, que marcan nuestros destinos, que nos enseñan a aceptarlos en mayor o menor grado, y en la misma forma aprendemos a sobrellevar los sufrimientos y las alegrías que estos conllevan”*.¹⁴

En las primeras etapas de la vida se aprende qué cosas tienen sentido y cuáles no; esta influencia del contexto va constituyendo la subjetividad. Como lo afirma Rifa Valls *“se trata de un sujeto “generizado”, que se constituye a partir de la localización de múltiples posiciones subjetivas que se interrelacionan y que son removibles”*.¹⁵

Las respuestas registradas durante el juego permitieron armar un tejido de voces sueltas de cada uno de los participantes al cual uniremos nuestras propias voces como investigadores interesados en atar cabos, contrastar, confrontar y plantear

14 VASCO, Carlos Eduardo y otro. *Estructuras mentales*. Magisterio. Bogotá. 2004.

15 RIFA VALLS, Montserrat. Localizaciones Foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas, conferencia presentada Congreso Internacional Foucault en la educación. Bogotá. Idep. Octubre de 2004.

conjeturas derivadas de las observaciones, agudizando la mirada para capturar la realidad del sujeto que se constituye en la Escuela Normal Superior.

La mayoría de los estudiantes se reconocen como: "*Alegres, tímidos, extrovertidos, amigables, sensibles, malgeniados, confiados, colaboradores; persona con valores, compañerita, me gusta compartir con los demás mis pensamientos; me considero una persona capaz de cumplir mis sueños y mis metas; soy una persona honesta, orgullosa y no cambiaría nada de mí; yo soy lindo*". Una minoría, en cambio se reconocen como, "*a veces agresivos, egoístas y maltratadores*".

En estas respuestas los estudiantes de grado 9 evidencian una alta valoración de sí mismos; sus expresiones son esperanzadas, se proyectan con metas y sueños ante la vida, tienen conciencia de que quizá el ser tímido, introvertido o malgeniado es un límite para su desarrollo; algunos estarían dispuestos a cambiar, otros en cambio se aceptan tal como son y de momento no ven la necesidad de hacer cambios en su vida. Douglas y otros consideran que la subjetividad en tanto percepción, intencionalidad y sentimientos, está estrechamente vinculada con la realidad sociocultural objetiva, afirma que "la subjetividad humana en el curso de la interacción social es externalizada en productos sociales objetivados y a su turno una realidad objetiva reacciona sobre la subjetividad, influyéndola e incluso reconstruyéndola"¹⁶.

Al pensar la *felicidad*, como elemento de la subjetividad, los maestros y maestras la asumen como la posibilidad de satisfacer expectativas, alcanzar metas y lograr el desarrollo del ser humano, ser solidarios, compartir y vivir en paz. Afirman que se sienten felices cuando: "*soy capaz de lograr mis metas y dejar huella*".

Por su parte, los estudiantes consideran que la motivación consiste en tener la seguridad, el apoyo y el amor de sus familias. Expresan: "*Me siento feliz cuando estoy con mis seres queridos y mis amigos*", "*cuando mi familia me apoya en mis decisiones*", "*compartir los momentos más agradables de mi vida con mis verdaderos amigos y con gente sincera, sobre todo que pueda tener comodidades*", "*estar con mis seres queridos*", "*tener una mujer a mi lado*".

Como lo afirma Fernando Savater la felicidad de los seres humanos radica no tanto en poder amar o ser amado, sino en el miedo a dejar de ser amado por quienes más cuentan para nosotros en la vida, primero los padres, luego los compañeros, después los novios, los conciudadanos, los colegas, los hijos y los nietos.

16 DOUGLAS, Mery y otros. *Análisis estructural de la cultura: Un marco emergente*, Barcelona. Piadós, 1995.

17 SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel. 1997, pág. 57.

“La educación familiar funciona por el ejemplo y está acompañada de gestos, humores compartidos, chantajes afectivos y castigos”¹⁷.

La comprensión del mundo complejo de las mentalidades de estudiantes y docentes desde el contexto educativo conlleva la posibilidad de repensar la escuela como un territorio¹⁸ en el que la identidad se afirma desde la autonomía y la libertad, constituyendo sujetos felices, éticos y estéticos de la cultura. La interpretación de los imaginarios de vida, de escuela, de familia y de ciudad se constituye en el punto de partida y referente para el diseño de los Proyectos Educativos, de los planes curriculares y, en general, de la práctica pedagógica en la Normal Superior María Montessori.

Precisamente, este desafío y la necesidad de develar los imaginarios ciudadanos existentes en la Escuela Normal, llevaron al diseño del juego de la “Constitución de intersubjetividad y conciudadanía”¹⁹. Al reflexionar sobre los sueños y el sentido de la libertad que tienen estudiantes y docentes se afirma: *“Sueño con llegar a ser una viajera por el mundo entero, una persona con mucha salud; una excelente madre, esposa y mujer, sentirme realizada como ser integral; ser feliz”* (estudiantes II semestre ciclo complementario).

Me siento libre cuando:

“Hago las cosas que me gustan, confieso algo que hice mal, juego y me da confianza mi casa, estoy feliz, hago lo que quiero y nadie me controla. Estoy libre de problemas y preocupaciones las cuales me afectan en la vida cotidiana, digo lo que pienso”. (estudiantes 9º Grado).

“Me siento libre cuando puedo expresar mis sentimientos, estoy con mis amigos y hago algo que me gusta, cuando no tengo tareas, salgo a fiestas con mi hermana y cuando no estoy con mis padres, cuando no estoy en el colegio. Cuando tengo mi propio tiempo para pensar o jugar. Cuando estoy sola. Me siento libre cuando puedo hacer lo

18 FALS BORDA, Orlando, “El territorio como construcción Social”. En: *Revista Foro*, Número 38. Marzo 2000, pág. 45. Es de destacar que en este texto Territorio se refiere a espacios / tiempos como expresiones de vida o afectados por la actividad del ser humano.

19 El juego fue validado antes de su edición definitiva, luego se trabajó con la totalidad de población de estudiantes y docentes y se utilizó no sólo para el trabajo específico del proyecto de investigación sino como instrumento para la evaluación institucional del año 2004 y como pretexto para la reflexión en la Expedición Pedagógica en el encuentro con las Escuelas Normales María Inmaculada en Caicedonia, Valle del Cauca, y la Escuela María Montessori de Bogotá.

que quiero. Me siento libre siempre". (Los estudiantes del grado 802).

"Cuando hago cosas sin que me obliguen, cuando estoy leyendo, escuchando música, meditando, jugando; cuando expreso lo que siento y pienso, puedo decidir y aportar en situaciones importantes, hago cosas que me gustan sin recibir ordenes, puedo expresar mis ideas, realizo mis sueños, trabajo sin presión, cuando estoy de vacaciones, nadar en el mar, cuando duermo, cuando hago el amor". (Docentes de la ENSDMM).

Como puede observarse, en estas afirmaciones prevalece una tendencia en los imaginarios de estudiantes de grado octavo y noveno a considerar el "ser libre" desde el punto de vista subjetivo, individual, desprovisto de restricciones, controles sociales, autoridad y compromiso, lo cual denota la incompreensión de la problemática de la *libertad* como proceso histórico, social y cultural. Cuando las personas no reconocen que la libertad está determinada socialmente, tienden a no respetar límites, normas y reglas, y a obrar de manera terca y egoísta, con lo cual es imposible lograr una convivencia escolar.

La idea que en la escuela los contenidos, el conocimiento y las reglas de convivencia deben discutirse democráticamente entre iguales, no puede perder de vista que los estudiantes están en un proceso de formación y que los maestros cuentan con la experiencia, la formación pedagógica y académica, que son guía para la vida, por ello no pueden renunciar a ejercer su autoridad y a asumir la responsabilidad de orientar el crecimiento y formación de ciudadanos libres, deliberantes y democráticos.

Por vía de la educación, en la convivencia escolar, nos cargamos de símbolos, amenazas, *miedos*, sueños, esperanzas, imaginarios y memorias colectivas compartidas. La indagación sobre los principales temores de la comunidad educativa mostró que los docentes, niños, niñas y jóvenes tienen temor a la muerte, a la soledad, a no lograr superarse, a las personas envidiosas, al dolor y al sufrimiento. Sin embargo, el imaginario de sus temores aún no se ocupa de los miedos sociales como la guerra, el hambre, el desempleo, la injusticia, los tratados de libre comercio, los impactos de la globalización, los conflictos ambientales o la futura habitabilidad del planeta, pues privilegian las preocupaciones más personales, profesionales, cotidianas e inmediatas. Mientras hay docentes que temen: "*No cumplir con las responsabilidades como madre y como maestra*". Por su parte, los estudiantes temen a:

"Temo a mi papá, al maltrato físico, a las drogas, a la oscuridad y a perder el año, a la muerte, a que mis padres mueran, a la soledad y a las enfermedades, especialmente las terminales. Temo no salir ade-

lante, perder la familia; temo quedarme sola en la vida, sin familia, sin amigos, sin apoyo; temo a la oscuridad, a las arañas, a los ratones. Le temo a las feas en general y a estar encerrada; temo que me violen, a no poder lograr mis metas, a no saber cómo me voy a morir y a que me defrauden las personas que mas quiero".
(Estudiantes grados 6°, 7°, 10 y Ciclo Complementario).

La familia como espacio de socialización, trama de experiencias vitales, necesidades, afectos, valores, amores, compañía y reconocimiento, históricamente se constituyó en la institución de la formación moral y de la orientación de la conducta de los menores, pero gradualmente ha ido dejando de lado su papel socializador para formar las pautas mínimas de la conciencia social de los niños y adolescentes, delegando y sobrecargando a la escuela, a los maestros y maestras de esta función moral.

Los estudiantes perciben a sus padres de las siguientes formas:

"Mis padres son responsables, pero les cambiaría la forma de ser. Mis padres son juguetones, les cambiaría la forma de vestir. Son amables, se preocupan por mí, pero les cambiaría la unión como pareja.

Mis padres son responsables y no quiero cambiar nada de ellos, son unos padres ejemplares, cuando tengo un problema me ayudan, aconsejan y no me regañan.

Sólo vivo con mi mamá, es muy linda, lo único que le cambiaría es el mal genio.

Mis padres son muy cariñosos y amables, no me gustaría cambiar nada de ellos.

Son muy chéveres y me aconsejan pero no me gusta que me peguen.

Mis padres son malgeniados y me gustaría cambiar el egoísmo de ellos.

Son consentidores y divertidos, me gustaría que me tuviera más confianza.

Mi mama es chévere y es muy luchadora y no me gustaría cambiarle nada.

Mis padres son comprensivos y me gustaría que me dieran más libertad".

La crisis de la autoridad en la familia limita las posibilidades de una libertad responsable y predispone hacia formas caprichosas y autoritarias. Contemporáneamente la familia prefiere encomendar a otras instituciones la preparación moral de sus hijos para la vida adulta, privándose de la posibilidad de participar en la formación de los ciudadanos adultos y libres. La escuela, por tanto, debe asumir ese reto de formar contra el sujetamiento que hace de los individuos seres heterónomos. Esta labor

moral tiene sus dificultades y límites, pero será posible si, con una prudente disciplina, autorregulación y un enfoque psicopedagógico, la escuela se constituye en un espacio de formación de la autonomía del sujeto, de realización de sus capacidades y de superación personal para resolver dilemas morales, tomar decisiones, ser responsables y enfrentar las adversidades de la vida.

Pese a que, en la actualidad, los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes están estrechamente vinculados a espacios de la sociedad como son los medios audiovisuales, el barrio, los estadios deportivos, las bandas callejeras, las sectas religiosas y los grupos armados, la escuela no puede ni debe abandonar su función formadora. El reto consiste en poder descifrar los sentidos, encantos, mensajes, modelos, costumbres y rituales que producen estos contextos, integrarlos a las prácticas educativas.

La trascendencia de los medios audiovisuales, en particular de la televisión, en la formación de los niños, no radica en la orientación de conductas y valores negativos sino en su fuerza y eficacia para informar e instruir (cosa que es distinta a educar), desmitificando múltiples miradas sobre *ética, religión, sexo, drogas y violencia*. La televisión ofrece modelos de vida, ejemplos y contraejemplos. Al igual que la familia, la televisión socializa (a través de gestos afectivos, de tonalidades de voz, expresiones), difunde tradiciones, promueve creencias y emociones, transmite miedos e ideales de vida y consumo.

Jesús Martín Barbero cuestiona los estudios sobre la recepción de la televisión que se dirigen a corregir el ver de los telespectadores partiendo de concepciones y prejuicios que desprecian este medio, por el contrario plantea la necesidad de "educar" el ver y el gusto de los que disfrutan viéndola. "Propone una investigación en la que caracterizar a los niños como audiencia, significa asumirlos a la vez como consumidores y como ciudadanos, como sujetos que dedican muchas horas a ver programas de televisión, y como actores sociales que realizan con ellos representaciones de sí mismos y sobre los demás"²⁰. El propósito de este estudio es la exploración de los imaginarios que se hacen los niños sobre la familia, el barrio, la ciudad, el país y el mundo.

La escuela no puede desconocer el desafío cultural que le plantea la brecha que introducen los medios, en particular la televisión, entre la sensibilidad, los imaginarios y la cultura desde la que enseñan los maestros y desde la que aprenden los estudiantes, para lograr articular los nuevos campos de experiencia, reorganizar los saberes, los flujos de información con el horizonte laboral de las profesiones y de los nuevos modos de representación y acción ciudadana.

20 MARTÍN BARBERO, Jesús. *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica, 2000, pág. 406.

Los estudiantes reconocen que al ver la televisión han aprendido:

“Cosas de los animales y de la tierra que no sabía, que si se derriten los polos se hunde Nueva York. A tener imaginación, a instruirme con los programas naturales, a conocer culturas de otros países. Creo que se aprenden muchas cosas porque ese es el espejo de la vida. Que uno no debe botar la basura en donde no es y ayudar a las otras personas. No aprendo nada. Aprendo muchas cosas, como el respeto, a ser comprensiva y a ser solidaria. He aprendido la tolerancia y la convivencia. Cosas que sirven y no sirven y el buen desarrollo de la sociedad. He aprendido que el amor es difícil”.

La escuela actual debe adoptar nuevas funciones: de un lado asumir la formación primaria básica de la conciencia social y moral de los niños que tradicionalmente era responsabilidad de la familia y, de otro lado, partir no de la curiosidad natural de los niños sino del cúmulo de informaciones contradictorias y confusas que reciben en la televisión y que se espera el maestro les ayude a ordenar y decodificar. Esta situación abre nuevas posibilidades de formación social y moral de los futuros ciudadanos.

Entre la socialización precaria que imparte la familia y la socialización flotante, ubicua y embriagante de los medios de comunicación, la escuela se enfrenta a la tremenda responsabilidad de una cura doble: remediar las fallas de familias fracturadas o de familias que todavía responden a la etimología (familia proviene de fámulo que quiere decir esclavo) y moldean personas sujetadas y heterónomas, y remendar las costuras que provoca en las personas la exposición a los medios de comunicación, que si bien informan, también deforman: el remedio para ello consiste en un encuadre de formación del sujeto, en contra del sujetamiento familiar, y de formación en la formación, contra el exceso de información. Pero la Escuela no podrá realizar esta tarea si no parte de comprender de modo constructivo en el contexto urbano, la lógica de las familias y la lógica de los medios de comunicación, para aprovechar lo positivo que una y otra entrañan en aras de una formación integral.

La ciudad corresponde a una organización cultural de un espacio físico y social, por ello se relaciona con la construcción de sus sentidos. Dentro de las prácticas sociales los individuos cotidianamente realizan contratos de forma permanente y espontánea: saludar al vecino, usar servicios públicos, seguir las señales de tránsito, recrearse en los parques. Estos “pactos” cotidianos son los que permiten el uso y apropiación de la ciudad dentro de cierta “competencia” a quienes tienen la “capacidad de ejecutarlo”. En los estudios sobre los imaginarios urbanos, Armando Silva sostiene que “el individuo urbano se hace, pues, sujeto competente en la medida que actualiza los diferentes contratos urbanos que le otorga el ser urbano en la ciudad, pero

tales convenios pasan por la escenificación territorial”²¹. Por ello, cuando alguien observa un aviso, o cuando camina por el territorio y elige determinadas rutas, horas y medios de transporte, habla con la ciudad y ella lo compromete. Estas situaciones performativas son las que hacen de los individuos ciudadanos que viven y recrean las reglas sociales. Hablar del sujeto urbano significa pensar las categorías donde se expresa el ser de la ciudad y se teje el sentido ético y moral de la sociedad.

Al evocar el barrio los estudiantes expresan que:

“Lo que más me gusta es el parque porque podemos hablar con los amigos y me siento libre. Me gusta la calle porque nos podemos sentar a hablar. El parque es mi lugar preferido por que podemos jugar libremente. Me gusta la esquina de mi casa. Me gusta la tienda porque es donde disfrutamos comiendo. Me gusta la casa de un amigo porque es grande. El barrio es el lugar de encuentro con mis amigos porque con ellos voy y juego. No tengo amigos, no me reúno con nadie. No hay lugar”.

La preferencia que atribuyen los jóvenes al “parque, la esquina, la tienda y la calle” está determinada no en virtud de la naturaleza misma de los espacios, sino de las formas como los habitan. Son lugares de encuentro y diversión que posibilitan el diálogo y el juego, fortalecen lazos de amistad y contribuyen al desarrollo libre de su personalidad. Son espacios de mediación en los que se construyen sentidos e imaginarios, se simbolizan, se marcan y se recrean. Son los territorios donde los estudiantes tejen sus identidades.

Pese a que Bogotá continúa albergando una síntesis de pobladores multiregionales, desde hace más de una década y media, muchos de ellos probablemente han conformado familias y establecido su lugar de vivienda de manera permanente en Bogotá. El juego mostró que en un 90% los niños, niñas, adolescentes y jóvenes han nacido en Bogotá. Estos son algunos de los imaginarios que han construido los estudiantes, en su mayoría bogotanos, sobre su ciudad:

“La ciudad de Bogotá es muy buena y a la vez mala por sus calles y barrios. Me parece una ciudad muy bonita y grande. La ciudad es hermosa con sus parques naturales. Me parece bonita y llena de cultura. Me parece bonita y súper interesante. No me gusta: el centro, el cartucho, los indigentes ni el estado de sus calles. No me gusta Bogotá porque hay mucha inseguridad y basura. No me gustan los barrios que son destruidos y que hay muchos ladrones y contaminación”.

21 SILVA, Armando, 1994, *Imaginarios Urbanos*, Bogotá, tercer Mundo. P. 132.

Se es ciudadano en la ciudad. Quienes califican a los niños, niñas y jóvenes de “pre-ciudadanos”, desconocen que la constitución de la ciudadanía se inicia a partir de los procesos de socialización desde la familia, los medios de comunicación y la escuela. En estos contextos aprenden a identificar derechos, respetar límites, construir reglas de convivencia; negocian diferencias e internalizan valores adquiriendo destrezas sociales que los hacen competentes para la convivencia ciudadana y democrática. *“Lo importante para que vivamos como seres medianamente libres y además como ciudadanos de una comunidad política que aspira a ser justa es saber discernir. Quien contempla, sopesa y juzga”*²².

El civismo y la democracia están íntimamente ligados, *“la democracia es la expresión política del civismo”*²³. Es necesario relacionar el civismo con una actitud básica de solidaridad ciudadana: la de no ser indiferente al sufrimiento del prójimo. La democracia es un orden de convivencia y un sistema de representación política de las preferencias o intereses comunes de los ciudadanos; el civismo no sólo es un procedimiento para vivir mejor, sino que tiene un contenido moral, sin la cual la vida en común no es viable.

Dentro de la pluralidad de sentidos de ciudadanía y concepciones de democracia se destacan una serie de tendencias contradictorias: altruistas, egoístas, utilitarias, pragmáticas, hedonistas y comunitaristas. El imaginario ciudadano que los estudiantes han construido sobre el sentido de *responsabilidad, deber, autoridad, liderazgo, poder y justicia* se refleja en los siguientes enunciados:

“Mi deber es responder con el estudio. Debo ayudar a mi mamá cuando lo necesite.

Debo cumplir con mis deberes, respetar y obedecer a mis padres. Aportar y ayudar a mi familia, ser responsable y honesta. Responder en el estudio, hacer caso y ser ordenado. Debo ser juicioso, responsable, ayudar a mis padres y cumplir en el colegio. Mis deberes como estudiante son hacer mis tareas y respetar los profesores. Mis deberes son respetar a los profesores y tener buenas calificaciones. Comportarme bien y cumplir con mis deberes. Responder con las actividades académicas y ser puntual en el colegio”.

Desde la perspectiva ética en estos enunciados se expresa claramente el deber y la conciencia moral de los sujetos ligados a la familia y a la escuela, pero en las actitudes y acciones prácticas se presentan incoherencias y contradicciones que se manifiesta en los problemas de convivencia, en la falta de solidaridad con los padres y en la calidad de los procesos académicos.

22 CAMPS, Victoria y GUINER, Salvador, *Manual de Civismo*, Bogotá, Ariel, p. 99. 1999,

23 Idem. P. 115.

Para los estudiantes de 7º grado la autoridad se legitima sobre la base de la experiencia, la edad, el conocimiento y el afecto, afirman que obedecen:

"A las personas mayores porque ellas saben más de la vida, a mis padres porque desde que tengo uso de razón son el camino hacia mi futuro y los quiero muchísimo. A mis papas porque ellos son los responsables de mis actos. A mi mamá porque es la que me comprende mejor, me saca adelante y me quiere. A mi mamá porque me da miedo mi papá. A las personas adultas que son los profesores. Yo obedezco a mis padres porque ellos saben lo que es malo para mí lo bueno. Yo obedezco al que me mande".

Desde el análisis de los niveles de desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg, en estas respuestas se aprecia que en el nivel preconvencional se ubican aquellos estudiantes cuya obediencia responde a criterios interesados de apoyo, búsqueda de comprensión, miedo o sumisión, manifestando un comportamiento heterónomo. Aquellos que consideran que se debe obedecer a quienes tienen experiencia y sabiduría se ubican dentro de un nivel *convencional* de su desarrollo moral, pues son de la opinión que las reglas y las leyes son para cumplirlas, luego no se deben cuestionar. Ante esta situación la tarea de los docentes consiste en proponer un tipo de formación ética que les permita a estos estudiantes avanzar hacia un pensamiento y desarrollo de su conciencia moral crítica que los sitúe en un nivel *posconvencional*, a través de la formación del criterio moral, la argumentación y la resolución ética de sus dilemas y conflictos.

El reconocimiento de los líderes se basa en una serie de cualidades carismáticas del sujeto como su responsabilidad, cumplimiento, inteligencia y capacidad de comunicación y en un sistema de compromisos hacia los grupos y la institución. Un líder es el que manda y está pendiente del grupo. Es líder quien da opiniones y es buen estudiante. Es responsable, habla más y contribuye con el grupo. Es aquel capaz de representar, defender y apoyar a sus compañeros, amigos y seguidores.

El imaginario de poder que prevalece en la Escuela Normal Superior privilegia la visión institucional, aún no conciben la microfísica del poder "*Los poderosos son los profesores, la rectora y los coordinadores*". Cuando atribuyen poder a los estudiantes lo refieren a la posibilidad de acciones de grupo. "*Los estudiantes que tienen artos amigos*" y "*algunos estudiantes de 10 y 11*", en contexto esta atribución hace referencia a las acciones e intervenciones que en los últimos años han tenido estos estudiantes: tomas, paros y el desacato a la jornada extendida en la institución.

Sobre la justicia expresan que: "*Es injusto cuando me acusan de algo malo que no hice. Cuando gana con trampa. Cuando toman una decisión sin consultarlo*". Este

concepto está relacionado con el sentido de equidad, participación, deliberación, respeto y verdad. Asumir e interiorizar los valores democráticos o cívicos es la condición de ciudadanía, el ciudadano debe responder ante sus semejantes.

La valoración que recibió el juego “Constitución de la ciudadanía y conciudadanía en la escuela” fue muy positiva, no sólo arrojó información sobre imaginarios sino que posibilitó espacios de integración y convivencia; permitió hablar de temas tabú, compartir intimidades, amores, desamores, angustias; emuló recuerdos, transportó a épocas de infancia, despertó inconscientes, poniendo en circulación e interacción las intersubjetividades con sus imaginarios. Estudiantes y docentes expresan:

“Me sentí muy feliz porque pude expresar y compartir un rato agradable con mis mejores amigas. Me gustó la casilla 27. Porque nos pudimos abrazar entre nosotras. “Me divertí mucho y me sentí bien, me gustaron las imágenes. Lo que más me gustó fue la casilla 35, ya que hubo un grito muy bonito. Me sentí muy bien, pude desahogarme y me gusto repetir turno y gritar. Nos ayuda a socializar todo lo que sentíamos. Podemos conocernos con las demás personas a través de preguntas. Me pareció muy aburrido y no me gusto nada. Me sentí muy feliz. Me gustó que nos ayuda en la buena convivencia y que todo el juego, fotos e ideas fueron hechas por la Normal”.

Los estudiantes, maestros y maestras reconocen que como miembros de una familia, escuela y ciudad han adquirido una serie de responsabilidades y compromisos que deben asumir. Las subjetividades, percepciones e imaginarios políticos y éticos de los ciudadanos proporcionan referentes para la construcción de una pedagogía de la convivencia inspirada en un sistema de valores, derechos, actitudes y prácticas democráticas.

Un camino abierto para repensar la escuela

La ciudad se llena de “ruidos”, a nuestro alrededor hay algarabía, barullo, silencio o calma. Conviene volver a una palabra que en apariencia está pasada de moda, la meditación, entendida como la reflexión sobre sí mismo y el otro. Para comprender los estertores que sacuden al mundo (los naturales como el Tsunami, los sociales como el atentado a las Torres Gemelas, los personales como el Canibal de Hamburgo), es preciso volver a la meditación. Es necesaria, si se quiere una escuela que no sólo sea escuela del sujeto sino escuela de la meditación, de la reflexión y la argumentación, también de los rituales con nuevos sentidos, incluso – ¿por qué no?– con la plegaria por el estado del mundo, la nación, la ciudad, la escuela, la familia y los sujetos.

La Escuela Normal es una institución inmersa en la ciudad, por lo tanto forma parte de su vida, de sus políticas, vivencias, conflictos y transformaciones. Al interpretar los imaginarios de los sujetos montessorianos sobre la ciudad que han vivido, la que quieren vivir y sobre la escuela; al reconocer sus sentimientos, lenguajes, representaciones, miedos, cualidades, percepciones y propuestas, es posible potenciar pedagógicamente esos deseos invisibles sobre el cómo debiera ser. Si descubrimos la fuerza oculta de la subjetividad colectiva en la búsqueda de otros caminos, seguramente lograremos otra escuela, tal vez la que necesitamos hoy, y así apostar en la construcción de una ciudad que facilite más la vida. Repensar y rehacer la escuela es también repensar y rehacer la ciudad.

Por ello, queremos cerrar con algunas meditaciones-reflexiones, antes de formular interrogantes que posibiliten la continuidad en nuestro empeño.

1. Al no saber qué corrientes nos arrastran, nos dejamos llevar por la vida, como náufragos en un gran río turbulento, donde lo urgente no deja ver lo importante, donde no hay tiempo para pensar en ello, puesto que la lucha constante con nuestras circunstancias y las de la sociedad, nos hace verlas, en muchas oportunidades, como absolutas.
2. La acción, como el texto, es analizable desde el punto de vista hermenéutico como una significación, imprevista. La acción entre dos sujetos implica una relación comprensiva y por lo mismo una traducción, comprender al otro significa traducirlo, toda acción implica un futuro y por lo mismo un proyecto en constante construcción. En consecuencia, los docentes aprenden a reconocerse a sí mismos como sujetos de la pedagogía, entendida como auto-realización a través de la subjetividad plena, de crear un saber enseñar; inclusivo, que viva la pedagogía como saber cribado por la vida, quizás con más errores y ensayos que aciertos, pero pasado por ese saber; que sólo se produce como experiencia de la caída y muchas veces como consciencia del fracaso y que por enunciarse desde la experiencia plena del que habla, interpela al otro/a en su subjetividad total.
3. El registro permanente se va acumulando con sentido, permite complementar nociones y construir mínimos frente a la realidad vivida y deseada. Con estas interacciones se visibilizan las apuestas individuales y del grupo, a la que se cualifican los argumentos y se da sentido y significación a nuevas elaboraciones.
4. El sujeto maestro vive en unas relaciones cotidianas con los/as estudiantes que cada día son más complejas, surgen interacciones de significaciones diferentes y para comprenderlas se requiere de una amplia conceptualización y contextualización de los procesos, lo cual implica que el maestro asuma un pensamiento crítico reflexivo en una constante cualificación.

5. El maestro como sujeto formador de maestros tiene una responsabilidad y compromiso social incalculable, es quien debe asumir una actitud de investigador, intérprete y participante. La reflexión–acción–argumentación–elaboración son el instrumento fundamental de la sistematización del trabajo pedagógico, donde a diario se develan las prácticas significativas de aprendizaje, y se participa en la producción de nuevos discursos pedagógicos que iluminen la práctica cotidiana.
6. Nos movemos entre la tradición y la modernidad tanto en los comportamientos, los modos de vestir como en los referentes verbales. El espacio urbano está en permanente cambio, construcción y deconstrucción, sus habitantes trasiegan infinitamente en un espacio que muta día a día. El destino del mundo también revela esta mutación global, en medio de trances de guerra, sacudimientos naturales con vulnerabilidad social por la ausencia de conciencia ecológica, desgarramientos personales y en medio de injusticias sin nombre, la tarea de este siglo en el mundo será ordenar la casa mundial con equidad, piedad, sabiduría y justicia. En Colombia, como en toda América Latina, también vemos como imperativa esta tarea, porque nuestra sociedad ha sido constituida en el desplazamiento, incluso antes del ingreso de los europeos, y nuestra historia es la historia de un desplazamiento polisémico: de poblaciones, de sentidos, de modelos de referencia. Somos los mayores desplazados y desplazadas del mundo. Aquí la escuela, junto a colegios y universidades, cumple una función de vigía, de vigilia, de formación, de iniciación, de proyección que nadie más puede cumplir para anticipar nuevos caminos.
7. Castoriadis afirma “que los ciudadanos no tengan brújula... eso proviene del deterioro, de la descomposición, del desgaste sin precedentes de las significaciones imaginarias sociales”. En consecuencia, todos los espacios abogan por llenar de contenido el hecho de habitar- vivir- ser en la ciudad y por el nacimiento de otra ciudad. No sólo porque el azar y la tradición lo obligaron sino porque nada en el espacio existente es gratuito, todo tiene una justificación, hay una historia pero, también, fácilmente puede ser mutado. De allí que sea necesario llenar de intenciones a la ciudad y la ciudadanía.
8. Hay rutas imaginadas que muestran a Bogotá, por ejemplo: desde la Santafé tramada en *El Carnero*, hasta la Bogotá en la obra de Luis Fayad, Mario Mendoza, Díaz Granados, Osorio Lizarazo, Moreno Durán, Nicolás Gamboa, entre otros autores. También la creada desde la poesía, el arte, la música (viajar por el tiempo y el espacio de canción en canción). Estos son recorridos alternos a la verdad oficial o a la versión aparente y cotidiana que se recibe a través de los medios de comunicación. Aquí hay un nicho imaginario e imaginativo que vive la literatura y la ciudad de otro modo, al recorrer los pasos, los ambientes, los personajes que deambulan por la

ciudad con dramas interiores. Se puede transitar en medio de esos fantasmas dibujados en Córdovez Moure y sus *Reminiscencias*, para encontrar en su aparente lejanía la actualidad de sus figuras. Al fin y al cabo, son los habitantes de esta ciudad que la padecen y la disfrutan de maneras distintas.

9. Es importante llenar el espacio escolar de intenciones claramente definidas. En ocasiones, cuando la bitácora se pierde, o alguien no se sujeta a ellas con la dinámica que el fenómeno social implica, se pueden confundir los objetivos y terminar por perder el norte.
10. Se vive la inmediatez, el presente, el goce. Difícilmente se descubren metas, propuestas y proyecciones hacia el futuro, no se plantea la necesidad del esfuerzo y el trabajo para la construcción personal. Cuando se examina la constitución del mundo actual y de las subjetividades, se pueden extraer lecciones asombrosas que incluso pueden ser derivadas de casos tan extremos como las adicciones y ello ya con antecedentes mundiales tan valiosos como el de Thomas de Quencey, el creador de la metáfora del palimpsesto quien en *Confesiones de un opiómano inglés*, muestra la combinación entre eudemonismo o hedonismo, pobreza material o espiritual y terror. Esa misma compulsión adictiva se observa en un mundo en apariencia no adictivo, pero en realidad envuelto en la adicción de diferentes formas de consumo: por una parte, el terror global como amenaza de muerte violenta e incluso de extinción de la vida; por otra parte, una pobreza extrema. Y en tercer lugar, un hedonismo o eudemonismo significado por una industria del entretenimiento dedicada a obturar la visión de la violencia, de la pobreza material o de la pobreza espiritual y todo ello con la apología del supuesto fin de la historia. Lo que se encierra tras estos velos es el sujetamiento del hombre contemporáneo, la dulce infantilización de su razón de ser, la ausencia de visión para comprender la ecumene como habitación solidaria. Con la mente puesta en trazar caminos posibles a la educación y a la ciudad desde la educación.
11. “Todo lo que podamos decir será inaudible si no se ve primero en ello un llamamiento a una crítica que no sea eclecticismo, a una lucidez que no paralice la actividad, a una actividad que no se transforme en activismo, a un reconocimiento de los otros que siga siendo capaz de vigilancia; la verdad que está ahora en juego no es posesión, ni reposo del espíritu junto a sí mismo, sino movimiento de los hombres en un espacio libre, del que hemos intentando señalar algunos puntos cardinales”²⁴.

24 Revista Nº 54, Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura, Diciembre 2002, Madrid España

Puntos de partida para continuar el recorrido

No hay un proyecto de ciudadanía que construya la ciudad que se quiere. ¿Qué significa ser ciudadano en esta ciudad? ¿No es también competencia de la escuela y del movimiento pedagógico crear sentidos y proyectos posibles, imaginar principios de esperanza, utopías posibles? Un país estaría perdido si el sentido de ciudad o nación sólo proviniese de los políticos o de los periodistas. Una revisión de nuestra historia –que hemos realizado, pero que no hemos incorporado en esta investigación por problemas de tiempo– nos señala que nuestra independencia fue, antes de ser una creación política o militar, un movimiento pedagógico, como se puede aseverar a través de esa obra que fuera la Expedición Botánica, por los empeños de Caldas, Zea, Simón Rodríguez y tantos otros por transformar la escuela y la Universidad. Nos gustaría seguir esta senda ya que Bogotá se prepara para celebrar el bicentenario del grito de Independencia, un grito que fue nuestro propio llamado a iniciar el camino hacia una mayoría de edad política y –ahora– hacia la plenitud de una nación refundada en un nuevo pacto social, como querían Bolívar y Simón Rodríguez con su insistencia en el contrato y en la educación como cuarto poder público; y Santander y Nariño con sus acentos en la libertad y en las leyes y derechos humanos.

Desde la conciudadanía ¿cuál es la ciudad que queremos? ¿se puede considerar la ciudad como piel del ciudadano?, ¿cuál es la escuela que queremos?, ¿el maestro y maestra se reconocen como sujetos transformadores de la escuela y la ciudad?, ¿los y las estudiantes se reconocen como sujetos de la educación?

¿Hacia dónde va la investigación? El camino ya se ha creado y el proceso es irreversible. Pero hay que darle tiempo al tiempo. Del conjunto de indagaciones, de juegos, de métodos, emerge ya una propuesta pedagógica sólida, pero que aún requiere afinamiento: este es el horizonte para el año venidero.

Bibliografía

CAMPS, Victoria y GINER. *Manual de civismo*. Bogotá. Ariel. 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sobre lo político en Platón*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002.

_____. *Ciudadanos sin brújula*. Fondo de Cultura Económica. México. 2002

CORTINA, Adela. *La Ética de la sociedad civil*. España. Grupo Anaya. 1995.

- DOUGLAS, Mery y otros. *Análisis estructural de la cultura: Un marco emergente*. Barcelona. Paidós. 1995.
- FALS BORDA, Orlando. *El territorio como construcción social*. En: Revista Foro, Número 38. Marzo 2000, pág. 45.
- HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales, PENSAR. Pontificia Universidad Javeriana. 2003.
- MANOSALVA, Martha Stella. *Sentidos éticos y convivencia cotidiana*. Tesis Maestría en Filosofía. Facultad de Filosofía. Universidad Incca de Colombia. Bogotá. 1998.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica. 2002.
- NIETO USECHE, Sandra y SALINAS, José. *Subjetividades e imaginarios juveniles escolares desde la experiencia de ciudad*. Tesis de la Especialidad en Educación y Comunicación. Fundación Universidad Central. Bogotá. Marzo de 2003.
- RIFA VALLS, Montserrat. *Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas*. Conferencia presentada Congreso Internacional Foucault en la educación, Bogotá, IDEP, octubre de 2004
- SERRES Michel. *Los cinco sentidos*. Editorial Taurus. 2002.
- SILVA, Armando. *Imaginarios urbanos*. Bogotá. Tercer Mundo. 2004.
- _____. *Bogotá imaginada*. Alfaguara. Bogotá. 2004
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona. Ariel. 1997.
- TAYLOR, Charles. *La ética de la autenticidad*. Barcelona. Paidós. 1994.
- VASCO, Carlos Eduardo y SUÁREZ Alfonso. *Estructuras mentales*. Editorial Magisterio. Bogotá. 2004.

*Una experiencia
de formación ciudadana*

Institución Educativa Compartir Suba

*Adriana Albornoz Rodríguez
Álvaro Rodríguez Díaz*



Un hombre decidió suministrar dosis masivas de aceite de hígado de bacalao a su perro dóberman, porque le habían dicho que era muy bueno para los perros. De modo que cada vez que sujetaba entre sus rodillas la cabeza del animal, que se resistía con todas sus fuerzas, le obligaba a abrir la boca y le vertía el aceite por la garganta.

Pero un día, el perro logró soltarse y el aceite cayó al suelo. Entonces, para asombro de su dueño, el perro volvió dócilmente a él en clara actitud de querer lamer la cuchara. Fue entonces cuando el hombre descubrió que lo que el perro rechazaba no era el aceite, sino el modo de administrárselo.

Anthony de Mello¹

La importancia de fomentar procesos de concientización en los jóvenes ha suscitado múltiples propuestas, muchas de las cuales han sido canalizadas por el Instituto para el Desarrollo de la Investigación e Innovación Pedagógica-IDEP-, este esfuerzo ha llevado a optimizar y potencializar estrategias tendientes a modificar actitudes de indiferencia ante la realidad del país entre la población juvenil escolar. Gracias a esto nace el proyecto: *En Bogotá el ciudadano soy yo, una experiencia de construcción de cultura ciudadana en un espacio escolar*, en él se resaltan aspectos que se interrelacionan con la cultura y formación ciudadana, tales como la participación política y la representación de ciudad. El aporte pedagógico de este tipo de intervención investigativa nos permite confrontar la rigidez de la institución educativa e implementar en ella nuevos espacios que contribuyan a la construcción de escuelas democráticas.

En el proyecto mencionado, la Ciudad es tomada como fuente de significación e identificación con los elementos constitutivos del patrimonio cultural y arquitectónico, como epicentro de la consolidación de proyectos comunes y diversificación cultural donde la coexistencia de lo público y de lo privado determinan las relaciones sociales. El proyecto pretende desde la práctica, generar en las y los jóvenes que conforman los grados noveno de la Institución Educativa 'Compartir de Suba, espacios donde su interacción con la Ciudad sea un factor constructor de ciudadanía, afianzando con ello su sentido de identidad, participación y sensibilización. Así, el considerar a la ciudad como espacio educativo reafirma la propuesta de la actual administración distrital: "Bogotá una Gran Escuela"^{*}, esto permite confron-

¹ DE MELLO, Anthony. *El corazón humano*. Editorial Lumen. 1997

^{*} Entre los propósitos del proyecto está: preparar las salidas de campo y establecer puntos de comparación que permitan evaluar el impacto de las salidas de campo de los estudiantes y fortalecer los nexos de los estudiantes con la ciudad a través de la interacción con diferentes espacios urbanos.

tar a los estudiantes con la realidad social, muchas veces 'invisibilizada' por ellos, puesto que las fronteras de la Ciudad son tan reducidas a su espacio que lo demás es desconocido.

Ahora bien, el eje fundamental de la investigación lo constituye la cultura ciudadana, esta ha sido entendida para el caso de la investigación como el conjunto de actitudes, costumbres, acciones y reglas que la sociedad construye y que son compartidas por los individuos con el fin de generar sentido de pertenencia y convivencia. De fondo se suscita ya una paradoja puesto que la cultura ha sido hegemónica y con la emergencia de las subculturas se abre el debate de una subordinación o una coexistencia entre ellas. Esto indiscutiblemente toca a la escuela, es en ella donde se evidencian con mayor rigor las subculturas, las cuales, a pesar de su fragilidad y de su carácter efímero demandan reivindicaciones.

La construcción de una cultura ciudadana en la escuela se complejiza y la exclusión e inclusión son una dialéctica constante. A pesar de ello, bien dice Gabriel Restrepo, se necesita:

Otro tipo de pedagogía, otro tipo de relación entre las personas, otro poder distinto al vertical. Conciudadanos, sí, y no sólo ciudadanos: porque la ciudadanía pone el acento en una igualdad ficticia ante la ley, mientras que la conciudadanía parte del reconocimiento de las infinitas diferencias sociales (de género, clase, étnica, credo, estrato, poder, ideología) para encontrar ese bálsamo precario, pero definitivo de la solidaridad y de la justicia en medio de las oposiciones².

El deterioro del vínculo social entre la ciudad y los jóvenes disminuye las posibilidades de desarrollar una ciudadanía que vaya ampliando cada vez más las posibilidades de participación de las nuevas sociedades en la vida pública, de sentirse parte de una comunidad de referencia, de ejercitar sus derechos o responsabilizarse por el desarrollo de la ciudad.

Es por esto que partimos de comprender las representaciones de ciudad de los estudiantes de grado noveno, viéndolos no como ciudadanos sino como conciudadanos, respetando su diversidad cultural, esto permitió centrar nuestro esfuerzo en la construcción gráfica de la ciudad para luego trasportarlos a sus calles y parques. Así, se llevan cabo varias actividades donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y vivenciar a Bogotá a través del recorrido de sus calles,

** Plan Sectorial de Educación 2004-2008 "Bogotá: una Gran Escuela" Para que niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor.

2 RESTREPO, Gabriel. "De la cultura ciudadana a la cultura democrática". En: *Revista Magisterio*. Número 9 – julio 2004.

reconstruyendo hechos históricos lejanos de su experiencia personal pero que han marcado la historia ciudadana.

Por esto pensar una nueva pedagogía no vertical sino horizontal, propositiva y constructivista nos acerca a entender esta ciudad compleja y disímil, nos lleva a verla como un espacio socialmente construido, nos permite otorgarle ese papel protagónico, puesto que fue en ella donde la configuración de lo público contribuyó a consolidar un proyecto de formación ciudadana. Así lo demuestra Carlos Noguera en su texto *La ciudad como un espacio educativo*, donde señala que la acción a principios del siglo XX no consistió:

solamente construir edificaciones, ampliar y mejorar la infraestructura ciudadana; fue además una acción por medio de la cual se pretendió controlar una masa poblacional determinada en función de la adquisición de unos hábitos y principios de convivencia que, de manera general, se denomina urbanidad. Urbano es así, la calidad del sujeto que vive en la ciudad, en la urbe. Urbanizar, en este sentido, fue crear hábitos de urbanidad³.

Así pues, somos hijos de la historia, esta que se reformula y pocas veces mira los errores del pasado, a pesar de ello necesitamos con urgencia nuevos parámetros de acción incluyente para este fin. La escuela cumple una tarea monumental: *orientar a los jóvenes de esta convulsionada ciudad quienes se pierden entre sus mundos*; para muchos de ellos las acciones de los adultos distan de su interés, puesto que sienten las acciones formativas como acciones directas de coerción. La construcción de canales generacionales es difícil y más cuando prevalecen las relaciones de poder, pero a pesar de esto se estableció otros tipos de relación que permitiera a los jóvenes expresar de manera abierta sus inquietudes y sugerencias; esto condujo a un cambio de actitud y con ello no nos referimos a una subordinación de su condición cultural sino a una apropiación de su papel transformador.

De esta forma quisiéramos resaltar que este ejercicio de constante reflexión nos permite relacionarlo con espacios de acción pública como lo es La ciudad. Esta para los estudiantes prevaleció invisibilizada asociada solamente por una referencia mediática o por otros pero la transformación positiva la constituyó las salidas pedagógicas donde el escuchar, observar, indagar, plasmar e interactuar con una serie de tradiciones cotidianas de una metrópoli, con más de 466 años de fundación y más de siete millones de habitantes, logra responder a muchos de los interrogantes que se tenían sobre ella: preguntas alimentadas por su imaginario

3 NOGUERA, Carlos Ernesto, ALVAREZ G, Alejandro y CASTRO V, Jorge Orlando. *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá. Arango Editores. 2000.

personal y colectivo construido por la información estereotipada de los medios de comunicación masiva y las historias de vida de sus padres, familiares cercanos y amigos.

Las calles se transformaron en la mejor herramienta de aprendizaje, el diálogo con los otros habitantes facilitó entablar una conexión con el pasado. Aunque el reconocimiento de la ciudad no es suficiente, sí se requiere generar un lazo fuerte que permita unir las diversas generaciones; es por esto que el sentido de pertenencia e identidad debe estar orientado a la búsqueda de una participación pluralista donde esté marcada por la construcción de canales alternativos de comunicación y discusión política, para promover una ciudadanía activa y vigilante capaz de incidir en la toma de decisiones de toda índole para el bienestar de la sociedad.

La ciudad y la ciudadanía: un lazo histórico

A pesar del lazo histórico entre ciudad y ciudadanía este último presenta en sí misma dificultades de definición, su sentido polisémico ha constituido una variante desde su génesis igual que su carácter excluyente, pero a pesar de ello las propuestas nacionales tratan de inscribir unas condiciones mínimas para la formación política de sus habitantes requeridas para el ejercicio pleno. Estas dimensiones, comunicativas, interpersonales, cognitivas reclaman un tipo de ciudadano no pasivo sino que se forme desde sus primeros años con habilidades que le permitan reconocer la otredad, fomentar valores morales y que faciliten la disertación con el fin de orientarla hacia un bien común. Proyecto difícil de conjugar con una

Cultura posmoralista ...que se caracteriza tanto por su renuncia a un imperativo categórico tangencial que articule los valores como por la proliferación de subculturas éticas de todo tipo, la época posdeontológica ...en las contradicciones culturales del capitalismo se distingue tanto o mas por la caducidad de los valores modernos herederos del puritanismo como por la generación de nuevas virtudes ...sin embargo el verdadero conflicto... está entre el vértigo espasmódico de una moral anoréxica y la bulimia de la acción sin reflexión, el minimalismo deontológico o la queda de las conciencias como consecuencia de la exposición a los rayos catódicos, el caos organizador y heteródico de la proliferación de nuevos valores o la fría indiferencia de la violencia⁴.

4 MUÑOZ, Joseph. *La bolsa de los valores*. Barcelona. Ariel. 1998, pág. 12.

Es así que la formación en ciudadanía en este momento debe superar los vicios del tecnicismo, del libre mercado y de la cultura ambivalente; esta formación urge de reflexiones que contribuyan a su solidificación, para ello se necesitan (sentidamente) valores mínimos,

Es, decir, valores que, a diferencia de otros, dependen de la libertad humana, que sólo puedan referirse a seres humanos y contribuya a hacer más humana nuestra convivencia social. Pero estos valores, aun siendo mortales, son susceptibles de ser arraigados y encarnados en diferentes formas en las diferentes sociedades y culturas.⁵

Por la complejidad que suscita el arraigo y la construcción de los mínimos sociales la formación en este caso ética y ciudadana requiere de unas condiciones para su consecuente refuerzo desde la praxis. En Colombia tras la investigación realizada por el exalcalde Mockus se evidenció un divorcio entre la ley, moral y cultura esto a raíz de la disparidad social que favorece la existencia de la contradicción. Del mismo modo con el fin de superar este fenómeno se requiere de *la mutua ayuda que implica aquí un ir y venir racional y emotivo entre la coherencia con las propias convicciones y la adhesión a lo democráticamente convenido. Cuando hay tensiones entre una y otra, hay espacio para el diálogo, y para el ejemplo.⁶* Pero esta adhesión y consolidación de un proyecto de educación ciudadana requiere revisar otros elementos tales como la identidad, la participación, el consenso, la tolerancia, entre otros; que se inscriben como valores y mecanismos democráticos, en este caso la "Identidad" que surge como consecuencia de la pertenencia a un grupo social, de las experiencias derivadas de esta membresía –la mayoría de las veces informal, espontánea y no premeditada– y del discurso socialmente construido alrededor de los roles y de las actitudes que han de tener sus integrantes, urge de un detenimiento cuando su escenario es el escolar puesto que la disociación y el aniquilamiento del grupo identitario puede generar anomia o desinterés frente al bien común, de hecho esto puede explicar la constitución de las distintas identidades en relación con las prácticas ciudadanas⁷.

5 MARTÍNEZ, Miguel. *Educación y valores democráticos*. En: La Educación en Valores en Ibero América, sobre la educación en valores. Montevideo, Uruguay. Foro del 2 -6 Octubre de 2002. Madrid. OEI. 2000, pág. 22.

6 Cfr. ANTANAS, Mockus. *Divorcio entre la ley, moral y cultural*. Documento mimeografiado para orientar el desarrollo del Objetivo Ciudadano dentro de Plan De Desarrollo "Bogotá para vivir todos del mismo lado" 2001

7 Cf. PIZANO, Lariza. *Bogotá y el cambio: Percepciones sobre la ciudad y la ciudadanía*. Bogotá: Coedición IEPRI Y CES. 2002.

“Sí, fue un cambio radical porque más que todo se generan nuevos elementos de participación, expresión e interacción con la ciudad. En esta ocasión el esquema cuadriculado de siempre le dio el paso a la opinión de los estudiantes dejándonos ser como somos y sobre todo logrando tener un espacio de autonomía y autorregulación. El simple hecho de que las rejas y las puertas estuvieran abiertas, que no nos pusieran problema para entrar o salir en cualquier momento y sin la etiqueta de “obligatorio” para participar, demuestra que cuando todos vamos por el mismo lado, construimos una ciudadanía más fuerte y consciente”*.

Se puede percibir de primera mano, la importancia de respetar y resaltar la identidad de cada uno de los estudiantes, las constantes oportunidades que buscan y solicitan que les sean dadas y que definitivamente invitan a una verdadera construcción ciudadana desde el ámbito escolar. Es importante tener en cuenta al doctor *Enrique Chaux* en el prólogo de su última publicación: “*Todas las interacciones entre estudiantes o entre adultos y estudiantes, la construcción de normas que regulan esas interacciones, las decisiones que se tomen, los conflictos y los problemas que surgen, casi todo lo que ocurre de manera cotidiana en la escuela puede ser tomado como oportunidad*”⁸. Es importante no olvidar y encontrar la forma de equilibrar estas formas de ver, entender, de sentir, de vivir y el lenguaje que los muchachos utilizan para transmitir y expresar su idea de ciudad insertándolas en la concepción del mundo adulto para así gestar herramientas que desarrollen y fortalezcan sensibilidad moral, reconocimiento del otro con su diferencia, posibilidades de relacionarse con el extraño, respetando su identidad, y a la par adentrándolos en lo público y lo político como ejes de ciudadanía.

Es por eso que nuestra institución ha planteado la necesidad de convertir la formación ciudadana en un eje de la educación, a fin de que oriente y articule los procesos educativos. Esta intencionalidad busca generar *conciencia democrática y ciudadana* desarrollando aprendizajes que habiliten a las y los estudiantes para asumir y ejercer su condición de ciudadanas y ciudadanos democráticos, solidarios y responsables desde un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su entorno social y natural. Aportando de esta manera un principio de *transformación democrática en la escuela* donde el papel de los estudiantes no se limita al de simple espectadores, sino que les exige ser agentes dinámicos que construyan un espacio de acción y deliberación colectiva, donde desarrollen los proyectos que contribuyan a su crecimiento y formación ética y cognitiva que mejoren su calidad de vida, motivando una institucionalidad que promueva y garantice las libertades y los derechos de sus integrantes, y que desarrolle un sentido

* Comentario Estudiante María Fernanda Mantilla. Noveno Grado. I.E.C. S.

8 Autores Varios. *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula*. MEN, CESO y UNIANDES. 2004.

de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común, basado en la confianza y la participación. Es vital para la implementación de estos procesos la *creación de una cultura democrática en la que se reconozcan, valoren y potencien la diversidad personal y social, y que enfrente toda forma de discriminación. Una cultura que acepte la diferencia, el pluralismo y el pensamiento abierto, que promueva relaciones de respeto, que auspicie la autonomía y la crítica, que fomente la vivencia de los valores de justicia, libertad e igualdad; y en la cual se practique la resolución dialogada de los conflictos.*

En esta parte es importante resaltar el proceso electoral estudiantil 2005 que vivió la Institución a finales del mes de febrero donde el ejercicio del voto y la participación fue antecedida por la dinámica de creación de conciencia ciudadana a través de la comunicación de problemáticas tan propias de los estudiantes y en la búsqueda de soluciones concertadas por medio de la toma de decisiones, frente a las políticas de la Institución. Indudablemente este ejercicio permitió y logró un amplio margen de participación, hecho que de por sí solo es de aplaudir pues los estudiantes no fueron agentes pasivos receptores de información, sino por el contrario tuvieron la posibilidad de generar sus propias concepciones sobre el tema.

Otro de los ejemplos palpables e importantes durante las elecciones es generado por la aparición y creación de un movimiento liderado por un grupo de estudiantes de grado undécimo de la jornada mañana, es el movimiento del *voto en blanco*, el cual según su líder Juan Carlos Cañón: *"Surge a raíz de unos pensamientos idealistas y revolucionarios al ver como al transcurso de los años las personas que se lanzan como candidatos prometen y no cumplen al ser electos"**. El objetivo del movimiento es sentar su voz de protesta ante la falta de seriedad en la labor de los representantes, por lo cual plantean una representación colectiva de todos los estudiantes, donde cada cual tenga oportunidad de tener voz y voto en el acontecer de la Institución.

Ante estas manifestaciones de participación democrática y de ciudadanía podemos señalar que la formación ciudadana opera en todos los ámbitos de la institución escolar: Gestión de la Institución, programas curriculares, relaciones interpersonales, metodologías, participación estudiantil, convivencia y articulación con la comunidad.

A través de esta intervención global pretendemos alentar un proceso de democratización de la vida escolar que no sólo favorezca la formación del estudiante, sino que estimule la actuación profesional de las y los docentes, así como la conducción del centro por parte de las directivas y los padres de familia en la cons-

* Comentario del estudiante Hugo Carrillo. Noveno Grado. I.E.C.S

trucción de una comunidad más justa y donde la diferencia no se convierta en factor de discordia, sino al contrario en herramienta de crecimiento colectivo.

Otra de la propuesta que surge durante la investigación es denominada *pico y placa* que nace como un instrumento de concientización y sensibilización sobre la importancia de la autorregulación, luego de observar la dinámica de estos tiempos de “libertad” de los muchachos en un espacio reducido y manejado de acuerdo a la antigüedad en la Institución, donde los estudiantes de Sexto a Undécimo Grado, compartían unas áreas en las que realmente no podían disfrutar y aprovechar su receso o descanso escolar de 30 minutos y que a la vez por diversas razones, se estaba convirtiendo en un foco de accidentes, imposición del más fuerte y de agresión, materializando así ejemplos muy claros de no convivencia, perjudicando radicalmente la construcción de ejercicios ciudadanos y democráticos dentro de la Comunidad Educativa. Lo curioso de todo esto es que la Institución está rodeada por zonas verdes y canchas deportivas que facilitarían las prácticas deportivas fuera del espacio físico de la misma y transformarían los descansos pasivos en canalizadores de tanta energía acumulada.

Es ahí donde el Pico y Placa surge como un proyecto de construcción democrática a través de un ejercicio ciudadano desde la escuela buscando que se concreten mecanismos participativos espontáneos, que se empiecen a gestar mediante la sensibilización de los actores educativos logrando generar herramientas de autorregulación, de sentido de pertenencia y de confianza, valores agregados en los espacios democráticos participativos. Cuando se crean oportunidades para los estudiantes en todas las actividades que los forme como seres independientes, responsables, dueños de sí mismos, capaces en un momento dado de tomar decisiones, se refuerzan todos los valores para que ellos aprendan a decidir en bien de ellos y de la sociedad.

Esta estrategia de emular la restricción vehicular capitalina en la salida de estudiantes tiene como objetivo: *“Generar espacios de formación y autorregulación de los estudiantes a través de un descanso de puertas abiertas en la Institución Educativa Compartir Suba”*, a partir de unas estrategias tales como:

- Publicación de un Horario Semanal en una cartelera visible. La rotación se inicia con los grados Sextos.
- La salida sólo se permitirá a estudiantes que dejen su carné en la portería, para así facilitar el control disciplinario del espacio. Esta recolección la llevaría a cabo un docente iniciado el descanso. Finalizado el tiempo del mismo el estudiante debe reclamarlo al encargado.
- El tiempo para poder salir de la Institución es de 10 minutos a partir de que suena el timbre de inicio del receso y la persona que salga no podrá volver a ingresar hasta la culminación del mismo.
- Para salir no se debe llevar maleta.

- La compra de comestibles en los alrededores del parque y de la Institución está prohibido.
- Los grupos que salgan se hacen responsables del aseo del lugar.
- El ingreso nuevamente a las instalaciones será a partir de las 9:25 am. Para así dar un margen de compra de onces e ida al baño y normalización de las actividades curriculares.

Luego de determinar estas “reglas” e iniciar un proceso de sensibilización con cada uno de los grados y así poder diagnosticar el interés y el nivel de aceptación de la idea, a través de la clase de Ética, se presenta el proyecto a las directivas quienes consultan con el equipo de docentes, encontrando demasiada apatía y subjetividad a la hora de evaluar y avalar una herramienta que para ellos era la manera de perder el control de los muchachos y así disipar su magnánimo sentido de “Autoridad” y “Respeto”. Es por tal razón que las directivas en común acuerdo con el promotor de esta idea, deciden autorizar una muestra piloto durante dos meses, pasa así, con conclusiones claras y elementos justificables se le diera un aval definitivo o al contrario se le diera sagrada sepultura al mismo.

Socialización con estudiantes participantes

- Se han mejorado relaciones las interpersonales entre cursos y grados.
- Se participa en dinámicas grupales a través del diálogo y el deporte.
- Se estrechan lazos de fraternidad.
- Se genera un factor para querer más al colegio.
- Se están realizando los torneos de los niños y se abre un espacio para el deporte femenino.
- Tiene un lugar de desahogo del encierro y aburrimiento del colegio.
- Se han generado momentos de intercambio de ideas de expresiones.
- Han podido demostrar que sí se puede confiar en ellos.
- Sienten que se les está respetando, apoyando y escuchando.

Socialización con docentes

- Ha permitido que el estudiante se autorregule y se comprometa con la Institución.
- Observan aceptación y gusto de los estudiantes participantes en el proyecto y curiosidad de parte de los grados superiores.
- Complemento de la Formación inicial.
- No ha generado desórdenes al iniciarse el descanso, en el desarrollo del mismo y en el reinicio de las labores académicas.
- Forma la responsabilidad.

Los aspectos que los niños y las niñas reclaman de la escuela de hoy se pueden resumir en el reconocimiento que requieren y que reclaman por parte de la comunidad educativa en general. Ellos piden que en cada uno de los procesos de construcción y diseño de la escuela se piense en ellos y se tengan en cuenta sus necesidades y opiniones. Ellos se sienten motivados por este espacio que la Institución les brinda como complemento de su proceso de aprendizaje, donde la alegría, el deporte y las diversas formas de aprovechamiento de su tiempo de esparcimiento dentro de la jornada académica constituyen un factor de convivencia, solidaridad, compromiso y responsabilidad desmitificando el hecho de que estar al aire libre sea una variable de peligro para la normatividad de la Institución.

Es importante indicar que la disciplina no se ha convertido en la imposibilitadora de los desplazamientos y los movimientos, y que en su lugar aparece la libre regulación, la posibilidad de ser, demostrar lo aprendido y su manera de sentirse parte del colegio y sobre todo el poder desarrollar libremente su personalidad.

Estos aprendizajes o competencias expresan con claridad dos ideas fundamentales. En primer lugar, que el aprendizaje de la ciudadanía tiene como base y direccionalidad la necesidad de construir un sentido de pertenencia hacia la comunidad política, en este caso la Institución, de la que formamos parte; *sentido de pertenencia que tiene que ver con un sentido de responsabilidad e identificación con los asuntos públicos del país*, que pueden ser problemas, necesidades, sueños o aspiraciones, pero que comprometen los intereses de todas y todos.

En segundo lugar, los aprendizajes definidos expresan una comprensión de la educación ciudadana como formación para la intervención activa en el espacio público, es decir, como educación política. Consideramos que esa intencionalidad política en la escuela pública, y también en la escuela privada, debería estar orientada hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos. No se trata de transmitir una doctrina política específica, formar líderes de partido, ni manipular ideológicamente al estudiante. Se trata, por el contrario, de que las y los estudiantes aprendan a comprender cómo se expresan las diversas formas de poder en la sociedad y que sepan criticar esos poderes desde los valores de la democracia y los derechos humanos.

Queda claro, entonces, que los aprendizajes definidos en esta perspectiva educativa preparan al sujeto estudiante, y también al sujeto docente, para entender, criticar y transformar las relaciones de poder que se expresan en el conocimiento, en el espacio público y en la convivencia con las otras personas.

Es por esta razón que “Educar” para la ciudadanía supone apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procura que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual

y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas.

Este modelo de ciudadanía activa no se improvisa. Es un modelo que requiere acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad, a la inteligencia, a la razón, al sentimiento y a la voluntad. Estas acciones pedagógicas deben contribuir al hecho de que en nuestro proceso de construcción personal, que no es solamente individual sino que se da en la interacción con los otros, aprendamos a apreciar valores, denunciar su falta y configurar nuestra matriz personal de valores.

Es importante educar para entender que en toda comunidad, pero principalmente en sociedades plurales, el bien común no siempre significa satisfacción de bienes particulares, sino que a menudo el bien común significa renuncia a intereses particulares. Por ello es importante recuperar el valor pedagógico del esfuerzo. Este es un valor fundamental en una sociedad como la nuestra. No nos estamos refiriendo al esfuerzo como sinónimo de disciplina. Nos estamos refiriendo a que realmente la persona sea capaz de ejercer un cierto autocontrol sobre sí misma, que sea capaz de no consumir a pesar de que la presión colectiva sea ésta; que sea capaz de no hacer siempre aquello que es más probable (es esto lo que quiere decir autocontrolarse-*autorregularse*), a pesar de que el ambiente acompañe a hacerlo. Es esta ciudadanía crítica, singular pero también orientada al bien común la que entendemos como ciudadanía activa y por la que apostamos.

Otra de las actividades programadas por el equipo de investigación: “En Bogotá el Ciudadano soy Yo”, los docentes de Ciencias Sociales y algunos estudiantes organizaron una actividad de celebración de la efeméride 466 de Bogotá de una manera distinta para lo que usualmente se hace en nuestra Institución, pretendiendo acercar a los estudiantes a una ciudad que muchas veces y por diferentes razones se limita a lugares muy cercanos y que no les permiten generar mapas mentales de lo que es una gran ciudad como la nuestra.

La actividad surge de la idea de no celebrar de la manera tradicional en nuestra Institución una fecha tan especial para Bogotá. Viendo que es tan difícil salir y conocer toda su grandeza decidimos traerla a nuestras instalaciones. El objetivo fundamental de esta actividad era cambiar de contexto, por esto se trabajó mucho y empezamos a mirar a Bogotá desde varias perspectivas, en especial la ciudad de los jóvenes sin alejarnos de la tradicional⁹.

9 En entrevista abierta a Juan Carlos Cañón. Estudiante de Grado Undécimo.

Pero este trabajo de construcción de ciudadanía a través de un acercamiento a la ciudad en una fecha tan representativa, no es algo que modifique con una sola salida o una actividad la percepción de ciudad de los estudiantes, sino que les permite integrar la formación ciudadana en lo cotidiano de las aulas y fuera de ellas, ya que, el simple hecho de poder resaltar, descubrir y vivir ejercicios ciudadanos, generan experiencias que buscan poner de relieve ante la Comunidad Educativa, el hecho de que la ciudad nos propone nuevos intereses, los cuales se encaminan de manera positiva a formar una “nueva” ciudadanía.

De ahí surge la idea de celebrar el 6 de agosto de una forma diferente: “*Esta celebración fue animada por toda la Institución y organizada por cada una de las jornadas de acuerdo con el carácter que se le quería dar. En la mañana se rindieron todos los homenajes de protocolo y de tipo académico y en la tarde se llevó a cabo un Carnaval Ciudadino, representando a los personajes típicos que han hecho parte de la historia bogotana*”*. De esta manera se abre un nuevo pensamiento para toda la Comunidad Educativa que es hacer cosas distintas, cosas con responsabilidad, sacando de cada persona toda la capacidad y autonomía para hacer con sus propias manos y recursos la construcción de conceptos propios de Ciudadanía: “*Todo el mundo tuvo que estar aportando ideas todo el tiempo, la creatividad y el entusiasmo fue la fuente de energía del evento que logró llamar la atención y captar el interés de la comunidad, y lo que más me llamó la atención fue el hecho de que la actividad logró que la gente se sintiera bien y comprometida haciendo lo que estaba planeado*”**.

Bibliografía

DE MELLO, Anthony. *El corazón humano*. Editorial Lumen. 1997.

RESTREPO, Gabriel. *De la cultura ciudadana a la cultura democrática*. En: *Revista Magisterio*. Número 9 – julio 2004.

NOGUERA, Carlos Ernesto, ÁLVAREZ G, Alejandro y CASTRO V, Jorge Orlando. *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá. Arango Editores. 2000.

MUÑOZ, Joseph. *La bolsa de los Valores*. Barcelona. Ariel. 1998, pág. 12.

MARTÍNEZ, Miguel. “Educación y valores democráticos”. En: *La educación en valores en Ibero América, sobre la educación en valores*. Montevideo, Uruguay. Foro del 2 - 6 Octubre de 2002. Madrid, OEI. 2000, pág. 22.

** Comentario de la estudiante Diana Rojas. Noveno Grado. I.E.C.S.

MOCKUS, Antanas. *Divorcio entre la ley, moral y cultural*. Documento mimeografiado para orientar el desarrollo del objetivo ciudadano dentro de Plan de desarrollo "Bogotá para vivir todos del mismo lado" 2001.

PIZANO, Lariza. *Bogotá y el cambio: Percepciones sobre la ciudad y la ciudadanía*. Bogotá: Coedición IEPRI Y CES. 2002.

Autores Varios. *Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula*. MEN, CESO y UNIANDES. 2004.

Este libro, singular y significativo, por muchas razones, se convierte en un instrumento en el que 13 grupos de investigación, financiados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en el marco de la Convocatoria 08 de 2003, modalidad Ciudadanía y Escuela, han formulado y respondido preguntas vitales para enfrentar una serie de retos desde la óptica del educador preocupado y dispuesto a asumir una nueva dimensión en el proceso educativo: "qué se ha dicho, cómo se ha dicho, cuáles son los propósitos del grupo investigador, sus conceptos y argumentos y la interpretación realizada a través de la mediación teórica que permiten ir reelaborando sus miradas y prácticas en el marco de la categoría de ciudadanía y los modos en que –desde los contextos particulares de los colegios– la relacionan con la escuela y la pedagogía".

Así, el tema de la ciudadanía ha sido abordado desde diferentes enfoques y referentes teóricos y conceptuales. Sin embargo, de conformidad con la convocatoria, priorizaron la preocupación por la comprensión de la llamada "cultura ciudadana", aquella que buscó promover comportamientos basados en el acatamiento de reglas mínimas que hacen posible la convivencia pacífica entre los habitantes capitalinos. Desde ese punto de vista, la formación ciudadana se hacía parte de escenarios sociales diversos de la ciudad y no sólo se circunscribía a la escuela. Por ello, el camino fue abordar la relación ciudadanía y escuela para problematizar dicho marco de referencia, con retos diversos: comprender la formación ciudadana no sólo desde las conductas que devienen del acatamiento de la ley, la moral o la cultura como horizontes que regulan el comportamiento social, sino también como formas particulares de relación de las personas en un ámbito urbano, o como posibilidades diversas de la expresión de lo político en aspectos como la participación en escenarios de decisión, por ejemplo. Aún más, era necesario pensar la ciudadanía de una manera especial cuando en ella interviene la escuela y los educadores. Entonces, ahí la pregunta giró alrededor del tipo de ciudadanía que la escuela contribuye a formar e, incluso, al cuestionamiento del papel que se le asigna a esta en dicha formación.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

Bogotá sin indiferencia

ISBN 958-20-0861-X



9 789582 008611