

ALEXIS VLADIMIR PINILLA DÍAZ

JUAN CARLOS TORRES AZOCAR

De la educación.  
para la democracia  
a la formación ciudadana:

una década de incertidumbres



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

**De la educación para la democracia  
a la formación ciudadana:  
una década de incertidumbres**

---



379.151  
P654d  
ej. 1

**De la educación para la democracia  
a la formación ciudadana:  
una década de incertidumbres**

ALEXIS VLADIMIR PINILLA DÍAZ

JUAN CARLOS TORRES AZOCAR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de líderes*



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

IDEP

De la educación para la democracia  
a la formación ciudadana:  
una década de incertidumbres

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

OSCAR ARMANDO IBARRA RUSSI	[Rector]
JUAN CARLOS OROZCO CRUZ	[Vicerrector Académico]
MARIO BALLESTEROS MEJÍA	[Vicerrector Administrativo y Financiero]
NOHORA PATRICIA MORENO GARCÍA	[Vicerrectora de Gestión Universitaria]

- © Universidad Pedagógica Nacional
- © Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- © ALEXIS VLADIMIR PINILLA DÍAZ  
JUAN CARLOS TORRES AZOCAR

ISBN: 958-8226-80-5  
Primera edición, 2006

*Preparación editorial*  
Universidad Pedagógica Nacional  
Fondo Editorial  
*Coordinador*  
Luis Eduardo Vásquez Salamanca

*Impresión*  
D'vinni Ltda.  
Bogotá, 2006

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito  
de la Universidad Pedagógica Nacional

## Contenido

---

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1.	
LAS VÍAS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN BOGOTÁ	19
1.1 Un país en construcción	21
1.2 La vía de las políticas educativas	26
1.3 La vía de las políticas urbanas	53
CAPÍTULO 2.	
UNA DÉCADA DE ESTADOS DEL ARTE (1994-2004)	61
2.1 Proyecto Educación Cívica. Revisión bibliográfica para el estudio nacional de caso en Colombia	63
2.2 Formación y educación para la democracia en Colombia	78
2.3 Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela	83
2.4 Formación ética, valores y democracia	85
2.5 Hacia un nuevo modelo de socialización democrática. Un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá	87
2.6 Indagación sobre la formación ciudadana y urbana	91
2.7 Reflexiones sobre las relaciones entre educación y cultura política en Colombia	92
2.8 ¿Qué nos dejan los estados del arte?	95

CAPÍTULO 3.	
DESCRIPCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES E INNOVACIONES REALIZADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE BOGOTÁ	99
3.1 Primer ámbito: educación en derechos humanos y para los derechos humanos	103
3.2 Segundo ámbito: resolución de conflictos y convivencia escolar	114
3.3 Tercer ámbito: ética, educación moral y formación de valores	151
CONCLUSIONES	187
ANEXO	197
BIBLIOGRAFÍA	201

## Agradecimientos

---

A la Universidad Pedagógica Nacional, en particular al Departamento de Ciencias Sociales y al Centro de Investigaciones, CIUP, y al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, cuyos aportes permitieron la realización de este trabajo. A los estudiantes y colegas con quienes hemos compartido algunas reflexiones sobre este tema, en especial, al profesor Alexander Ruiz Silva, quien colaboró en la lectura de algunos capítulos del libro. Finalmente, agradecemos a los asistentes de investigación, Diego Arias y Myriam Romero, estudiantes de la maestría en Sociología de la Educación, y a los monitores de investigación, Sonia Vivas y Dairo Sánchez, estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, por la labor de recolección y sistematización inicial de la información.

LOS AUTORES





## Introducción

---

Una característica fundamental de los años noventa es la centralidad que adquiere el tema de la ciudadanía en la agenda política y social de los gobiernos en la mayoría de países del mundo. Esto podemos constatarlo en los discursos de los organismos internacionales, incluida la banca multilateral, en los que la educación aparece como un factor determinante del desarrollo de las naciones y como condición para construir y consolidar la democracia. También aparece recurrentemente como tema central de las agendas educativas: en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtiem (1990), en el estudio de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y publicado con el título *La educación encierra un tesoro* (1996), en el Foro Mundial de Educación, Dakar (2000) y, recientemente, en el Foro Mundial de Educación, São Paulo (2004).

- El tema de la ciudadanía también despertó el interés de las comunidades académicas en ciencias sociales y en educación, haciéndose visible en una proliferación de investigaciones, libros y artículos. Al respecto, Kymlicka y Norman manifiestan que hay una serie de razones que explican este renovado interés por la ciudadanía, propio de los años noventa. En primer lugar, se trata de una evolución natural del discurso político, en tanto "el concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a

la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. En consecuencia, es probable que pueda ayudar a clarificar lo que está realmente en juego en el debate entre liberales y comunitaristas". En segundo lugar, por una serie de acontecimientos y tendencias recientes, entre los que se destacan la creciente abstención electoral y la apatía política en las sociedades democráticas, el desmantelamiento del Estado de Bienestar, el resurgimiento de los movimientos nacionalistas, las tensiones sociales creadas por una población crecientemente multicultural y multirracial, y el fracaso de las políticas medioambientales, entre otras. En este sentido, agregan:

Estos acontecimientos han mostrado que el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su "estructura básica", sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos [haciendo alusión a la teoría de la justicia de Rawls]. Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; su capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; su deseo de participar en el proceso político con el propósito de promover el bien público y sostener autoridades controlables; su disposición a autolimitarse y ejercer la responsabilidad personal en sus reclamos económicos, así como en las decisiones que afectan a su salud y al medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables [...] Esto puede explicar el reciente interés de algunos gobiernos en promover la ciudadanía<sup>1</sup>.

También encontramos este discurso en los análisis sobre el estado de la educación en América Latina en los años noventa, principalmente en el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*<sup>2</sup>, que aportó orientaciones fundamentales para muchas de las reformas educativas implementadas durante esa década, y en un trabajo de Juan Carlos Tedesco, donde plantea que la crisis contemporánea ya no proviene de la deficiente forma en que la educación cumple con los objetivos sociales que tiene asignados, sino que, más grave aún, no sabemos qué finalidades debe cumplir y hacia dónde debe efectivamente orientar sus acciones.

<sup>1</sup> W. Kymlicka y W. Norman. "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *La Política* (3), Barcelona, Paidós, octubre de 1997, pp. 5-6.

<sup>2</sup> Cepal-Unesco. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

Frente a la enorme vastedad de los cambios que se avecinan en el mundo contemporáneo en la organización social, económica y política, en el campo de las tecnologías de la información y del conocimiento, cobra una importancia crucial la reflexión sobre la democracia y la ciudadanía. [En tal sentido] la pregunta acerca de qué es la democracia o cuál será la fórmula política a través de la cual se expresará esta nueva realidad social y económica está hoy en el primer plano de la agenda de discusiones sobre las formas de participación ciudadana del futuro. En este contexto, la reflexión acerca del papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, en consecuencia, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar<sup>3</sup>.

En Colombia, la preocupación por la ciudadanía *reaparece* en los fundamentos de la Constitución Política de 1991, donde se perfiló el nuevo modelo de sociedad que era necesario construir para superar la profunda y prolongada crisis política y social en que se encontraba el país; por ello los rasgos principales de la nueva Carta estaban dirigidos a la consolidación de una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa. Estos principios debían estar en la base del desarrollo legislativo necesario para alcanzar cada uno de los propósitos del texto constitucional, principalmente los que tenían que ver con la ampliación de los derechos para todos los ciudadanos. En este sentido se destaca el nuevo papel asignado a la educación, establecido en sus fines y objetivos, y en la reglamentación que en materia de democratización del escenario escolar consagró la Ley General de Educación de 1994, donde el tema de la educación cívica y ciudadana se convirtió en uno de los ejes centrales de las políticas y los procesos educativos y, por extensión, de la sociedad en general.

Esta *necesidad* de ciudadanía como tarea de la educación se destacó también en el importante trabajo realizado en los llamados *Talleres del Milenio*, donde se plantea:

Los cambios programáticos de la educación han de orientarse mucho más allá del ámbito exclusivo de lo propiamente formal del conocimiento, en particular a cómo formar ciudadanos protagonistas en el desarrollo de la sociedad, dentro de un contexto de civilidad moderna y de un Estado Social de Derecho en el que el ciudadano se sienta partícipe y protagonista del ordenamiento de las relaciones ciudadanas y que asuma

<sup>3</sup> Juan Carlos Tedesco. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995, pp. 15-26. En la época el autor era el encargado de la Oficina para América Latina de la Unesco.

su papel como algo que le corresponde, que le compete, a lo cual tiene derecho y obligación [...] El carácter de la educación es estrictamente público en términos de que tanto su acceso como las oportunidades que brinde (hacia la inclusión social) sean equitativos entre los ciudadanos. El acceso a la educación básica en condiciones de igualdad es una responsabilidad inalienable del Estado, y su administración debe abrir espacios que faculten a la misma comunidad para participar en el diseño de pautas y estrategias educativas y de formación ciudadana. Así se iría configurando una cultura de la educación administrada lo más cercanamente posible al ciudadano, y un ciudadano crecientemente involucrado en la formación civilista, en la difusión del conocimiento y la técnica, aceptando la asunción de "nuevas" responsabilidades fiscalizadoras y asumiendo el sentido social que la educación le compete a todos en su conjunto<sup>4</sup>.

Sin embargo, debemos precisar que la idea de formar un determinado tipo de ciudadano como una de las tareas asignada a la escuela ha estado presente desde los orígenes mismos del sistema educativo. En Colombia este propósito lo encontramos tanto en la primera reforma educativa, en la segunda década del siglo XIX, como en las posteriores, arropada con distintos discursos y en respuesta a diferentes intereses. En las distintas épocas se ha hecho explícita la necesidad de formar determinado tipo de sujetos, en correspondencia con las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales del momento. Desde el modelo de ciudadano fundamentado en el ideario del Estado-nación y en los valores del cristianismo, pasando por el modelo de ciudadano liberal, hasta el ideal del modelo de ciudadano democrático que parece perfilarse en la actualidad.

Para ilustrar esta presencia en los inicios de la construcción republicana, veamos lo que plantea Alberto Echeverry en su análisis sobre la educación durante este período:

En este lapso del renacimiento de Colombia dos instituciones arreglan la formación del hombre ciudadano: la Iglesia y el Estado [...] Este hombre que hace su ingreso al orden de la ley, aún se define orientando su comportamiento en beneficio de los dos poderes; sus costumbres tienen el soporte en la religión; sus deberes y derechos en la ley; su moral es privada, orientada por sus creencias religiosas; sus deberes y derechos se los confiere el Estado mediante el conocimiento. Conocer y creer son las demandas que la ley hace al ciudadano<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Coordinación general por Luis Jorge Garay, Bogotá, PNUD-ACCI, mayo de 2002, pp. 133-134.

<sup>5</sup> Alberto Echeverry. *Santander y la instrucción pública 1819-1840*. Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Bogotá, 1989, p. 33.

Las tendencias sobre el ideal de ciudadanía se han enmarcado en el tránsito de lo tradicional a lo moderno, o como lo plantea María Teresa Uribe, en el tránsito del *ethos tradicional* al *ethos moderno*.

Esta tensión entre lo tradicional real y lo moderno imaginado desata un largo proceso, inconcluso aún por la *representación de lo público*, entre los defensores de un orden sacro y los impulsores de un orden laico y secularizado que se expresa en las luchas Iglesia-Estado durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX<sup>6</sup>.

En esta lucha, lo público quedó escindido en las dos colectividades partidistas que pasaron a acotar ese espacio, a representarlo y a simbolizarlo, remplazando los universos simbólicos de la nación y el Estado. De ello se derivan consecuencias aún no superadas del todo: la conformación de una mentalidad excluyente que dificulta la creación de una cultura política democrática; la debilidad del Estado para mantener el orden y organizar la vida social determinó que buena parte de los conflictos transitaran por los canales partidistas mediante confrontaciones sobrepolitizadas que se resolvían mediante la fuerza, la guerra y la violencia; el debilitamiento de las sociabilidades y la dificultad para consolidar una sociedad civil fuerte y organizada; con la consecuente debilidad de la ciudadanía y la ausencia de virtudes públicas. Frente a esto, María Teresa Uribe sugiere:

Una ética para los tiempos modernos en Colombia tendría que hacerse cargo de tres problemas básicos: la refundación de lo público, la secularización de las relaciones públicas y el desarrollo de una verdadera cultura democrática [...] La alternativa para el vacío ético en Colombia habría que buscarla, más en el colectivo público que en las individualidades privadas; más que en la moral y en el derecho, en las prácticas sociales; más que en los principios retóricos y formalistas, en ese campo vasto y problemático de los *ethos* socioculturales y de la cultura política<sup>7</sup>.

Por último, debemos anotar que el renovado interés por la ciudadanía en los años noventa se expresa en la escuela mediante una serie de propuestas de innovación y de investigación, algunas motivadas y realizadas por los propios docentes, otras realizadas por iniciativa de investigadores externos a las instituciones educativas. A su vez, la diversidad de orientaciones, los temas y las maneras de abordar la formación de los ciu-

<sup>6</sup> María Teresa Uribe. "De la ética en los tiempos modernos o del retorno a las virtudes públicas", en *Estudios Políticos*, N.º 2, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. Medellín, julio-diciembre de 1992, p. 14.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 23.

dadanos convierten a ésta, simultáneamente, en un campo de tensiones y de posibilidades transformadoras de las instituciones educativas, de los sujetos y de las prácticas pedagógicas.

Este breve marco contextual nos permite ubicar la situación problemática en que se planteó el proyecto de investigación *Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, 1994–2002*, cofinanciado por el IDEP y la UPN, cuyo informe final publicamos en este libro. Para el desarrollo de dicho proyecto se establecieron dos ámbitos de indagación: el primer ámbito lo constituyeron proyectos de innovación/investigación relacionados con el tema de la formación ciudadana desarrollados por las propias instituciones escolares. Las preguntas orientadoras se dirigían a saber: qué tipo de propuestas está abordando la escuela para la formación de ciudadanos y cuál es su incidencia en la transformación de la convivencia escolar; qué alcances han tenido estos proyectos en la democratización institucional; y qué significado ha adquirido la ciudadanía en el escenario escolar durante la última década.

El segundo ámbito lo constituyeron las investigaciones sobre la ciudadanía y la formación ciudadana realizadas por universidades, centros de investigación, organismos estatales y ONG. Las preguntas orientadoras se dirigían a saber: cuáles son los principales abordajes teóricos usados en esas investigaciones; qué énfasis temáticos orientaron las búsquedas; y cuál ha sido el impacto de esas investigaciones en el escenario escolar.

La perspectiva metodológica para elaborar el estado del arte tuvo un carácter cualitativo, y se inscribió en un enfoque hermenéutico interpretativo, mediante el cual se buscó sistematizar y analizar una masa documental específica, dentro de un período delimitado, que para este caso es 1994-2002. Es conveniente anotar que el término *estado del arte* presenta divergencias en cuanto a su definición. Puede hacer alusión a la masa documental que sirve de base para elaborar el denominado marco conceptual, o referirse a la misma revisión documental, entre otras estrategias metodológicas de uso común. Incluso diversas instituciones reconocidas en el mundo académico tienen discrepancias conceptuales al momento de precisar en sus convocatorias qué esperan encontrar en un proyecto en el apartado dedicado a la construcción del estado del arte.

De manera general, concebimos el estado del arte como un ejercicio investigativo que pretende revisar la información documental existente en un campo o área de conocimiento delimitado, de acuerdo con unos intereses y preocupaciones analíticas específicas. A partir de la información exis-

tente, busca dialogar con la masa documental consultada y sistematizada, e intenta hacer hablar los documentos mediante un ejercicio hermenéutico.

Por estas razones, se ha afirmado que el estado del arte es una investigación sobre la investigación<sup>8</sup>. El aporte de este tipo de estudios radica en generar nuevas conceptualizaciones sobre un campo particular de una disciplina o de una temática concreta. Si lo anterior se logra, se habrá producido un nuevo conocimiento. En síntesis,

El estado del arte da cuenta de un saber acumulado en determinado momento histórico acerca de un área específica del saber, como tal, no se considera un producto terminado; puede dar origen a nuevos campos de investigación, y estos a su vez generan otros en el área sobre la cual se ha investigado<sup>9</sup>.

Al respecto, compartimos las apreciaciones de Rosa Blanco y Graciela Messina, para quienes la elaboración metodológica de un estado del arte no debe ser “camisa de fuerza” en el desarrollo de la investigación. En su estudio sobre innovaciones educativas en América Latina anotan que

la metodología fue un elemento organizador de la información pero también fue organizada y transformada a la luz del análisis de los programas innovadores [...] En este sentido, puede ser caracterizada como una “metodología emergente”, que fue corriendo sus límites y buscando nuevas categorías y procedimientos<sup>10</sup>.

En relación con la estructura del libro, en el capítulo 1 presentamos un análisis del contexto sociopolítico y educativo de Colombia durante la década de 1990, a partir de la tesis de que el país se movió en una gran paradoja: la adopción simultánea de la Constitución Política de 1991 y del modelo económico neoliberal. Esta contradicción entre una apertura política y una apertura económica, con intereses y orientaciones divergentes, marcó todos los desarrollos legislativos posteriores, incluida la reforma educativa y las apuestas por la construcción de ciudadanía, tanto en las dirigidas a la ciudad como en las dirigidas a la educación.

En el capítulo 2 hacemos un balance de los *estados del arte* realizados durante el período 1995-2004, donde encontramos estudios sobre la educación cívica, la educación en democracia y para la democracia, la construcción

<sup>8</sup> Gloria Calvo y Yolanda Castro. *Estado del arte en familia*, Bogotá, Ministerio de Salud, 1995.

<sup>9</sup> Consuelo Hoyos Botero. *Un modelo para investigación documental. Guía teórico práctica sobre construcción de estados del arte*, Bogotá, Señal Editorial, 2000, p. 66.

<sup>10</sup> Rosa Blanco y Graciela Messina. *Innovación educativa. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000, p. 16.



de cultura política, la educación ética y en valores, las relaciones entre ciudad y ciudadanía, la ciudadanía en la escuela, y un rastreo institucional sobre innovaciones e investigaciones en formación ciudadana.

En el capítulo 3, describimos las principales innovaciones e investigaciones llevadas a cabo en instituciones escolares de Bogotá durante el período que cubre nuestra indagación, tanto por docentes de educación básica y media en sus propias instituciones como por investigadores externos a la escuela. Los documentos encontrados se clasificaron en tres ámbitos (educación en derechos humanos; conflicto y convivencia en la escuela; y educación ética, moral y en valores), los cuales muestran la ruta que ha seguido la investigación en este campo aún en formación, y que podemos resumir con el título del libro: *De la educación para la democracia a la formación ciudadana*.

Esperamos que los desarrollos recogidos en este texto posibiliten y enriquezcan el debate público sobre la formación de ciudadanos, en especial entre los miembros de las comunidades educativas, y evidencien los límites actuales en este campo, animando la búsqueda de nuevas propuestas para la construcción de subjetividades autónomas, que contribuyan a la promoción de una sociedad más justa, equitativa y democrática.

## Capítulo 1

---

### Las vías de la educación ciudadana en Bogotá

Hoy la suerte de la democracia,  
definida como una política del sujeto,  
se juega en la escuela y la ciudad.

ALAIN TOURAINE, 1997



## 1.1 Un país en construcción

Iniciamos este capítulo retomando el título de un trabajo académico realizado a finales de los ochenta<sup>1</sup>, para expresar la idea de que esa tarea inconclusa podía convertirse en realidad en la última década del siglo XX. Seguramente esta fue la consigna esperanzadora que iluminó el espíritu de los diversos sectores sociales que confluyeron en la Asamblea Constituyente, para asumir el reto de perfilar una nueva Colombia, mediante un ejercicio inédito de ciudadanía. Sin embargo, la historia nos muestra que la trama de los sueños parece tejerse con fibras distintas a la trama con que se teje la realidad.

Las apuestas por la construcción de ciudadanía se enmarcan en el contexto de las transformaciones políticas, económicas y sociales de la década de 1990, y en la manera en que el país respondió a la necesidad de encontrar una salida a su profunda y prolongada crisis política y a la presión decisiva de factores internacionales, principalmente los asociados con la globalización económica y cultural. Para abordar esta situación, organizamos nuestras reflexiones alrededor de la tesis de que Colombia inicia los años noventa con una gran paradoja: la adopción simultánea de la Constitución Política de 1991 y del modelo económico neoliberal<sup>2</sup>.

Según Orjuela, esta doble reestructuración del Estado ha tenido una relación contradictoria: mientras, la *apertura política*, generada por la Constitución de 1991, ha producido condiciones favorables para un proceso de democratización e integración de la sociedad, la *apertura económica*, generada por el modelo neoliberal, ha contrarrestado dicha posibilidad, puesto que ella ha implicado procesos sociales excluyentes, debido a la imposición de políticas de ajuste que implican privatización de empresas estatales, reducción del déficit público, reducción del gasto público de carácter social (y aumento del gasto en defensa y seguridad, condiciones exigidas por los organismos multilaterales de crédito para garantizar la inversión extranjera, el libre flujo de capitales y su reproducción sin controles), inserción de la economía colombiana en el mercado mundial y disminución de la regulación estatal.

<sup>1</sup> Véase Autores varios, Un país en construcción. *Controversia* N.º 151-152 y N.º 153-154, Bogotá, Cinep, agosto y octubre de 1989. Los textos que componen ambos volúmenes "se articulan en torno al proceso de construcción de la nación colombiana como contexto histórico que encuadra los conflictos de la Colombia actual".

<sup>2</sup> Hemos encontrado un desarrollo amplio de esta tesis, en Luis Javier Orjuela. *La sociedad colombiana en los años noventa: fragmentación, legitimidad y eficiencia*. Bogotá, Uniandes-Ceso, 2005.

De esta manera, el Estado pierde autonomía para instrumentar las políticas económicas (que pasan a regirse por las leyes del mercado), limita su papel como compensador de los desniveles sociales y contribuye al aumento de la desigualdad, la exclusión y la pobreza, a la vez que agudiza la crisis política en tanto pierde capacidad para mediar (democráticamente) en los conflictos, debiendo recurrir cada vez más al uso de la fuerza y a la coacción jurídica. Como consecuencia se produce una erosión creciente de los derechos, principalmente de los derechos de ciudadanía, pues los vínculos entre el Estado y la sociedad se rompen en tanto pierden nitidez las fronteras entre lo público y lo privado.

Estos dos procesos de reforma estructural de la política y la economía colombianas expresan, a su vez, la contradictoria coexistencia de dos proyectos de sociedad enfrentados desde comienzos de los años noventa. El nudo gordiano de esta confrontación está en el hecho de que cada proyecto encuentra en el otro los límites para su propia realización. La realidad actual demuestra que en esta pugna se han impuesto las determinaciones del modelo neoliberal de acumulación, lo cual ha implicado una modificación del régimen político y, en muchos aspectos, un desmonte gradual de la Constitución de 1991, en particular, de lo que tiene que ver con el Estado social y democrático de derecho. En el discurso sobre la economía no caben la participación ciudadana ni el debate político.

[...] La adopción del modelo neoliberal se hizo a espaldas de la sociedad y de sus políticas de articulación y agregación de intereses, lo cual demuestra un creciente divorcio entre los mecanismos de generación de consenso y legitimidad y los mecanismos de formación e implementación de políticas macroeconómicas. En consecuencia, al excluir la participación del ámbito de la política macroeconómica que es, precisamente, donde se puede fundamentar una sociedad no sólo democrática sino también justa, se abrió camino en América Latina, en general, y en Colombia, en particular, un tipo de legitimidad de naturaleza tecnocrática y eficientista que está desplazando la legitimidad política [...] En síntesis, en Colombia, en la década de los noventa, todos los factores anteriormente mencionados confluyeron para producir un proceso inconcluso de modernización económica, sin modernidad política, cuya expresión es una actitud ambigua de la sociedad respecto de la democracia, un desfase entre la política, la economía, la ética y la cultura, y una relativa y muy parcial integración social, que genera, en sí misma, las condiciones sociales para su propio desmoronamiento<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 175.

Según lo expuesto, es necesario reconocer que la Constitución Política de 1991 inaugura un nuevo escenario sociopolítico en el país, cuyos principios fundamentales se inspiraron en la idea del Estado social de derecho, una fórmula política que permitiría poner en marcha el proyecto histórico de desarrollar una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa. En este sentido, más que un ordenamiento jurídico formal, lo que se buscaba era delinear un modelo de sociedad por construir, una apuesta por un futuro mejor. Este es el principio esperanzador de la nueva Carta, cargada de promesas de transformación social y política que permitieran superar las condiciones de exclusión, desigualdad, inequidad e injusticia presentes en la sociedad colombiana. De ahí la exigencia de asegurar y garantizar la vigencia de los derechos constitucionales para todos los ciudadanos como base para la profundización de la democracia en el país. Los otros propósitos estaban orientados al fortalecimiento y relegitimación del Estado y del régimen político, a la modificación del régimen económico para introducir elementos de equidad y a la búsqueda de la paz.

El eje de construcción de la nueva Carta se configuró en torno a la democracia participativa, sobre la cual se fincaron todas las expectativas de cambio, e incluso, como dice María Teresa Uribe,

Este proceso de reconfiguración posibilitado por la manera como se narró el proceso de la democracia participativa permitió que aparecieran nuevos sentidos y que se fuese "más allá de la política", más allá de lo que estaba consignado en la Carta constitucional, y más allá de lo que razonablemente podía esperarse de acuerdo con la coyuntura nacional, para entrar en las arenas movedizas de lo mítico y de lo simbólico pero, además, terminó asociando esta forma de acción política, la participación, con la solución de todos los problemas del país; los de la coyuntura pero también los que desde siglos atrás han venido gravitando sobre la vida nacional. La democracia participativa en la narración metafórica sería la salida para el clientelismo, la violencia, el conflicto armado, el bipartidismo, la ausencia de cultura política, la debilidad de la sociedad civil, la crisis de legitimidad del Estado, los problemas de la gobernabilidad, el centralismo, la privatización de lo público, la exclusión social y hasta la prevalencia de la pobreza que podría remover sus causas estructurales si se lograba formar una sociedad organizada, movilizadora y participativa<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Véase María Teresa Uribe. Las promesas incumplidas de la democracia participativa, en *El debate a la Constitución*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA-Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, enero de 2002, pp. 194-195.

De igual manera, la Constitución fue presentada como un *pacto de paz*, seguramente por el optimismo que generó el proceso de desmovilización de algunos grupos insurgentes y la expectativa de su participación en la Asamblea Constituyente elegida por votación popular. Sin embargo, según Moncayo, "quizás sólo fue un elemento del armisticio con uno de los grupos de insurgencia, que sirvió eficientemente para echar a andar aquellas tendencias neoliberales armónicas con la nueva época del capital". Y al respecto agrega:

En medio de las discusiones, algunas bizantinas como siempre y otras intrascendentes o ingenuas, se coló en todo su articulado el espíritu de la nueva era del capitalismo, bajo el disfraz ampuloso de esa amplia y prolífica declaración de derechos fundamentales y de derechos de todas las generaciones, de la cual se jactan aún sus autores y muchos de sus devotos, o de los cambios del régimen político o, lo que es aún peor, del espejismo de la descentralización y de la autonomía regional y local, que ha servido más para contribuir al desmonte del Estado, que para alcanzar la ansiada autonomía e independencia del vilipendiado centralismo, o de la trampa de la participación ciudadana y comunitaria, introducida como nuevo elemento de legitimación, para que todas las cargas y desdichas sean imputables a nosotros mismos<sup>5</sup>.

También, la nueva Carta se entendió como una herramienta pedagógica para la educación del ciudadano, al estipular en el artículo 41 que "[...] en todas las instituciones de educación oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana", lo cual motivó el surgimiento de importantes propuestas y programas de educación para la democracia, los derechos humanos y la paz tendientes a legitimar el orden institucional y a fortalecer prácticas de convivencia pacífica en las escuelas, con el fin de "construir un clima de cultura democrática que permita la vinculación de los ciudadanos a las tareas de construcción del nuevo país"<sup>6</sup>. Con esto se buscaba, además, reconfigurar la deteriorada relación entre la sociedad y el Estado, agravada por el prolongado conflicto interno, la precaria legitimidad de las instituciones y la creciente apatía e indiferencia de la mayoría de ciudadanos hacia la actividad política y la vida pública.

<sup>5</sup> Véase Víctor Manuel Moncayo. "La constitución de 1991 y el estado de la nueva era del capitalismo", en *El debate a la Constitución*, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, ILSA, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, enero de 2002, pp. 15-18.

<sup>6</sup> Marco Raúl Mejía, Gabriel Restrepo. *Formación y educación para la democracia en Colombia*. Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, Bogotá, 1997, p. 47.

A su vez, con la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 1860 de 1994, que la reglamenta de modo parcial en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, se estableció que cada institución elabore y actualice permanentemente su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la organización del gobierno escolar, la elección del personero estudiantil y la elaboración del manual de convivencia, todas éstas entendidas como estrategias tendientes a la democratización de la vida escolar<sup>7</sup>. De forma complementaria, se trazaron orientaciones dirigidas al fortalecimiento de la capacidad de las instituciones educativas para adelantar procesos formativos que promovieran valores y competencias para ejercer la ciudadanía y participar en la vida democrática, fomentar el afianzamiento de culturas institucionales basadas en la participación y la tolerancia y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa, justa y en paz<sup>8</sup>.

Estas iniciativas permitieron enfrentar la inercia y el aislamiento de muchas instituciones escolares, y cuestionaron las prácticas educativas y políticas predominantes en éstas, incentivando la construcción de comunidad educativa, la participación de los distintos actores en la definición de una nueva escuela y la posibilidad de decidir sobre su funcionamiento, generando numerosas experiencias de aprendizaje de la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía, las cuales tuvieron el mérito –insuficientemente valorado– de motivar la creación de nuevas prácticas y maneras de vivir la escuela, en la perspectiva de convertir en realidad los principios esperanzadores de la Constitución Política de 1991.

La década de 1990 estuvo signada también, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, por las preocupaciones referidas al tema de la calidad de la educación, lo cual motivó una tendencia fuerte hacia la evaluación y la medición de los factores asociados con la misma, como base para tomar las decisiones que permitan mejorarla. De hecho, con el apoyo de la Unesco, se creó en América Latina el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, con el propósito de diseñar pruebas comunes y comparar los resulta-

<sup>7</sup> Con el propósito de asegurar que la educación para la democracia fuera incluida en el PEI, el MEN produjo la Resolución 1600 de 1994. Además, para orientar la construcción del PEI y los programas curriculares de cada una de las áreas, produjo la Resolución 2343 de 1996, en la cual estableció indicadores nacionales de logros educativos.

<sup>8</sup> En cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 se elaboraron lineamientos curriculares para las diferentes áreas. Para orientar la formación ciudadana, el MEN publicó en julio de 1998 lineamientos curriculares en: *Constitución política y democracia y en Educación ética y valores humanos*.



dos obtenidos<sup>9</sup>. En Colombia, y de manera congruente con la paradoja planteada anteriormente, los gobiernos diseñaron las políticas educativas desde los resultados de las evaluaciones masivas y desde criterios eminentemente técnicos determinados por los aspectos económicos y financieros, es decir, limitadas a la optimización de las reglas de asignación y distribución de recursos, mediante la definición y medición de indicadores de eficiencia, eficacia y calidad; perspectiva que, además, centró la atención gubernamental en los problemas de gestión del sector educativo.

A continuación haremos referencia a los aspectos más significativos de la construcción de un modelo educativo neoliberal y del giro político que traslada la mirada sobre la construcción de ciudadanía, desde las posibilidades generadoras de la escuela y de la sociedad hacia los mecanismos de evaluación y la estandarización de los procesos educativos. Este es el contexto desde donde abordaremos las dos vías por las que circulan las apuestas actuales de la construcción de ciudadanía y de la educación ciudadana: la vía de las políticas educativas, referida a la elaboración y difusión de estándares y competencias ciudadanas, y la vía de las políticas urbanas, por la prioridad que adquirió el propósito de formar una *cultura ciudadana* en la población de la capital colombiana, a partir de la primera administración del alcalde Antanas Mockus (1995-1997).

## 1.2 La vía de las políticas educativas

Las transformaciones impuestas por el proceso de globalización de la sociedad contemporánea condujeron a una reactualización del discurso sobre la importancia de la educación como factor de desarrollo y la necesidad de su adecuación para responder a lo que se denominó *nuevos escenarios y desafíos*. Esta nueva perspectiva, visible desde comienzos de los años noventa, alimentó las reformas educativas de varios países de América Latina, modificando de manera drástica "las relaciones entre educación, sociedad y Estado, colocando a los sistemas educativos en una dinámica que tiene por distintivo su liberalización o su flexibilización"<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Entre las evaluaciones realizadas, encontramos el Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados. Véase Icfes. Laboratorio de evaluación de la calidad de la educación, Bogotá, 2001.

<sup>10</sup> Para un riguroso y sistemático estudio de las reformas educativas en América Latina a finales del siglo XX, Véase Alberto Martínez Boom. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona (España)-Bogotá (Colombia) (coedición) Anthropos Editorial-Secab, 2004.

En la política educativa de inspiración neoliberal, la educación se concibe como un simple factor de reproducción social, como una inversión regulada por las leyes del mercado; por consiguiente, queda sujeta a elección como un producto más (mercado educativo), y la escuela privada como su modelo (privatización de los servicios educativos), bajo la idea de que con la adopción de este modelo empresarial pueden superarse los cuestionamientos que se hacen a la escuela pública: excesiva burocratización, falta de flexibilidad ante los cambios, ineficacia administrativa y financiera, baja calidad de la oferta, elevado costo de funcionamiento, poca competitividad, anquilosamiento y rutinización. En esta concepción, la educación deja de ser un derecho humano y la escuela deja de ser un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en *servicio transable*, abriendo las puertas a una plena organización mercantil de la educación<sup>11</sup>.

Al calificar a la educación pública con el ambiguo término de *servicio educativo*, se abre la puerta para que el Estado termine diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales (familia, comunidad, sector privado) y, a su vez, facilita la reconversión del sistema educativo en sus relaciones estructurales con el todo social, lo que lleva a transformar no sólo la administración y la organización escolar, sino la concepción misma de la institución. Según Martínez:

Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y representa un viraje en las garantías y obligaciones que tenía la educación pública como principio fundamental del mismo. Se trata de un replanteamiento total del papel de la educación en la sociedad. La educación pasa a ser un elemento de consumo individual<sup>12</sup>.

En este proceso, la atención de los gobiernos se centra en los problemas "internos" de la institucionalidad del sistema de educación formal, configurado como *máquina eficiente* para la ampliación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad de las instituciones, cuya administración empieza a regirse por criterios empresariales, visibles en el poder otorgado a los rectores-gerentes como solución para una gestión institucional eficiente y de calidad, lo cual ha debilitado la ya precaria

<sup>11</sup> Un buen análisis sobre la configuración de la política educativa neoliberal en Colombia puede verse en los trabajos de Jairo Estrada Álvarez, *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá, Unibiblos, 2002, y *La contra "revolución educativa"*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

<sup>12</sup> Martínez, *op. cit.*, p. 302.

participación de la comunidad educativa y de otros agentes sociales en el gobierno escolar<sup>13</sup>.

Además, y en correspondencia con los designios internacionales para la educación<sup>14</sup>, el nuevo viraje plantea que es necesario trascender lo meramente escolar o pedagógico en la redefinición del papel de la educación. Según Martínez:

[...] La narrativa educativa se transforma radicalmente en razón a que ocurre un cambio sustantivo del paradigma. Los nuevos argumentos van a excluir los provenientes de la visión pedagógica de la educación, ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad de aprender, sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. [...] El énfasis se coloca, ahora, en la adquisición de "competencias básicas" y en aprendizajes "relevantes y pertinentes" que respondan a demandas del entorno, definidas desde el paradigma productivo<sup>15</sup>.

Consecuente con esto, la evaluación educativa adquiere una preponderancia central en el sistema, como fuente de información para la definición y validación de políticas, programas y proyectos, y para verificar su implementación y asignación y distribución de recursos al sector educativo. Producto de esta situación, en la segunda mitad de los noventa proliferaron documentos y requerimientos oficiales relacionados con la elaboración de indicadores de gestión que redujeron lo educativo al cumplimiento de determinados estándares de calidad y al desarrollo de competencias mínimas en las diferentes áreas curriculares. Una evidencia de esto la encontramos en el énfasis de los últimos gobiernos en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas –fundamentalmente en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, y ampliado luego a las otras áreas curriculares–, así como la configuración de un sistema de incentivos y unos programas de mejoramiento institucional centrados en estas competencias, lo cual ha tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la ciudad y el país<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> Javier Sáenz. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 2004, p. 11.

<sup>14</sup> Los insumos principales de las reformas educativas provienen principalmente de los siguientes documentos: *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtien, Tailandia, 1990), Cepal-Unesco. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992; J. Delors. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Unesco-Santillana, 1996.

<sup>15</sup> Martínez, *Op. cit.*, p. 7.

<sup>16</sup> Sáenz, *Op. cit.*, p.11.

El campo de la formación ciudadana no estuvo exento de este fenómeno. Así, desde 1996 los gobiernos nacional y distrital contrataron macro proyectos para medir el grado de desarrollo de la ciudadanía escolar y el grado de democratización alcanzado por las instituciones educativas, con posterioridad a la promulgación de la Constitución Política y la Ley General de Educación. A continuación haremos referencia a los principales proyectos desarrollados en esta dirección.

### Proyecto internacional de educación cívica

La estrategia que abrió las puertas para evaluar la ciudadanía en la escuela fue la participación de Colombia —entre 1994 y 2000— en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, coordinado y auspiciado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Esta organización, con sede en Holanda, se fundó en 1959 con el propósito de conducir estudios comparativos centrados en políticas y prácticas educativas de varios países y sistemas educativos en todo el mundo. En la actualidad cuenta con 54 países miembros, incluida Colombia. Los estudios de la IEA han informado sobre una amplia serie de temas y materias. Entre otros, la IEA condujo en 1971 un Primer Estudio Internacional de Educación Cívica<sup>17</sup> en 10 países “con democracias bien establecidas”, cuyos resultados se publicaron en 1975. También llevó a cabo el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (conocido como TIMSS, por su sigla en inglés Third International Mathematics and Science Study), en el cual participó Colombia y cuyos resultados fueron difundidos en 1997<sup>18</sup>.

Este Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, aprobado por la IEA en 1994, surgió de la necesidad de comprender (teniendo en cuenta los cambios globales y locales ocurridos en el mundo desde la realización del primer estudio), primero, cómo los estudiantes ven y definen su identidad de ciudadanos y, segundo, cómo sus opiniones son influenciadas por el contexto político, educativo y social en diferentes países. En tal sentido se definió que “el propósito más importante del estudio es identificar y examinar, en un marco comparativo, las formas en que los

<sup>17</sup> Torney, Oppenheim y Farnen. *La educación cívica en diez países: un estudio empírico*. IEA, 1975.

<sup>18</sup> Según los resultados, Colombia ocupó allí el penúltimo lugar entre 41 países. Véase Díaz, Carlos. *TIMSS. Informe ejecutivo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

jóvenes se preparan para asumir su papel de ciudadanos en las democracias y en sociedades que aspiran a serlo<sup>19</sup>.

El estudio se organizó para ser desarrollado en dos fases, por cuanto muchos países miembros de la IEA que expresaron su interés por participar en el mismo, se mostraron cautelosos con respecto a evaluar a sus estudiantes usando definiciones y expectativas desarrolladas en otros países y no de acuerdo con sus propios objetivos. De hecho en el documento *Cívica y democracia* –ya mencionado– quedó consignada explícitamente la siguiente aclaración:

El propósito nunca ha sido identificar un único y mejor método para la educación cívica en una democracia. Más bien el estudio se basa en la creencia de que las definiciones y los métodos de la educación cívica se comprenderán mejor si se consideran dentro de los contextos en los cuales se fundamentan. Así se pueden identificar las dimensiones comunes o dominios de interés (y los instrumentos diseñados para medirlos en la fase 2).

La primera fase consistió en la elaboración de estudios de casos nacionales, realizados en 24 de los 28 países que finalmente participaron en el proyecto<sup>20</sup>. Se concertó el modelo conceptual y metodológico para el diseño y producción de los estudios cualitativos de casos que permitiera capturar información sobre la situación de la educación cívica en cada país, así como diversas interpretaciones y puntos de vista sobre cómo deben prepararse los jóvenes para la vida política. Se dio énfasis especial a los jóvenes de 14 ó 15 años de edad, porque con anterioridad se había decidido que la investigación de la fase 2 se ocuparía de estos grupos etarios. El modelo teórico utilizado vincula factores individuales y sociales que potencialmente influyen en los jóvenes en su proceso de aprendizaje de conocimientos y actitudes para la práctica ciudadana.

El comité internacional de planeación de la IEA estimuló a los países a reflexionar sobre la rica diversidad de formas en que se piensa y se aborda la

<sup>19</sup> J. Torney-Purta, J. Schwille, y J. Amadeo, editores (1999). *Cívica y democracia. La educación cívica a través de los países: veinticuatro estudios de casos nacionales del Proyecto de Educación Cívica de la IEA*. Bogotá, MEN-ICFES-IEA, 2000. (Incluye una versión del estudio referido a Colombia elaborado por Álvaro Rodríguez Rueda). Podríamos decir que este libro tiene algo de incunable, ya que, a pesar de su importancia, el Ministerio de Educación Nacional hizo una única edición de 30 ejemplares. El MEN hizo también una publicación en versión CD, donde incluyó este informe (correspondiente a la fase 1), el informe Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H. y Sculz, W., editores (2000). *Ciudadanía y educación en 28 países. Informe del segundo estudio internacional de educación cívica* (correspondiente a la fase 2), y el informe *Educación cívica en Colombia. Una comparación internacional* (elaborado por José Guillermo Ortiz e Isidro Vanegas Useche, 2001).

<sup>20</sup> En Colombia, el estudio nacional de caso se llevó a cabo entre noviembre de 1994 y abril de 1996.

educación cívica, a la vez que se desarrollaron pautas y se establecieron procedimientos para asegurar que los países participantes orientaran su trabajo alrededor de temas similares y procedieran de maneras semejantes para recolectar la información, analizarla y presentarla para el análisis de carácter internacional. Para señalar las variaciones, se solicitó a cada país que preparara una propuesta para el estudio de casos con detalles sobre cómo se ejecutaría y/o se desviaría de las pautas internacionales.

Para asegurar la comprensión y la comparabilidad de los estudios de casos, se solicitó a los países responder inicialmente las 18 preguntas marco que definían el universo de los dominios relevantes, en cuanto a su importancia dentro del país. Se aconsejó responder las preguntas marco mediante la recolección sistemática de información y no sólo confiar en el comentario de los expertos ni en fuentes secundarias. Los métodos recomendados incluían el análisis de la documentación adecuada y las entrevistas con expertos e informantes (individualmente o en grupos). Con las respuestas se reformularon tres dominios internacionales centrales que constituyeron la base para adelantar la recolección de datos y el análisis de la fase 1, y elaborar la guía para la fase 2.

El primer dominio internacional tiene que ver con lo que los jóvenes han aprendido acerca del significado de la democracia en su contexto nacional. El segundo se refiere a cómo puede describirse un sentido de identidad nacional o de lealtad nacional entre los jóvenes y con la naturaleza de las relaciones con otros países y organizaciones supranacionales. El tercero se relaciona con lo que los jóvenes han aprendido acerca de los problemas de la diversidad social y la cohesión social. También se designaron tres dominios opcionales: la economía, los problemas económicos nacionales y locales, y los medios de comunicación.

El estudio referido a Colombia<sup>21</sup> contempló la revisión bibliográfica sobre educación cívica, consultas regionales a directivos, docentes y estudiantes sobre las preguntas y temas centrales del proyecto, entrevistas a investigadores y profesores universitarios especializados en el tema, y paneles nacionales con expertos. Este estudio de casos se analiza en el siguiente capítulo.

Con base en estos estudios de casos nacionales, entre 1997 y 1999 se llevó a cabo la segunda fase del proyecto, la cual incluyó varias pruebas experimentales, la aplicación de la encuesta definitiva y el procesamiento de los datos obtenidos en la misma. Esta fase consistió en un estudio cuantita-

<sup>21</sup> Álvaro Rodríguez Rueda (coordinador). *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1998.

tivo realizado mediante una encuesta aplicada a cerca de 90.000 estudiantes de grado 8º, representativos de 28 países, que fueron interrogados para evaluar sus conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines). En Colombia, la encuesta se aplicó en 1999, a una muestra de 5.047 estudiantes de grado 8º de educación básica secundaria, de 152 colegios de calendario A y B del país<sup>22</sup>.

Según los autores del informe analítico realizado en Colombia<sup>23</sup>, del cual tomaremos algunos de los siguientes apartados, el Estudio buscaba conocer qué saben y qué creen los jóvenes sobre temas de la vida política y la sociedad civil, averiguar sobre su conocimiento en torno a ciertos conceptos fundamentales de la educación cívica, comparar la congruencia de estos conocimientos con la forma en que especialistas en esos temas los han tratado y conocer las expectativas de logro escolar que dan cuenta de lo que saben y deberían y podrían creer y sentir los jóvenes acerca de la nacionalidad, la política, las instituciones y la convivencia, entre otros aspectos.

Se investigaron tres temas generales, comunes a todos los países: democracia, identidad nacional, cohesión y diversidad social. Además, la prueba indagó por la percepción y actitud ante el conflicto, en los ámbitos nacional y escolar. Con esto se buscaba una mayor pertinencia de los resultados para entender los procesos pedagógicos del país. Otras preguntas estuvieron dirigidas a conocer la violación de las normas de convivencia, los problemas ambientales y el papel de los medios de comunicación como fuentes de información política. Igualmente, se preguntó a los jóvenes por el contexto en el cual se desenvuelven, por su familia, por sus amigos, por sus mecanismos de información, por el aula y por el colegio.

Este conjunto de problemáticas se investigó en relación con las siguientes capacidades de los jóvenes: 1. *Conocimientos* (saberes de los estudiantes acerca de aspectos de la vida política, la sociedad y la democracia); 2. *Habilidades* (capacidades o habilidades para identificar, comparar y evaluar posiciones asumidas por otros, fueran estas afines o contrarias al modo personal de pensar, como un paso para tomar, evaluar y justificar posiciones propias e identificar formas de resolver conflictos de opinión); 3. *Con-*

<sup>22</sup> De los 152 colegios, la mitad fueron públicos y la otra mitad, privados. Los departamentos que se incluyeron en la prueba fueron Amazonas, Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Chocó, Guainía, Guaviare, Huila, Guajira, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Sucre, Tolima y Valle del Cauca.

<sup>23</sup> José Guillermo Ortiz e Isidro Vanegas Useche. *Educación cívica en Colombia: una comparación internacional*, Ministerio de Educación Nacional-Icfes-IEA, 2001.

*ceptos* (a partir de marcos conceptuales se pidió a los estudiantes que recrearan una situación determinada, de manera tal que pudiera valorarse su aprehensión de dichos conceptos); 4. *Actitudes* (alude a las posiciones que el joven asume frente a la sociedad civil, las instituciones democráticas, la escuela, la propia nación y su relación con los demás, así como a la percepción sobre la cohesión y la diversidad social existentes en la sociedad); y 5. *Acciones* (se indagó acerca de las capacidades, las habilidades y el interés para emprender acciones o prácticas que vinculen a los estudiantes con los procesos políticos nacionales).

Los resultados de esta encuesta se organizaron en dos grandes componentes: conocimientos y actitudes. En relación con el componente de conocimientos relativos a la democracia, se indica que los jóvenes colombianos ocuparon el último lugar entre los 28 países participantes, mostrando carencias frente a temas como los elementos constitutivos de un sistema político democrático, el papel del ciudadano, los conceptos básicos de economía o la diferencia entre acciones legales e ilegales. En lo concerniente al componente de actitudes hacia la democracia, los jóvenes colombianos se situaron por encima de la media internacional, en cuanto a preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, valores cruciales en una formación democrática. Pese a que la confianza en el sistema político es baja, los jóvenes presentan actitudes proclives a la participación a favor de causas democráticas o actividades en beneficio comunitario.

La discrepancia que muestran los resultados entre bajos conocimientos de educación cívica y actitudes favorables a la democracia, la explicaron los autores del informe analítico en función de las relaciones entre los estudiantes en el aula y el proceso escolar, así como con el capital cultural de su familia, con el influjo de los medios de comunicación y, en general, con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

Entre los elementos de carácter general se menciona la alta tasa de expulsión del sistema escolar, el bajo nivel de lectura en el país, la inversión educativa proporcionalmente menor y las escasas expectativas de escolaridad de los estudiantes. El Estudio muestra la existencia de una alta correlación entre bajos resultados en conocimientos y habilidades con el pobre capital cultural de los estudiantes: escasez de libros en los hogares, bajos niveles de escolaridad de los padres, cortas perspectivas de estudio de los jóvenes (de cada 10 estudiantes, sólo tres quieren terminar el bachillerato y continuar estudios superiores). Además de los bajos grados de



conocimientos en educación cívica, los jóvenes colombianos mostraron deficientes habilidades para diferenciar intereses, aplicar conceptos e inferir problemas. Como trasfondo de ello, una baja capacidad de lectura, en cuanto a comprensión y agilidad. El contexto inmediato en que se mueven los jóvenes parece no proveer estímulos suficientes para la lectura y se reconoce la preferencia de éstos por los lenguajes visuales. Se destaca, además, la baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función en la formación democrática por parte de los docentes, así como la ausencia de estándares generales para una enseñanza integrada de las ciencias sociales (recordemos que los lineamientos curriculares en esta área sólo fueron expedidos en el año 2002, siendo los últimos en aparecer), aunque ya existían lineamientos en educación en valores y en formación para la democracia desde mediados de 1998, cuyo impacto en la escuela aún no ha sido estudiado.

Las actitudes positivas expresadas por los jóvenes parecen superar los débiles referentes institucionales y sociales (poca legitimidad de las instituciones, baja credibilidad en las mismas, dificultades para diferenciar lo público de lo privado, y lo legal de lo ilegal) que los proveen de significados sobre la democracia, y revelan un enorme potencial de cambio positivo entre los jóvenes. Según los autores del informe, estas alentadoras actitudes pueden explicarse por el hecho de que los valores democráticos impulsados por la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación han calado en la socialización de los jóvenes en la escuela, inducidas por los docentes y apoyadas en la práctica del gobierno escolar y en cambios en la relación pedagógica del aula, pero secundadas también por la educación informal. Igualmente, en la atmósfera política del país, caracterizada por un permanente llamado a la concordia como alternativa al conflicto armado y al uso de la violencia como recurso para resolver las diferencias.

Tal vez, los cambios ocurridos desde las tradicionales asignaturas de cívica y urbanidad hasta la educación en democracia y para la democracia, los derechos humanos y la paz, así como la introducción de nuevos referentes de estudio que aportan la educación ética, moral y en valores, las estrategias de resolución de conflictos y la construcción y reflexión sobre nuevas formas de convivencia escolar, entre otros aspectos, han contribuido a generar nuevas sensibilidades y actitudes positivas hacia la vida democrática. Sin embargo, en muchas ocasiones, estos nuevos abordajes presentan prescripciones ideales que, siendo importantes, al estar desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de

las ciencias sociales e, incluso, de sus vivencias, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre los conceptos de poder, democracia, gobierno, etc., aunque sean capaces de moldear ciertas disposiciones y actitudes. Se encontró también que los docentes orientan sus actividades pedagógicas más a la formación de valores que a la fundamentación conceptual, más a impartir un conocimiento memorístico que a desarrollar la capacidad de aplicar conceptos.

En relación con los docentes consultados, éstos dijeron tener una formación académica que los habilitaría para desenvolverse en forma competente en la educación cívica, y que enseñan una gran variedad de asignaturas y temas relacionados con éste ámbito: ciencias sociales, ética, democracia, religión, filosofía. Sin embargo, la confusión existente se ratifica cuando se les pregunta qué se enseña en educación cívica (el 40% no sabe o no responde), o cuando se les pregunta qué debe enseñarse (el 41% no sabe o no responde). Tampoco existen preferencias sobre la manera de articular la educación cívica en el currículo: como materia específica, como asignatura integrada a las ciencias sociales o como un eje transversal. Sólo existe acuerdo en rechazar que sea un asunto solamente extracurricular, y se muestran optimistas ante el papel de la escuela en esta materia. Sin embargo, destacan el hecho de que las horas dedicadas a la educación cívica y, en general, a las ciencias sociales son muy reducidas. La disposición abierta de los docentes a concertar qué debe enseñarse en educación cívica no se corresponde con un interés social o gubernamental en suministrar una pauta estable y consensuada sobre lo que debe ser esta área.

El bajo nivel mostrado por los estudiantes colombianos ratifica los resultados obtenidos en la encuesta conocida como TIMSS realizada en 1996 (e incluso el pobre desempeño académico de los estudiantes detectado en otros estudios nacionales, como las pruebas Saber), lo cual debería motivar una amplia reflexión sobre la calidad de la educación en Colombia, teniendo en cuenta los mismos criterios formulados por el Estado en la actual forma de hacer política pública en educación, en la que se miren todos los factores que intervienen en ella. En lo referente a la educación cívica, consideramos que la información recabada constituye un referente importante para abordar las nuevas perspectivas y estrategias de formación ciudadana, por cuanto bajo esta denominación parece configurarse la tendencia que articule la formación de los sujetos políticos en la escuela.

## Prueba de comprensión y sensibilidad ciudadana

En el marco del Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas, y como parte de un plan de evaluación a largo plazo liderado por la Secretaría de Educación Distrital, a partir de 1998 se realizaron estudios exploratorios y evaluaciones sobre la comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana en estudiantes de 5°, 7° y 9° de la educación básica en Bogotá, con “el propósito de contar con información que permita a maestros, instituciones y comunidad educativa orientar su intervención en los planes y políticas de mejoramiento”. En tal sentido, la evaluación se concibió como “una herramienta pedagógica para ayudar a la comunidad educativa a reflexionar sobre los logros y los vacíos en diversos aspectos de la formación ciudadana”.

De hecho, las preocupaciones por la calidad de la educación impartida, determinada principalmente mediante la realización de evaluaciones masivas y el establecimiento de competencias básicas en todas las áreas curriculares, incluido el tema de los *valores ciudadanos*, se convirtieron en ejes principales de la política educativa distrital.

A manera de ejemplo, podemos ver que el Plan Sectorial de Educación para el período 1998-2001 se propuso mejorar los resultados de la acción educativa, definidos de acuerdo con las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes durante su paso por las instituciones escolares. El Plan Sectorial de Educación para el período 2001-2004 estableció entre sus metas de mejoramiento aumentar el porcentaje de estudiantes que comprenden las normas y el funcionamiento del Estado y desarrollar las competencias ciudadanas que posibilitan la convivencia, el respeto y el desarrollo moral.

Con estos propósitos se diseñaron y aplicaron las pruebas para la Evaluación de la Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana<sup>24</sup>. Las evaluaciones se iniciaron con un Estudio Exploratorio realizado con estudiantes de 5° grado, “mediante una prueba que en el futuro permita a los maestros actuar con mejor información, a partir de la situación de los alumnos, y no de los estereotipos que tenemos sobre ellos para fomentar

<sup>24</sup> Las primeras pruebas sobre comprensión y sensibilidad ciudadana se aplicaron en 1998 (para 5°) y en 1999 (para 7° y 9°). Para los comentarios tendremos en cuenta los siguientes documentos: Secretaría de Educación Distrital. *Estudio exploratorio. Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5° grado del Distrito Capital*. Bogotá, SED, 2000. Secretaría de Educación Distrital. *Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Análisis de resultados. Calendario A-Octubre 2001*. Grados séptimo y noveno, Bogotá, SED, Agosto 2002 (aplicada en octubre de 2001). Esta prueba también se aplicó en julio de 2001 a estudiantes de 5°, 7° y 9° de calendario B.

la comprensión de los aspectos éticos y cívicos, y la sensibilidad moral". De igual manera, "con el propósito de acumular conocimiento sobre las distintas cohortes de alumnos para efectuar un seguimiento y para darle continuidad a los esfuerzos de maestros, directivos y gobiernos distritales en las campañas de sensibilización ciudadana". Esta primera prueba se aplicó en los meses de octubre y noviembre de 1998. Según las investigadoras que realizaron el estudio:

La prueba de evaluación del estudio exploratorio se basa en los principios de una educación constructivista y democrática que busca obtener varias clases de información empírica y factual. La primera describe las *representaciones* valorativas que tienen los niños y niñas sobre sus relaciones con los demás, su manera de concebir y vivir la ciudad y la ciudadanía. Otro tipo de información analiza las *formas de razonamiento moral* que utilizan para tomar decisiones y para explicarse sus valoraciones, sus escogencias y sus comportamientos, y un tercer tipo que permite sondear el *clima escolar y familiar* donde se mueven. Esta información permitirá conocer mejor a los estudiantes para poder establecer auténticos diálogos con ellos y orientar el proceso de formación ciudadana de manera más contextualizada<sup>25</sup>.

En la prueba de *comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana* aplicada a cerca de 170.000 estudiantes de los grados 7° y 9° de calendario A, de instituciones oficiales y privadas de Bogotá, se evaluaron principalmente tres aspectos: a) el desarrollo del juicio moral (referido a la competencia necesaria para emitir un juicio moral sobre una determinada acción o tomar una decisión ante los frecuentes dilemas que la vida en comunidad plantea). Mediante esta prueba se evaluó, también, el nivel de argumentación, para determinar el grado de coherencia en la emisión del juicio moral; b) la construcción de representaciones sobre ciudadanía (relacionada con las concepciones, preferencias valorativas, imaginarios, actitudes, que disponen a la persona para actuar de una u otra manera ante diversas circunstancias o fenómenos de la vida en común); y c) la comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado (referida al dominio de conocimientos básicos sobre el sentido, funcionamiento, financiamiento y formas de control del Estado colombiano, todos ellos elementos para comprender la vida ciudadana)<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> SED, *Estudio exploratorio*, 2000, p. 6.

<sup>26</sup> Secretaría de Educación Distrital. *Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Análisis de resultados. Calendario A-octubre 2001. Grados séptimo y noveno*, Bogotá, SED, Agosto 2002, p. 5.

En relación con el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en esta prueba, presentamos algunos datos tomados del informe mencionado anteriormente (SED, agosto 2002).

En cuanto a la relación con el desarrollo moral, la mayoría de los estudiantes bogotanos de 7° grado (81%) y de 9° grado (90%) alcanzan o superan la etapa 3 de desarrollo del juicio moral. De estos, la mayoría se encuentra en la etapa 3 (el 40% en 7° y el 29% en 9°). Además, entre 7° y 9° grados se observa un avance en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes "que podría ser atribuido a las actividades escolares" (en 7° grado se ha desarrollado el 56% de este proceso, en tanto que en 9° se ha desarrollado el 62%). También se observa que en ambos grados las mujeres tienen un desarrollo ligeramente mejor que el de los hombres. En relación con la influencia de las condiciones socioeconómicas y de las instituciones educativas en el desarrollo del juicio moral, se encontró que en ambos grados (aunque con diferencias más marcadas en 9°) los mejores resultados los obtuvieron los estudiantes de estratos 4, 5 y 6, que "parecen haber avanzado más rápidamente que los otros tres grupos" (que disminuyen en 3, y más en 1 y 2).

En cuanto a la consistencia para argumentar a propósito de problemas morales, se constató que ésta "es inferior a la esperada", pues la mayoría de los estudiantes argumentan con una consistencia baja o muy baja (52% en 7° y 49% en 9°). El 25% en ambos grados razonan con consistencia moderada, y pocos con consistencia alta o muy alta (23% en 7° y 25% en 9°), lo cual parece no corresponder con la ubicación de la mayoría de los estudiantes en la etapa 3 de desarrollo del juicio moral. Las puntuaciones similares en ambos grados indican que el avance logrado en dos años de escolaridad es pequeño. Además, se encontró que "las mujeres presentan una ligera ventaja sobre los hombres", y que "a mejores condiciones socioeconómicas, mejor desarrollo".

En cuanto a la prueba de conocimientos, el 96% de los estudiantes de 7° y el 90% de los de 9° "no pasan la prueba de conocimientos acerca del Estado, la Constitución y los deberes y los derechos". Tan sólo un 13% de los estudiantes de 7° y un 28% de los de 9° "tienen los conocimientos con que debe contar todo ciudadano para poder participar de manera informada e inteligente en los destinos de su país". El tema con más dificultades para los estudiantes es el relacionado con la estructura y funcionamiento del Estado. Además, los estudiantes tienen un conocimiento más alto sobre los derechos que sobre los deberes o sobre las personas que deben atender los derechos.

Estos resultados, en parte, coinciden con los obtenidos por los estudiantes de 8° grado en la prueba de la IEA, cuyo análisis expresaba que:

Los bajos resultados en cuanto a conocimientos nos indican que, por lo menos hasta grado 8° de educación básica, los alumnos carecen de fundamentos en cívica y democracia. Los temas que más se les dificultan son la economía en sus elementos básicos, las funciones de las instituciones políticas y la distinción de los hechos legales. Mientras que los que más se les facilitan son los relativos a los derechos civiles y de la niñez, la participación política y las características de una Constitución<sup>27</sup>.

Para Restrepo, los resultados de esta prueba son:

[...] en apariencia sorprendentes, porque al situar a los estudiantes ya no ante actitudes, sino ante actos posibles, muestra en el plano moral una limitación a los estadios de juicio derivados de los pares inmediatos (por oposición a un juicio universal) y en el plano de las representaciones sociales una desconfianza generalizada, unida a una ausencia de discriminación en torno al significado del lazo social y apegada a una perspectiva "yoica" no templada en la dimensión asociativa, es decir, muy autorreferida ...Lejos de entrañar una incongruencia de los registros de medición, la lectura de los resultados invitaría a la elaboración de un pensamiento refinado que muestre la continuidad-discontinuidad y las suturas-fracturas entre pensamiento y sentimiento, entre actitud y acto, entre formulación ideal y vivencia<sup>28</sup>.

En cuanto a la prueba sobre actitudes ante la vida ciudadana<sup>29</sup>, los estudiantes de 7° y 9° coinciden al pensar que sus padres los dejan participar en las decisiones que toman (y que incluso las respetan aunque no estén de acuerdo con ellas) más que sus amigos, y que los profesores (pues consideran que éstos últimos son los que menos dejan participar). Además, según los estudiantes, son los educadores, el ejército y la policía los que más trabajan por el bien del país; y los que menos lo hacen son la guerrilla, los paramilitares, los partidos políticos, el Congreso y el Presidente. Otro dato significativo es que la mayoría de los jóvenes de ambos grados (86%) siente satisfacción al cum-

<sup>27</sup> Ortiz y Vanegas, *Op. cit.*, 2001, p. 32.

<sup>28</sup> Gabriel Restrepo. "Hacia un nuevo modelo de socialización democrática: un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el distrito de Bogotá", en *Educación en ética y valores. Investigaciones e innovaciones del IDEP*, Bogotá, IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2001, pp. 19-20.

<sup>29</sup> Junto a la comprensión y la sensibilidad, en esta prueba se incorpora la convivencia ciudadana (entendida como las capacidades de celebrar y cumplir acuerdos y de seguir reglas), para lo cual se incluyen las preguntas más relevantes de un instrumento aplicado en el proyecto *Indicadores de Convivencia Ciudadana* realizado por A. Mockus y J. Corzo, mayo de 1999 a octubre de 2002, financiado por Colciencias y la Universidad Nacional de Colombia.

plir la ley y prefiere actuar conforme a ella. Según los autores de la prueba, "para los jóvenes de 7° grado la ley puede desobedecerse por razones dadas por la costumbre o porque otros lo afirman, mientras que los de 9° grado tienden a hacerlo más por razones de convicción propia. Lo anterior muestra que existe cierta armonía entre la ley y la moral"<sup>30</sup>.

Además, los resultados sobre actitudes muestran que es alta la intolerancia de los estudiantes, principalmente frente a aquellos que se encuentran al margen de la ley o a personas a quienes temen, mientras que sí toleran o aceptan a personas diferentes de ellos. Muestran buena autopercepción (siempre o casi siempre) sobre su facilidad para cumplir, o para lograr cumplir acuerdos o sobre su capacidad de construir buenos acuerdos. En su mayoría, consideran que asumen actitudes responsables y reparadoras y se sienten regulados interna o externamente ante la eventualidad del incumplimiento de acuerdos. En general prefieren hacer uso de una regulación racional con actitud reparadora en lugar de usar la regulación cultural, moral o legal. Un buen porcentaje de estudiantes tiene conciencia de que con sus acciones pueden afectar a la comunidad (sobre todo en temas relacionados con el cuidado del ambiente). En cuanto a la situación del país, las opiniones están, en general, divididas. Sin embargo, algunos temas, como la necesidad de "mano dura" para dirigir el país, logran una aceptación mayoritaria (61% en 7° y 70% en 9°).

Por último, y sin desconocer la importancia de los resultados obtenidos en estas pruebas para comprender algunos aspectos sobre la situación de la ciudadanía en la escuela desde la perspectiva de los estudiantes, es importante hacer algunas consideraciones sobre las perspectivas conceptuales asumidas en las mismas, en tanto están en la base del diseño, en la selección de los aspectos preguntados, en la mirada que se construyó sobre la ciudadanía y, de manera determinante, en la interpretación de los resultados y en las recomendaciones para tomar decisiones sobre esta materia.

Es claro que las autoras de las pruebas se ubican en una perspectiva psicológica operatoria de inspiración piagetiana, y privilegian la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (en particular adoptan la técnica de los dilemas morales, la cual, incluso, fue propuesta como estrategia pedagógica<sup>31</sup>). La perspectiva filosófica está centrada en algunos planteamientos de

<sup>30</sup> SED, agosto 2002, p. 17.

<sup>31</sup> Véase Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo. *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*. Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, Serie Guías, septiembre del 2000. Se trata de un material dirigido a los docentes del Distrito Capital, "para trabajar aquellos aspectos que resultaron más significativos [en el análisis de los resultados del Estudio exploratorio, SED, 2000] y que deberían ser considerados en las instituciones educativas".

la tradición ética racionalista kantiana y habermasiana, con alusiones a Rawls y Cortina, pero sin relacionarlos con otros aportes provenientes de la teoría política, siendo notoria la ausencia de una conceptualización sobre la noción de ciudadanía (la cual se concibe como un fenómeno básicamente moral) y, sobre todo, de la compleja configuración social de la cultura política<sup>32</sup>. Ésta resulta imprescindible para la construcción ciudadana en tanto provee a los sujetos muchos de los referentes para sus procesos identitarios, así como valores y normas para la regulación y autorregulación de estos en contextos específicos. Ahora bien, aunque se reconoce que existen diversas fuentes creadoras de culturas políticas, se dice que el "Estado desempeña un papel principal en proporcionar la socialización de la ciudadanía y en la creación de las condiciones simbólicas apropiadas para alimentar la cultura política de la gente"<sup>33</sup>.

Al respecto, Gómez, en su análisis sobre las limitaciones conceptuales de estas pruebas, plantea lo siguiente:

Todos sabemos de la complejidad, desafíos y límites de la construcción ciudadana. Sus retos políticos, culturales, étnicos, económicos y muchos más demuestran que "lo social" no puede reducirse a una variable o factor que acelera o frena el desarrollo ético-político de los sujetos. El aprendizaje ciudadano no puede, no resiste, abordarse como un problema intraindividual referido a aspectos puramente psicológicos, sean cognitivos, afectivo-emocionales o comportamentales. El aprendizaje ciudadano exige asumirse como socialización política y en este sentido tiene que entenderse como un proceso que se efectúa en los diversos universos simbólicos en que cotidianamente los actores sociales nos movemos; en consecuencia, *es un proceso de producción de significados construido a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particulares creados por las prácticas interpretativas de la comunidad a las que pertenecen los actores sociales [...]* Pero este intercambio de significados se realiza en y a través de unas condiciones simbólicas que por principio crea y promueve el Estado, esto es, el Estado es el ente que mediatiza la apropiación de una (s) cultura política a través de unas condiciones simbólicas determinadas que son las que en últimas van a caracterizar a los ciudadanos de una nación<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Puede verse al respecto el texto clásico de Almond, G. y Verba, S. *The civic culture*. Princeton, Princeton University Press, 1963, donde se define la cultura política como "un conjunto de actitudes hacia el sistema político y sus diversas partes, y actitudes hacia el papel del individuo en el sistema", p. 13.

<sup>33</sup> C. A. Torres, *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México, Siglo XXI Editores, 2001.

<sup>34</sup> Jairo Gómez Esteban. *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005, pp. 84-85.



Según lo anterior, en una sociedad se expresan diversas culturas políticas, incluso excluyentes entre sí, desde las cuales un sujeto puede autorreferenciarse; por ello, agrega Gómez, la construcción de ciudadanía no puede reducirse a *una sola* cultura política y mucho menos a la que se expresa como corriente principal del Estado en un momento determinado “como pretenden hacerlo algunos expertos en educación ciudadana apoyados por funcionarios de las instituciones estatales encargadas de la educación”.

Además, dado que el desarrollo moral está midiéndose en el sistema educativo formal y está centrado en el individuo, pensamos que es necesario recabar más información sobre el significado de las experiencias sociales y políticas vividas en la escuela y en otros contextos de socialización y de aprendizaje, y su incidencia en el desarrollo de esta “competencia”. Lamentablemente, como se reconoce en el estudio, es poca la información disponible sobre la forma como opera la escolaridad en relación con este aspecto. De hecho, en el estudio se plantea que “este avance en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes *podría* ser atribuido a las actividades escolares”. En este sentido, Gómez aclara que:

Al reducir “lo social” a un factor que simplemente acelera o retrasa el desarrollo y considerar que las representaciones se expresan a través de conceptos (a pesar de que los contenidos de esas representaciones “son fuertemente valorativos”), las despoja no sólo de su contenido cultural, histórico, étnico, de género, sino que las disloca del lugar de enunciación desde los que los sujetos hablan, es decir, desde las prácticas interpretativas de su comunidad [...] Buscar medir conceptos sociales o políticos desde el punto de vista de su ajuste a un nivel de desarrollo de las estructuras operatorias o de acuerdo con su semejanza o acercamiento a los conceptos “más formalizados en el campo de la política” es despojar a los actores sociales de su naturaleza cultural (de sus universos simbólicos) y de la posición que ocupan en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc.); es simplemente medir lo que mide cualquier prueba escolar: información, definiciones y lógica proposicional<sup>35</sup>.

Los autores de la prueba conciben que es posible describir el desarrollo de la *competencia moral* diferenciando niveles ordenados, cada uno de los cuales supone una forma de juicio moral más compleja que la del nivel anterior. La secuencia se define por la *complejidad lógica* de cada etapa sucesiva, entendidas como integraciones jerárquicas; es decir que una etapa posterior debe desarrollarse después de la anterior, porque esto implica dominar operaciones cognitivas más complejas, formándose estructuras

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp. 87-88.

cada vez más diferenciadas y elaboradas, bajo el supuesto de que las etapas de niveles más altos reintegran las estructuras de las etapas más bajas. Así, las formas de razonamiento que involucran ideas y valoraciones centradas en la persona estarían en los niveles más simples, mientras las formas más complejas de razonamiento que hacen posible las consideraciones de sí mismo en relación con las demás estarían al final de los estadios del desarrollo. La moralidad, entonces, se entiende "como una competencia en continua evolución a nivel individual y social, que combina un aspecto cognitivo con uno emocional y que coloca a la persona en disposición y capacidad de pensar, sentir y actuar considerando al *otro*, sea éste un individuo, un grupo o una sociedad... La moralidad se desarrolla a medida que la persona reflexiona sobre las decisiones que toma, ya sea sola o con otros, y analiza las razones y los sentimientos que la llevaron a tomar las decisiones y las consecuencias de las mismas"<sup>36</sup>.

Al respecto, Gómez hace una anotación clarificadora para la formación ciudadana, cuando critica la posición adoptada en las pruebas donde se plantea que los niveles de razonamiento moral puedan ser identificados y asumidos como competencias ciudadanas:

Esta interpretación (que es la que paulatinamente se ha asumido en el medio escolar colombiano) lleva a creer que un sujeto por el hecho de haber sido ubicado en un nivel de desarrollo moral asimismo se va a *desempeñar* en sus prácticas de convivencia ciudadana [sin importar el problema o el contexto particular]. La diferencia entre competencia y actuación resulta entonces fundamental para entender que el razonamiento moral no tiene que ver con la competencia ciudadana: el uno es abstracto y formal, y la otra abarca contenidos y procedimientos construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorrespeto y legitimación<sup>37</sup>.

La tendencia a basarse en un solo modelo para comprender la naturaleza de la persona moral, en este caso en el modelo de desarrollo cognitivo

<sup>36</sup> Rosario Jaramillo, Ángela Bermúdez y Hernán Escobedo. *Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Interpretación de resultados. Evaluación aplicada a 7° y 9° grados*, Bogotá, SED, Corpoeducación, junio de 2001, p. 11.

<sup>37</sup> Jairo Gómez Esteban. "La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico?", en *Aula Urbana*, N° 40, Bogotá, IDEP, Abril-mayo de 2003, p. 12. Compartimos la postura de Gómez en la primera parte del párrafo citado, pero discrepamos de la segunda por considerar que el razonamiento moral sí tiene que ver con la formación ciudadana, aunque no pensamos que la moldee o sea un buen predictor de un ejercicio ciudadano activo y moralmente responsable.

de Kohlberg, ha sido criticada por investigadores destacados en este campo, como Berkowitz, quien retoma un argumento contundente de Walter:

[...] resulta evidente que esta influencia omnipresente ha dado una visión más bien restringida del funcionamiento de lo moral, que ahora deberemos esforzarnos por superar. Esta visión surgió de la noción *a priori* y, por tanto, restringida de la moralidad de Kohlberg (siguiendo con la tradición platónica y kantiana en la filosofía moral, que subraya la justicia y el individualismo), y de su paupérrima descripción del agente moral<sup>38</sup>.

Sobre estas limitaciones también se pronunció Henry Giroux, en los siguientes términos:

La pedagogía de Kohlberg no nos da una comprensión, o muy poca, de la forma en que la voz y la historia se unen dentro de las constantes relaciones asimétricas de poder que caracterizan el rejuego entre las culturas dominantes y las subordinadas. La argumentación práctica, en este caso, pasa a ser la base de una pedagogía y teoría de la ética que ignora el modo en que se forman los individuos por medio de las condiciones materiales que constituyen la otra cara de la cultura. Para Kohlberg, así como para quienes comparten su postura, la virtud de la racionalidad científica y el funcionamiento de la lengua se convierten en la base para encarar los dilemas morales abstractos y mejorar el razonamiento moral. Conforme a este punto de vista, a la historia se la separa del razonamiento moral y se deja olvidado el lado oscuro de la racionalidad científica. Además, este enfoque concede una alta prioridad al consenso, cercenando así la posibilidad de desarrollar una política de diferencia que admita la especificidad de los grupos desposeídos<sup>39</sup>.

Al reconocer la importancia que los conocimientos, los valores y el razonamiento moral tienen en la formación de ciudadanos, consideramos que tanto en las pruebas como en la elección de las competencias se parte de la idea de un ciudadano virtuoso, portador de determinados valores, que le permiten actuar de manera moralmente adecuada para la sociedad. Los atributos morales de los sujetos son definidos antes de reconocer las condiciones reales de existencia de los mismos, es decir, se diseña un formato *moral y políticamente adecuado* al cual éstos deben adaptarse para recibir una evaluación positiva o negativa en torno a su comportamiento ciudadano. Antes

<sup>38</sup> L. J. Walter. *Whither moral psychology?*, en *Moral Education Forum*, 20, (1-8), citado en Berkowitz, M. "Educar la persona moral en su totalidad", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 8, 1995, Madrid, pp. 73-101.

<sup>39</sup> Henry Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, 1998, 2ª edición, p. 96.

que reconocer las características propias de los procesos de socialización y formación de los sujetos, asistimos a la enunciación de una especie de ciudadanía ideal, establecida a partir de los razonamientos morales de los estudiantes, que no da cuenta de las dinámicas políticas y culturales de la construcción de ciudadanía en contextos específicos.

En otras palabras, si el sujeto no se acerca a los ideales de justicia, autonomía e igualdad kantianos y rawlsianos (o sea, los del liberalismo político) indefectiblemente sus niveles de razonamiento moral serán bajos no sólo porque no corresponden a la cultura política dominante del Estado, sino porque se salen de los estándares internacionales que la prueba ha establecido<sup>40</sup>.

### **Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar**

Siguiendo con la tendencia y los presupuestos del modelo señalado antes, en 2004 se aplicó una prueba en Bogotá a más de 80.000 niños del nivel de Transición, tanto en el área de valores cívicos y ciudadanos, como en lenguaje, ciencias, matemáticas y estilos de trabajo. En relación con los valores cívicos y ciudadanos, se evaluaron siete desempeños (sociabilidad, respeto del derecho del otro, resolución dialogada de conflictos, recuerdo del otro, participación en el trabajo colectivo, participación en la toma de decisiones colectivas y juicio moral), a partir de los cuales se intentó determinar el grado de desarrollo cívico de los niños<sup>41</sup>.

Los autores de la prueba proponen que la evaluación se aplique a los niños que apenas van a ingresar al sistema educativo, por lo cual

Deben evaluarse aquellos elementos que representan las condiciones antecedentes, en el sentido evolutivo, para el logro de los estándares establecidos. Por lo tanto, queda el problema, no resuelto por los estándares, de señalar los desempeños esperados en un niño que apenas empieza su vida escolar<sup>42</sup>.

Al respecto surge una primera preocupación en relación con la factibilidad y alcances de la evaluación de los niños que apenas van a in-

<sup>40</sup> Gómez, 2005, *Op.cit.*, p. 89.

<sup>41</sup> *Evaluación Censal de Competencias en el grado obligatorio de Preescolar: Transición. Fundamentos, protocolo y registro de aplicación 2004*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación, enero de 2004, p. 10.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 11.

gresar al sistema escolar, ya que el objetivo de la misma deja sin respuesta interrogantes como: ¿qué desempeños se pretende evaluar en los niños que apenas inician su vida escolar?, ¿desde qué lugar epistemológico se construye el *perfil* del estudiante deseable en el grado de preescolar?, ¿cómo articular las dinámicas contextuales de formación de la infancia teniendo en cuenta el alto grado de diversidad socio-económica y cultural existente en el país y, en particular, en Bogotá?

Con base en lo anterior, antes de describir los resultados en los diferentes desempeños del área de valores cívicos y ciudadanos, es pertinente abordar algunos problemas centrales de la prueba en relación con la mirada que se hace sobre la ciudadanía y la infancia, y sobre los procesos pedagógicos y políticos implicados en la formación de los sujetos sociales en la escuela.

En primer lugar, anotemos que las diferentes evaluaciones censales de los últimos años han centrado su mirada sobre el desarrollo de *competencias* en distintas áreas, las cuales se entienden como un saber-hacer en contexto, argumentando "que el enfoque de las competencias básicas se basa en una perspectiva conceptual que considera 'competente' a una persona cuando tiene la capacidad de aplicar aquello que conoce y sabe para solucionar nuevos problemas y transformar su entorno por esa vía"<sup>43</sup>. No obstante, en la prueba aplicada a transición la evaluación de competencias se reduce a la relación entre el niño evaluado y el modelo de *niño ideal* creado por la guía de aplicación de la prueba (el que obtiene el máximo nivel en cada uno de los desempeños). En relación con los valores cívicos, la valoración dada en cada desempeño (de cero a tres) en los ejes que atraviesan el perfil del niño/ciudadano virtuoso es: respeto y acatamiento de la norma, pasividad –leída en términos de adaptabilidad– frente a las dinámicas del grupo, dependencia de la figura de autoridad más cercana (el maestro) para resolver los conflictos, capacidad de argumentación a la hora de tomar/acatar una decisión y facultad para tomar una opción (buena o mala) frente a una situación en la que se vinculen valores. En este sentido, a pesar de la importancia dada al contexto en la definición de competencia mencionada antes, en la prueba aplicada los elementos contextuales quedan ocultos, o reducidos a las apreciaciones que el docente hace sobre la dinámica de sociabilidad de los niños en la institución.

En el documento que sustenta la prueba se sugiere que, con base en los resultados de la misma, los docentes deben "diseñar y poner en práctica estrategias cuyo fin sea lograr que todos, *independientemente de sus con-*

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 11.

*diciones*, desarrollen las competencias básicas esenciales para obtener nuevos aprendizajes, con niveles de complejidad creciente"<sup>44</sup>. Si las competencias se definen como un saber-hacer en contexto, ¿por qué se busca desarrollarlas "independientemente" de las condiciones de los niños? Frente a lo anterior, consideramos que un aspecto clave para el desarrollo de competencias está en la posibilidad de reconocer las particularidades de la cotidianidad de los niños y las formas en que ellos crean estrategias para vivir esa cotidianidad. Es a partir de esa experiencia mundano-vital que el maestro debe diseñar y orientar proyectos pedagógicos para el mejoramiento de la formación social y cognitiva de los niños, y no desde los resultados de una prueba que, además, tuvo numerosos inconvenientes metodológicos para su aplicación (como la deficiente capacitación de los docentes para la aplicación de la prueba, las condiciones del funcionamiento propias de las instituciones educativas, la dificultad para registrar los comportamientos y actitudes de los niños durante la jornada escolar, entre otras).

Un segundo problema del área de valores cívicos y ciudadanos es la reducción de la formación ciudadana al desarrollo del juicio moral, privilegiando, además, una determinada concepción de moralidad centrada en la dimensión cívica, es decir, en relación con lo que se considera buenas costumbres y virtudes ciudadanas de los niños. Por esta razón, en la prueba se privilegia la mirada sobre las actitudes y comportamientos de los niños frente a determinada situación, o frente a un dilema moral, antes que tratar de hallar explicaciones a las respuestas dadas por estos. Reducir la formación ciudadana a uno solo de sus aspectos fortalece el individualismo en materia de educación en valores –pues la ciudadanía dependería más de las virtudes individuales que se desarrollen en el niño que de las particularidades cotidianas de la vida en comunidad–, en tanto se desconocen los contextos sociopolíticos en los cuales se forman los niños y las maneras en que estos influyen en sus opiniones. Precisamente, una de las críticas que se han hecho al uso de dilemas hipotéticos es que estos dilemas están alejados de la vida y la experiencia de los sujetos.

Como consecuencia de lo anterior, un tercer problema derivado de la prueba es la reducción del ejercicio docente a dos actividades, principalmente: registro de las actitudes y comportamientos del niño en cada uno de los desempeños, y diseño y aplicación de estrategias pedagógicas que permitan aumentar el índice de desempeño de los niños en las diferentes

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 18 (la cursiva es nuestra).

pruebas. En este sentido, el saber pedagógico se minimiza a la posibilidad de clasificar a los niños de acuerdo con las escalas predefinidas y, a partir de los resultados de la sistematización de dicho registro cuantitativo, al desarrollo de actividades orientadas a superar las deficiencias de los niños en la prueba. Lo anterior, además de legitimar la existencia de un sistema de discriminación a partir del cual establecer quiénes son los niños sobresalientes y quiénes son los que tienen problemas de aprendizaje y desarrollo, puede fortalecer la tendencia de que los maestros orienten sus labores a desarrollar en el niño habilidades que le permitan desenvolverse con efectividad en las evaluaciones censales, ya que en buena parte de tales resultados dependerá la evaluación que se haga a los mismos maestros.

### Evaluación de competencias ciudadanas

Continuando con esta tendencia centrada en las evaluaciones masivas, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Icfes, y en desarrollo de las pruebas *Saber*, aplicó durante el mes de noviembre de 2003 una prueba de carácter nacional denominada *Evaluación de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía*. Esta prueba, aplicada a 1'029.146 niños y jóvenes de todo el país, de grados 5° y 9°, buscó evaluar el grado en que los estudiantes "son capaces de contribuir a la convivencia pacífica, de participar democráticamente y de respetar y valorar la diversidad y los derechos de los demás en su vida cotidiana"<sup>45</sup>. Los aspectos evaluados fueron los siguientes: conocimientos sobre ciudadanía, actitudes frente a la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de las emociones y empatía.

En relación con los conocimientos sobre ciudadanía, en la tabulación de los resultados se muestra que los estudiantes están en un nivel bajo de competencia (5,06 para grado 5° y 5,18 para grado 9°, sobre una escala de 10). Esta situación tiende a "mejorarse" levemente con respecto a las actitudes, pues para grado 5° tuvieron un promedio de 6,10 y para grado 9° de 5,77. Con respecto a los otros aspectos evaluados, los resultados de la tabulación son los siguientes: acciones ciudadanas: 6,05 y 5,56; ambientes democráticos: 5,46 y 5,65; procesos cognitivos: 6,07 y 6,86; manejo de emociones: 5,65 y 5,79 y, finalmente, empatía: 5,75 y 6,32.

<sup>45</sup> Tomado de: [www.icfes.gov.co](http://www.icfes.gov.co)

Es lamentable que aún no se haya hecho un estudio analítico de estos resultados, estableciendo diferencias y similitudes por regiones y por grupos de instituciones. Sin embargo, en noviembre de 2005 se realizó una nueva evaluación de competencias ciudadanas. Es posible que el Icfes aborde esta tarea mediante un análisis comparativo de los resultados de las dos pruebas, que permita redefinir y reorientar lo que hasta ahora se ha establecido como criterios y estrategias para la formación ciudadana.

### Estándares básicos de competencias ciudadanas

A partir de estas pruebas censales y en el marco de la evaluación de estándares para la educación básica y media, el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación elaboraron en 2003 el documento *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, con el fin de dar a conocer las habilidades específicas para el ejercicio y la formación de ciudadanía, entendiendo que este es un proceso que puede ser diseñado, implementado y evaluado continuamente, con el fin de articularlo a los planes de mejoramiento de las distintas instituciones educativas del país. Una versión adaptada de este documento se dio a conocer ampliamente durante marzo de 2004 a través de distintos diarios y seminarios del orden nacional<sup>46</sup>.

El marco general de esta propuesta de formación ciudadana se ubica en la perspectiva de los derechos humanos, en el reconocimiento de su importancia como objetivo fundamental de la educación y en la necesidad de desarrollar habilidades básicas para el respeto, la defensa y la promoción de los mismos, en los distintos ámbitos de actuación de los ciudadanos. En tal sentido, se plantea que "las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo"<sup>47</sup>.

En este documento se sugiere que la idea de competencia, antes que estar relacionada con la idea de competitividad, hace referencia a ser competente, es decir, a *saber* y a *saber hacer*. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstrac-

<sup>46</sup> *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Serie Guías N° 6, 2004. Esta propuesta se organizó alrededor de los conceptos de competencias y estándares, de manera similar a los estándares básicos de matemáticas y lenguaje que circularon en mayo de 2003.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 6.



tos o concretos). En esta perspectiva, los estándares de competencias ciudadanas se presentan como criterios públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad que deben cumplir las instituciones educativas para asegurar los aspectos fundamentales e indispensables en materia de formación ciudadana. Así, se anota que:

Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática<sup>48</sup>.

Para efectos organizativos, las competencias ciudadanas se clasificaron en tres grandes ámbitos: a) *convivencia y paz*; b) *participación y responsabilidad democrática*; y c) *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*. Para facilitar su proceso de desarrollo y evaluación las competencias fueron distinguidas de la siguiente forma: *conocimientos* (información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía), *competencias cognitivas* (capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales para el ejercicio ciudadano), *competencias emocionales* (habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás) *competencias comunicativas* (habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas) y *competencias integradoras* (que articulan, en la acción misma, todas las demás). Con base en este marco, se exponen los estándares que deben cumplir los niños y jóvenes de los grados de la educación básica y media.

La organización de los estándares por grados de escolaridad (1° a 3°, 4° a 5°, y así sucesivamente hasta grado 11°), basada en la idea de desarrollo gradual: "los estándares de competencias ciudadanas establecen, gradualmente, los que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo...", parece corresponder con la lógica de la perspectiva cognitiva del desarrollo moral de Kohlberg, por cuanto para acceder a un tipo de competencia es necesario haber cumplido con las del nivel anterior. En tal sentido, los estándares básicos de competencias ciudadanas continúan privilegiando una mirada instrumental del ciudadano, en tanto que éste se entiende, exclusivamente, como un sujeto portador de derechos y con obligaciones civiles connaturales a su experiencia de vida en sociedad.

Junto a esto, la estructura y el sentido propuestos pueden resultar reduccionistas si no se tienen en cuenta las particularidades de los proce-

<sup>48</sup> *Ibíd.*, p. 8.



en los tres grupos de competencias. La tercera tiene que ver con la ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la guía, lo cual no se resuelve con las sugerencias referidas a la "transversalidad en todas las instancias" y a la "responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa".

Dada la importancia atribuida a la formación de ciudadanos como tarea de la educación, y teniendo en cuenta las ambigüedades de la propuesta gubernamental, quedan abiertas las siguientes preguntas: ¿son las competencias la única estrategia y los estándares los únicos criterios para la formación ciudadana? ¿Se encuentran nuestros maestros preparados para emprender procesos de formación de competencias ciudadanas en la escuela? ¿De qué maneras el Estado respalda, apoya y propicia procesos de formación ético-política en la escuela además de la publicación y difusión de la cartilla? ¿Quién forma a los formadores de ciudadanos?

Frente a esta decisión de política educativa, la atención de la comunidad educativa –y sobre todo de los maestros– debe centrarse en el análisis crítico de las competencias y los estándares de ciudadanía, y en la búsqueda creativa de propuestas alternativas de formación en este campo, que hagan frente a la tendencia homogeneizadora que parece imponerse sobre la escuela, las prácticas educativas y la conducta humana.

Frente a los resultados obtenidos en las pruebas masivas mencionadas antes, es posible presagiar una suerte de "angustia" por los bajos niveles de desarrollo ciudadano de nuestros niños y jóvenes y anticipar la promoción de estrategias pedagógicas y evaluativas tendientes a estandarizar los procesos de formación ciudadana, esto es, a moldear la figura del ciudadano de acuerdo con las concepciones, actitudes y gustos de los autores de las pruebas y de los documentos oficiales. Así, se reafirma la tendencia de que las políticas educativas antes que obedecer a acuerdos sociales, principalmente con la comunidad educativa, siguen dominadas por los expertos.

Al respecto debemos aclarar que nuestra posición no se enfila contra la realización de pruebas masivas para conocer la situación de los procesos educativos en un área determinada, sino que advierte sobre las limitaciones que implica obtener información cuantitativa sobre procesos complejos que, como hemos visto, están influenciados por factores contextuales asociados con la diversidad y la heterogeneidad social y cultural del país, con las condiciones de existencia de los sujetos y con las características propias de las instituciones educativas, los cuales requieren también abordajes cualitativos, que deben ser tenidos en cuenta en la explicación e interpretación de los resultados, como insumo para la toma de decisiones sobre políticas educativas en este campo.

### 1.3 La vía de las políticas urbanas

Durante el primer gobierno de Mockus se evidenció un cambio en la mirada sobre la ciudad de Bogotá que rebasó los tradicionales marcos pragmáticos, físicos y económicos que caracterizaron el manejo y la administración del poder de la ciudad, asumiéndola como problemática cultural. En el plan de desarrollo *Formar Ciudad: 1995-1997*, la *cultura ciudadana* se convirtió en la principal prioridad y en el eje que estructuró la acción pública sobre las agudas problemáticas urbanas. El argumento central de que la construcción colectiva de una imagen de ciudad compartida es la condición de posibilidad para la formación de la cultura ciudadana se viabilizó con la propuesta de constituir el tiempo y el espacio ciudadanos, asentado en los acuerdos básicos sobre la normatividad que rige la vida cotidiana, como alternativa plausible para dirimir las contradicciones de la vida urbana. La ciudad aparece, entonces, como sujeto ordenador y vinculante, tanto de las acciones y proyectos de los ciudadanos, como de una administración que legitima su acción en el ciudadano.

La noción de cultura ciudadana buscaba ante todo la *autorregulación interpersonal*. Se subrayó la regulación cultural de las interacciones entre desconocidos, en contextos como los del transporte público, los establecimientos públicos y el vecindario; y se subrayó también la regulación cultural en las interacciones ciudadano-administración bajo la consideración de que "la constitución de lo público depende sustantivamente de la calidad de estas interacciones". Así se definieron los cuatro objetivos correspondientes a cultura ciudadana: a) Aumentar el cumplimiento de normas de convivencia; b) Aumentar la capacidad de unos ciudadanos para que lleven a otros al cumplimiento pacífico de normas; c) Aumentar la capacidad de concertación y de solución pacífica de conflictos entre los ciudadanos; y d) Aumentar la capacidad de comunicación de los ciudadanos (expresión, interpretación) a través del arte, la cultura, la recreación y el deporte.

El propósito central del *Programa de cultura ciudadana*<sup>50</sup> era promover comportamientos adecuados para la convivencia urbana, basados en el acatamiento de las reglas mínimas que hacen posible la interacción pacífica entre los habitantes de la ciudad. Según la hipótesis preliminar plantea-

<sup>50</sup> Para un análisis detallado de este programa puede consultarse el trabajo de Liliana López Borbón, *Construir ciudadanía desde la cultura. Aproximaciones comunicativas al Programa de Cultura Ciudadana (Bogotá, 1995-1997)*, Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Clacso, 2003.

da por Mockus, los agudos problemas de convivencia que padece la sociedad colombiana obedecen, en parte, a contradicciones, desconexiones o vacíos entre los tres sistemas que regulan el comportamiento humano en las sociedades modernas: la ley, la moral y la cultura. En estos tres sistemas reguladores de los comportamientos de los individuos, relativamente independientes, se encuentra la clave para transformar la cultura ciudadana, concebida como “el conjunto de costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas que generan sentido de pertenencia, facilitan la convivencia urbana y conducen al respeto del patrimonio común y al reconocimiento de los derechos y deberes ciudadanos”<sup>51</sup>.

Esta perspectiva, en su concepción estratégica, buscó desencadenar y coordinar acciones públicas y privadas para generar sentido de pertenencia y apropiación de la ciudad. La *pertenencia* se define como el reconocimiento de contextos y el respeto a las reglas que cada contexto implica. La *apropiación* es la forma en que los ciudadanos aprenden a usar la ciudad, respetando su ordenamiento y su carácter de patrimonio común. En este marco, las acciones deben incidir en la forma en que los ciudadanos perciben, reconocen y usan los entornos sociales y urbanos, y en las relaciones que ellos establecen entre sí en cada uno de estos entornos.

En este contexto, la construcción de la ciudadanía se entiende menos como un ejercicio político abstracto, y más como una diversidad de prácticas cotidianas en permanente negociación, que emergen de manera continua en el espacio público urbano, comprendido en su sentido más amplio. Este abordaje de la ciudad y la ciudadanía como problemática cultural y comunicativa coincide con las reflexiones de Rosalía Winocur para quien la condición de ser ciudadano se inscribe en un universo simbólico que no se restringe al ejercicio político, sino que involucra, además, la diversidad de prácticas cotidianas y representaciones sociales de distintos grupos al interior de una sociedad<sup>52</sup>. Según este planteamiento, Liliana López agrega que:

No es en la abstracción del ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos que los sujetos dirimen los conflictos y las diferencias que subyacen al orden social, sino en la vida cotidiana. Una cotidianidad –que se con-

<sup>51</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá. Decreto número 295, Junio 1º de 1995, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santafé de Bogotá, 1995-1998. Formar Ciudad.

<sup>52</sup> Rosalía Winocur. “Radio y ciudadanos”, en Néstor García Canclini (coord.), *Cultura y comunicación en la ciudad de México. La ciudad y los ciudadanos imaginados por los medios*, México, UAM Iztapalapa-Grijalbo, pp. 126-155. Citado por Liliana López. *Op.cit.*, p. 56.

figura tanto en el espacio físico de la ciudad como en el espacio mediático— donde las creencias, el sentido común, las identidades y las memorias individuales y colectivas, conforman una red de significados distintos que eventualmente convergen, entran en contradicción o seuxtaponen en la experiencia cotidiana del sentido del orden, la moral y la convivencia. Por tanto, la cultura ciudadana y el orden sociocultural que le subyace, se explican a partir de la complejidad de esa red. En este sentido, la dimensión política de la cultura presente en la cultura ciudadana y en las mediaciones constitutivas de lo social que plantea la comunicación obligarían a reorientar las preocupaciones de las políticas culturales al ámbito político, donde cotidianamente se construye la ciudadanía<sup>53</sup>.

Dada la carencia de información confiable y sistemática sobre los fenómenos de violencia, delincuencia y otros problemas que afectaban las relaciones de convivencia en la ciudad, la administración distrital creó el Observatorio de Cultura Urbana y un sistema de medición de la cultura ciudadana, además de fomentar la investigación sobre problemas de interés para la administración, la comunidad académica y la ciudadanía. Estos estudios y la evaluación de las experiencias realizadas fueron la base que fundamentó el plan de desarrollo del segundo gobierno de Mockus, *Bogotá para vivir todos del mismo lado: 2001-2003*, y para reformular el propósito de las estrategias pedagógicas, cuyo cambio más visible fue el paso de la prioridad exclusiva que se le dio al cambio cultural en el primer gobierno, a estrategias que apuntaban a armonizar ley, cultura y moral, con un mayor énfasis en la dimensión jurídica de la ciudadanía expresada en nuevas tácticas para lograr el cumplimiento de las normas básicas de convivencia, acompañadas por estrategias de mejoramiento de la seguridad urbana, ampliándolo luego a nuevos campos como la cultura tributaria, la comunicación entre los ciudadanos y el fortalecimiento de la cultura democrática en la ciudad<sup>54</sup>.

Una de las críticas que se ha hecho a esta concepción de cultura ciudadana es que restringió su objetivo principal al cumplimiento de normas. Es una noción que busca *la regulación propia del comportamiento entre personas para el acatamiento de un conjunto de normas establecidas para los ciudadanos*. Para ello se enfatiza, según veíamos antes, en la regulación cultural de las interacciones entre desconocidos y entre los ciudadanos y

<sup>53</sup> Liliana López, *Op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>54</sup> Es importante aclarar que el gobierno de Peñalosa 1998-2000 no mantuvo la formación ciudadana como elemento central de su gestión, aunque le dio continuidad a algunos programas y proyectos de esta estrategia como la promoción de las artes y la cultura popular, el uso educativo de los medios masivos de comunicación y la autorregulación ciudadana.

las autoridades, en particular en espacios públicos y de movilización y en el funcionamiento de la ciudad. Con esto se buscaba producir autorregulación social, es decir, capacidad para cumplir las normas por voluntad y decisión propia, para ayudar a otros a cumplirlas –usando mecanismos lícitos–, para resolver pacíficamente los conflictos y para respetar la palabra empeñada.

En esta perspectiva, según Arturo y Muñoz<sup>55</sup>, la ciudadanía es sujeción a la ley y la moral, responsabilidad social y obediencia debida. En otras palabras, el ciudadano es considerado, ante todo, sujeto cumplidor de deberes, un “súbdito del Estado” que adecua sus comportamientos a las normas establecidas en la ciudad que el gobernante debe hacer cumplir y, a su vez, propugna para que otras personas, aun desconocidas, también las acaten. Y agregan,

Si el ciudadano cumple las normas voluntariamente, no por coacción o temor, puede ser asunto tangencial en el propósito del gobernante. Lo que prima, en último término, es que los comportamientos se ajusten a la ley y que, en consecuencia, exista congruencia entre ley y cultura. Pero también que esta lógica de la coherencia cobije a la moral, pues es ésta la que ratifica en la subjetividad la bondad de los actos y la norma [...] Resulta importante anotar que el cumplimiento voluntario de normas o las medidas persuasivas para que se asuman y cumplan las reglas ciudadanas son más viables y duraderas si los pobladores urbanos se saben sujetos de derechos ciudadanos, protagonistas en la construcción de lo público y partícipes del bien común [...] La responsabilidad social y el cumplimiento de normas hacen parte de la ciudadanía, pero no pueden ser el único indicador del desarrollo de una cultura que se precie de ser ciudadana<sup>56</sup>.

Consecuentemente, los mismos autores se refieren a la escasa importancia dada a la participación social y política en el Programa de cultura ciudadana, sobre todo durante la primera administración de Mockus. Teniendo en cuenta que la ciudadanía puede posibilitar procesos de inclusión social mediante la participación en la esfera pública y en la búsqueda del cumplimiento de los derechos humanos para todos los ciudadanos, generando, a su vez, cambios en la cultura política, la inclusión de esta dimensión en la segunda administración de Mockus bajo el concepto de *cultura democrática* fue significativo, pero incipiente. Inclu-

<sup>55</sup> Cfr. Julián Arturo y Jairo Muñoz. “¿Qué tanto de cultura y de ciudadanía hay en el Programa Cultura Ciudadana?”, en Observatorio de Cultura Urbana (editor), *Reflexiones sobre cultura ciudadana en Bogotá*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá-IDCT, 2003.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 31.

so, sin explicar el concepto, apenas se ilustró su finalidad en un plan de gobierno: "propiciar el uso de procedimientos democráticos para cambiar disposiciones legales, que incluye ampliar y cualificar la discusión pública, haciendo visible su utilidad para aclarar diferencias, dirimir conflictos y celebrar acuerdos".

En esta perspectiva se trata de maximizar espacios de convivencia. El significado de cultura democrática en el contexto programático de Cultura Ciudadana, amplía para la ciudadanía su escenario de actuación más allá del cumplimiento de normas, dado que promueve, desde la administración, acciones orientadas a garantizar a la ciudadanía el conocimiento suficiente de las distintas opciones de participación en la gestión de los asuntos públicos y sus derechos políticos y ciudadanos. Este avance es significativo [en tanto] es un paso imprescindible para una ciudadanía proactiva e incluyente. Pero es incipiente porque la participación de mayor relevancia se estructura en otros niveles donde la capacidad de decidir y de control son concluyentes<sup>57</sup>.

Una característica particular de este proceso de construcción de ciudadanía consistió en concebir la ciudad "sin escuelas", en tanto éstas no fueron incorporadas a las estrategias del Programa de cultura ciudadana, lo cual, le hubiera proporcionado un mayor campo de acción al involucrar un espacio institucionalizado cuya población está formándose como ciudadanos. Tal vez, la respuesta a esta exclusión se deba a que al ser "el ámbito cultural el contexto escogido para formar ciudadanos, se pensó que esto se lograría mejor en espacios de interacción y convivencia no institucionalizados". De esta manera las estrategias de intervención y las prácticas desarrolladas se llevaron a cabo por fuera de la institución educativa formal, privilegiando *pedagogías desescolarizadas* mediante un conjunto de prácticas que Sáenz<sup>58</sup> ha definido como de pedagogización de la sociedad y de la vida urbana que buscan generar aprendizajes en los ciudadanos y ciudadanas, de manera *indirecta*. Al respecto, este autor nos recuerda que:

En el plan de desarrollo del primer gobierno de Mockus se planteó una hipótesis que se mantendría en los dos gobiernos siguientes y cuyo peso fue significativamente mayor en el gobierno de Peñalosa: que cierto tipo de acciones de construcción, adecuación, limpieza y embellecimiento de la infraestructura y el espacio público de la ciudad producirían, por sí mismas, aprendizajes ciudadanos deseables. Se trata de un enunciado que forma parte

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>58</sup> Javier Sáenz. "La pedagogización de la ciudad", en *Magazín Aula Urbana*, N° 48, Bogotá, IDEP, julio-agosto de 2004.



de los modos más contemporáneos de gobierno de los sujetos y la población, en las cuales se considera que el gobierno más efectivo no es el que se ejerce de manera directa y personal, sino el que se ejerce mediante prácticas indirectas de disposición de los espacios, tiempos y cuerpos para producir aprendizajes y conductas específicas e involuntarias (en el sentido en que operarían directamente sobre las percepciones, actitudes y comportamientos del individuo y la población sin que éstos se percaten, necesariamente, de ello)<sup>59</sup>.

Estas estrategias de pedagogización de la vida urbana eran consecuentes con las concepciones de ciudad y ciudadanía subyacentes a los planes de desarrollo distritales, donde se planteaba que “el mejoramiento del espacio público favorece el buen comportamiento ciudadano”. Por ello se propuso crear espacios de orden por medio de la recuperación del “espacio público, donde se comparte socialmente la ciudad, y devolver un elemento primario al hombre para que pueda iniciar un proceso de resocialización con el entorno y sus conciudadanos”<sup>60</sup>.

Ahora bien, aunque se desarrollaron algunas actividades de interacción escuela-ciudad, las prácticas predominantes, antes que abrir la frontera escolar a la ciudad y ampliar las posibilidades de la formación ciudadana, intensificaron el aislamiento de la vida escolar del entorno urbano<sup>61</sup>.

A pesar de estas limitaciones, entre los logros de la política de cultura ciudadana se encuentra el haber consolidado un proyecto de ciudad, transformando positivamente la imagen de la ciudad entre los habitantes, que empiezan a considerarla “un buen sitio para vivir”, a la vez que se mejoró cualitativamente la cultura administrativa de Bogotá, transformando las relaciones y comportamientos entre ciudadanos, y entre funcionarios y ciudadanos. Al respecto, se ha planteado que “el énfasis en los deberes ciudadanos más que en los derechos y en las responsabilidades que los funcionarios tienen con los particulares permiten establecer dos rasgos centrales: la construcción de una ciudadanía activa y la legitimidad institucional”<sup>62</sup>. Por último, el aspecto más destacable de este programa consistió en haber logrado introducir la ciudadanía como un discurso pú-

<sup>59</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>60</sup> Alcaldía Mayor de Bogotá. *Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Santafé de Bogotá 1998-2001*, Bogotá, 1998 (artículos 13, 25-26).

<sup>61</sup> Para un análisis más detallado sobre las estrategias pedagógicas del plan de desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado 2001-2003, puede consultarse el libro ya citado de Javier Sáenz Obregón. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá, IDEP-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.

<sup>62</sup> Liliana López, *Op. cit.*, p. 62.

blico tanto en el diseño de las políticas distritales como en la cotidianeidad de la vida urbana<sup>63</sup>.

En este capítulo pretendimos presentar un panorama del contexto político y normativo característico de la década de 1990, en el cual se inscribieron las apuestas de construcción de ciudadanía y de formación ciudadana, tanto por la vía de las políticas educativas como por la vía de las políticas urbanas. Este marco general nos permitirá analizar los anteriores estados del arte, así como las experiencias de innovación y las investigaciones realizadas en instituciones educativas de Bogotá sobre este campo de reflexión y de acción, lo cual será objeto de los siguientes capítulos.

<sup>63</sup> Esto es visible en la continuidad que el asunto de la ciudadanía ha tenido en las políticas de gobierno distritales, aunque con diferencias en sus perspectivas y propósitos. La actual administración, por ejemplo, se propone la construcción de una Bogotá incluyente y sin indiferencia, articulada en torno a cuatro líneas programáticas: autonomía y gobernabilidad local; cultura para la ciudadanía activa; Bogotá, escenario de reconciliación; y transformación de la institucionalidad pública desde una perspectiva de derechos.



## **Capítulo 2**

---

### **Una década de estados del arte (1994-2004)**



En el proceso de recolección y análisis de información documental sobre el tema de la formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, encontramos una serie de trabajos que, de una u otra forma, comparten la orientación metodológica de los estados del arte. Se trata de estudios disímiles en sus propósitos, extensión y profundidad, pero todos tienen en común la intención de establecer una ruta de búsqueda que permita comprender el desarrollo de algún aspecto relacionado con la formación de sujetos políticos en la educación formal o en otros ámbitos sociales. Así, tenemos estudios sobre la educación cívica, la educación en la democracia y para la democracia, la construcción de cultura política, la educación ética y en valores, las relaciones entre ciudad y ciudadanía, la ciudadanía en la escuela, y un rastreo institucional sobre innovaciones e investigaciones en formación ciudadana.

Teniendo en cuenta que estos estudios fueron realizados durante el período 1985-2004, y que comparten intereses similares a los que guían nuestra indagación, consideramos que constituyen referentes imprescindibles de este trabajo, por ello a continuación reseñaremos cada uno, ordenándolos cronológicamente con el fin de evidenciar sus alcances y sus aportes para la comprensión del papel que juega la educación en la construcción de democracia y de ciudadanía.

## 2.1 Proyecto Educación Cívica. Revisión bibliográfica para el Estudio nacional de caso en Colombia

El estado del arte realizado por Álvaro Rodríguez Rueda<sup>1</sup> en el marco del Proyecto internacional de educación cívica, al que hicimos alusión en el capítulo anterior, corresponde a la elaboración de un estudio de caso cualitativo que permitiera capturar información sobre la situación de la educación cívica en el país, así como diversas interpretaciones y puntos de vista sobre cómo deben prepararse los jóvenes para la vida política. El modelo teórico utilizado vincula factores individuales y sociales que potencialmente influyen en los jóvenes en su proceso de aprendizaje de conocimientos y actitudes para la práctica ciudadana.

El autor aclara que se partió del presupuesto de la inexistencia de un consenso sobre el tema dentro de las fuerzas sociales que tienen expresión

<sup>1</sup> Álvaro Rodríguez Rueda. *Proyecto Educación Cívica. Revisión bibliográfica para el estudio nacional de caso en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1995, (policopiado).

en el campo de la educación, motivo por el cual se consideró pertinente recoger los diferentes puntos de vista en torno a la problemática abordada, para proponer acuerdos básicos. El objetivo de esta búsqueda documental fue "determinar qué se entiende por educación cívica en el sistema educativo colombiano y en sectores gubernamentales y no gubernamentales que inciden en la formación escolar [...] y explorar el estado actual de la formación democrática nacional"<sup>2</sup>.

La búsqueda documental correspondió al período 1985-1994 y se priorizaron estudios empíricos y análisis sobre diferentes aspectos de la educación cívica. Se consultaron centros de documentación, directivas y funcionarios de entidades gubernamentales, y ONG nacionales y regionales que tuvieran programas relacionados con esta área en la escolaridad formal. Los descriptores principales de la búsqueda fueron: educación cívica, identidad, socialización, juventud, educación moral, derechos humanos, valores, docentes.

La presentación de la información la organizó el autor alrededor de quince preguntas orientadoras del trabajo, las cuales hacían parte de la guía propuesta por la IEA para la elaboración de los estudios de casos nacionales. A continuación haremos referencia a cada una de ellas, por considerar que aportan información valiosa sobre el contexto sociopolítico y educativo del país, sobre los referentes normativos que orientan el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, incluida la perspectiva asumida para la educación cívica, durante más de una década. Además, por considerar que el documento ha tenido escasa difusión en el país.

### **1. ¿Cuál es la importancia de la educación ciudadana como meta escolar explícita?**

En esta parte el autor describe de los antecedentes de la educación cívica partiendo de la importancia que revistió la renovación curricular iniciada a finales de los años setenta y que se extiende hasta principios de los noventa, en la cual la educación cívica se articuló al área de ciencias sociales por considerar su mayor pertinencia y afinidad con los propósitos y saberes implicados en la formación social y ético-política de los estudiantes. Así, los nuevos programas curriculares de ciencias sociales integraron las asignaturas de historia, geografía y cívica, que antes se impartían por separado.

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 11.

Recordemos que la estructura curricular de esta área definió tres aspectos globales (*espacialidad, temporalidad y estructura sociocultural*) que permitirían seleccionar los conceptos interdisciplinarios para trabajar en cada grado, de 1° a 9°. Los objetivos propuestos consistían en: desarrollar un conocimiento y un aprecio de sí mismos y de los otros a través del respeto mutuo y de colocarse en la situación que viven los demás; comprender la tradición cultural pasada y presente de las diversas regiones del país y de otras partes del mundo para desarrollar una conciencia sana de nacionalidad; entender la identidad colombiana como unidad que congrega la diversidad de formas de ser que coexisten en el país, que tienen su origen tanto en las diferencias regionales como en la presencia simultánea de lo tradicional y lo moderno; reconocer la estructura sociocultural como un todo que tiene elementos constitutivos (relaciones económicas, relaciones jurídico-políticas y saberes y expresiones colectivas) y las dinámicas que las interrelacionan (adaptación y transformación e interdependencia social); estructuración del tiempo y el espacio mediante la reconstrucción de hechos y lugares y de las relaciones e influjos que se dan entre ellos.

Para apoyar la formación cívica se creó el *Programa de educación para la democracia, la paz y la vida social*, desarrollado en los cinco grados de la educación básica primaria, a partir de 1985. El programa en cada grado se desarrolla a partir de los siguientes aspectos complementarios que se consideran esenciales en la práctica social: 1. Actitudes y valores: aceptarse y respetarse a sí mismos y al otro, participar, ser justo, cooperar, compartir; y 2. Conceptos: libertad y responsabilidad, democracia, paz, orden, autoidentidad y gobierno, cambio, identidad nacional.

Esto se complementa con las orientaciones psicopedagógicas establecidas en la renovación curricular, fundamentadas en la Escuela Activa y en la psicología genética (la participación activa del alumno como metodología de enseñanza; la consideración de las etapas del desarrollo del alumno para planear el proceso de enseñanza y aprendizaje; el desarrollo de habilidades básicas para el manejo de información y la resolución de problemas a partir del ejercicio práctico; la formación para la autonomía como finalidad de la educación). Además, en relación con el desarrollo del programa de democracia se estableció que

para los tres primeros grados de primaria se hace especial énfasis en los elementos actitudinales y valorativos, mientras que en los posteriores los elementos conceptuales se hacen más explícitos para adecuar el programa al desarrollo sociomoral del niño y promover actitudes positivas hacia la interacción social (...). Se busca que el niño comprenda las razones de sus



actos y pueda prever sus consecuencias (...) Se busca afectar positivamente los ambientes reales de desenvolvimiento social del niño (...) El respeto por la persona humana, base de toda relación social y democrática, debe ser mostrado por el niño<sup>3</sup>.

Simultáneamente surgieron importantes iniciativas gubernamentales en temas como la convivencia pacífica, la resolución de conflictos, la participación en problemas comunitarios locales, el manejo del poder en el aula, la autonomía educativa de las minorías (indígenas y afrocolombianas). Así se consolidaron programas dirigidos a la infancia y a la familia, a los jóvenes (programa de promoción juvenil y prevención integral), a las minorías (programa de etnoeducación), y a la escuela (programa de educación para la democracia).

No obstante, el eje articulador de la educación cívica en los años noventa provendrá de la Constitución Política de 1991 y de su desarrollo en la Ley General de Educación de 1994, pues se reconoce que seis de los trece fines establecidos para la educación hacen referencia al *ideal cívico* instituido para el país y, por lo tanto, para ser desarrollado en la escuela. De igual manera ocurre con los ocho objetivos estipulados por la Ley para todos los niveles del sistema educativo colombiano, en particular los tres primeros: a) formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; b) proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad. Además, se establece que la educación cívica debe incluirse en el currículo de cada plantel educativo en todos los grados, y también debe incluirse Constitución política y democracia en el último grado.

Para dar respuesta a este reto, el MEN promulgó la Resolución 1600 de 1994, mediante la cual se hace la inclusión obligatoria en los PEI de cada plantel del *Proyecto nacional de educación para la democracia*. Según Rodríguez, este proyecto puede ser considerado como la síntesis de este largo recorrido mediante el cual el país busca consolidar su aspiración de formar ciudadanía.

Ampliando los propósitos de programas anteriores, el Proyecto se enmarca en las nuevas realidades de autonomía escolar, mecanismos de participación y reflexión pedagógica que promueve el PEI. De esta forma, busca desarrollar los nuevos mecanismos de organización de la vida esco-

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 14.

lar, generar una dinámica institucional formativa y evaluar la estructura curricular de educación cívica.

Además, agrega que en el proyecto se hace evidente la interdependencia de tres aspectos: la enseñanza de la democracia (como contenido y como práctica pedagógica); la relación entre escuela y democracia (fortalecida por el desarrollo del PEI); y la articulación entre escuela, comunidad educativa y democracia (a partir de la proyección comunitaria de la escuela en la resolución de problemas locales). De esta manera,

se busca que la educación para la democracia sea concebida como una acción para transformar la escuela, un espacio para el desarrollo personal, un fundamento de la convivencia cotidiana y una reflexión y una acción permanentes sobre la realidad. El nuevo proyecto introduce contenidos y metodologías abiertas y poco estructuradas en el marco de la necesaria construcción que debe realizar cada PEI<sup>4</sup>.

## 2. ¿Cuáles son las prioridades dentro de los programas educativos formales que buscan preparar para la ciudadanía?

Debido al ambiente adverso a la democracia de la mayoría de instituciones educativas, se estableció como prioridad de los programas relacionados con esta área la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas autoritarias de los docentes como condición para el abordaje de aspectos cognoscitivos en la educación cívica. Con base en los avances de investigación del proyecto *Formación y educación para la democracia en Colombia*, de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo, al cual haremos referencia en el siguiente punto, Rodríguez identificó experiencias en educación formal y no formal, en 12 frentes: innovaciones pedagógicas orientadas por una educación para la vida democrática; educación para el ejercicio de los deberes y derechos de la nueva Constitución; educación en derechos de las minorías indígenas y afrocolombianas; promoción de la organización popular (y educación para la descentralización y el desarrollo local); educación de género; educación para la paz y la negociación de conflictos; educación para reinsertados, víctimas de violaciones de derechos humanos y desplazados por la violencia; campañas ciudadanas por la paz y para el conocimiento y la sensibilización en los derechos humanos; cursos de formación de líderes para la paz, la democracia, los derechos humanos y la construcción de sociedad civil; programas de especialización univer-

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 7.

sitaria en estos temas; solución de conflictos en la vida familiar; y educación cívica de las fuerzas armadas.

A pesar de la proliferación de programas, Rodríguez expresa que en el país existe poca claridad sobre el sentido de la educación cívica, la cual a menudo se asocia a una enseñanza sin sentido y sin conexión con lo que realmente acontece en el país, al aprendizaje mecánico de derechos y deberes que no se cumplen, y a la preservación de tradiciones ya caducas. Otros sectores insisten en la movilización de niños y jóvenes en torno a reivindicaciones específicas y a la defensa de los derechos humanos o se basan en la acción transformadora sobre el entorno escolar inmediato como mecanismo *comprehensivo* para la formación ciudadana. En muchos, se fundamenta la educación cívica en el conocimiento de la institucionalidad vigente, o a partir de la creación de instituciones democráticas en las escuelas. Incluso desde perspectivas más tradicionales, la educación cívica sigue entendiéndose como la interiorización de obligaciones morales, la recuperación de valores cristianos o las prácticas de urbanidad y buenas costumbres.

En términos generales, el autor establece seis tipificaciones de la educación cívica predominantes en el país durante el período estudiado: la educación moral, la educación para la formación de actitudes democráticas, la educación para la defensa de los derechos humanos, la educación para la democracia a través de currículos comprensivos, la formación ciudadana para la vida democrática (ubicada más en el sector comunitario que en el educativo) y las variantes de la educación cívica tradicional: que rescata los rituales cívicos formalistas (homenajes a la bandera, al himno, a los próceres, etc.) y recoge los cambios legislativos y reduce la formación cívica a los contenidos de enseñanza y a los simulacros de organización y participación estudiantil.

### 3. ¿Cómo están organizados los programas de educación cívica?

De manera sintética, Rodríguez menciona que estos programas se organizan en la institución educativa a partir de cuatro estrategias básicas: el plan de estudios académicos (principalmente del área de ciencias sociales y en los contenidos del área de educación religiosa), las prácticas de extensión comunitaria (principalmente el servicio social que los estudiantes realizan en décimo y undécimo grados), la organización y el fomento de grupos juveniles, y la organización institucional alrededor del *gobierno escolar*. También destaca la progresiva importancia que se otorga a los componentes afectivos,

actitudinales, interaccionales o comportamentales sobre los contenidos conceptuales y "académicos", así como a la organización del ambiente escolar como ambiente de socialización en la democracia y para la democracia.

#### **4. ¿En qué medida está la educación formal encaminada a desarrollar la identidad cívica en los estudiantes?**

Producto de la multiplicidad de enfoques y metodologías sobre la educación cívica, no es clara la manera en que las instituciones educativas forman una identidad cívica en los niños y jóvenes. El recurso al que más se apela es el de la enseñanza de la historia patria y la sacralización de los símbolos derivados de la misma, así como a las características asociadas a conceptos como territorio, nación, pueblo, etc., para derivar de ellos elementos de identificación. La crítica a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales y de la educación cívica estuvo acompañada de la propuesta de introducir como idea conductora en los contenidos el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural regional y nacional, así como la identificación de elementos de unión y de pertenencia anclados en un territorio y una historia común. El autor señala que en contraposición a unos contenidos curriculares nacionales que se estiman homogeneizantes y carentes de significación, diversos sectores han propugnado por una educación menos verbalista, más contextualizada en la región y el municipio y más articulada a las realidades locales. Seguramente esta tendencia a privilegiar la identidad regional y local en los contenidos académicos obedezca al proceso de descentralización y a la instauración de la elección popular de alcaldes, es decir, a "la idea de restituir la identidad nacional desde el municipio".

#### **5. ¿En qué medida se entiende que la educación cívica contribuye a la resolución de conflictos y tensiones intergrupales?**

El reconocimiento del carácter conflictivo de la sociedad colombiana, que se expresa en una combinación compleja de múltiples formas de violencia, se agrava con la que reproducen diferentes agentes socializadores, entre ellos la escuela. Esta situación del país, tipificada por algunos investigadores como *cultura de la violencia*, ha sido objeto de numerosos estudios que, entre otros aspectos, coinciden en recalcar la importancia de los procesos educativos para fortalecer la capacidad de los colombianos para convivir con sus contradicciones y diferencias.

Simultáneamente, agrega Rodríguez, se han explorado de manera sistemática las formas de violencia escolar, y se han desarrollado conceptualizaciones en el terreno educativo sobre las relaciones entre la democracia y la resolución pacífica de conflictos. Se insiste en la necesidad de modificar el carácter rígido de la estructura escolar, la excesiva importancia dada al orden, la obediencia y la sumisión, el autoritarismo docente, sus prácticas disciplinarias, y superar mediante cambios más "estructurales" los llamados "talleres de valores" y otros eventos coyunturales que a menudo se realizan en los colegios. "No obstante la enorme importancia que el fenómeno de la violencia tiene en la vida cotidiana colombiana, y el énfasis colocado en la escuela para aportar a su superación, es notorio el vacío para su abordaje conceptual en el aula"<sup>5</sup>.

En esta perspectiva, también se rescata la labor realizada por instituciones estatales y algunas organizaciones no gubernamentales, como la Defensoría del Pueblo (*Su Defensor*, periódico dedicado a la divulgación de los derechos humanos), la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (Proyecto educativo institucional en democracia y derechos humanos para la educación formal, 1994), los diferentes estudios y programas del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, la Conferencia Episcopal de Colombia (Proyecto de formación social y política con énfasis en derechos humanos), la Corporación Viva la Ciudadanía (Escuela de liderazgo democrático). También se destacan las jornadas por la paz y por la vida, y los pactos de convivencia de diversas instituciones educativas en zonas de conflicto armado.

## **6. ¿En qué medida hay acuerdo sobre los criterios apropiados de excelencia y sobre la naturaleza de prácticas modelo en la educación cívica?**

En términos generales, las reglamentaciones son bastante explícitas en los criterios de logro y proveen un claro marco de referencia para el diseño de contenidos, metodologías y formas de evaluación. Sin embargo, es notorio el énfasis hacia la formación en valores en la educación básica primaria, en tanto, que para la secundaria el énfasis está puesto en aspectos cognoscitivos. Esta separación entre lo valorativo y lo cognoscitivo según los grados intentó eliminarse en la Resolución 1600, al integrar para

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 19.

todos los grados los aspectos cognoscitivos, actitudinales y el manejo de habilidades para la vida ciudadana.

No obstante, en las discusiones del Panel de Expertos orientado por Rodríguez se manifiesta que en la organización de programas de educación cívica se observan las siguientes tensiones, que reflejan los desacuerdos en cuanto a las concepciones y prácticas que se considera deberían regular la educación ciudadana:

- *Democracia como armonía versus democracia como conflicto.* Aunque existe acuerdo en la necesidad de restablecer un código normativo común que permita restablecer la paz en Colombia, algunos sectores tienden a asimilar la democracia a la paz, la ausencia de conflicto y la validación intrínseca de las decisiones de las mayorías a partir de mecanismos de consulta como el plebiscito y la consulta popular, pero desconocen el papel de los medios de comunicación en la configuración de opinión pública.
- *Énfasis en la institucionalidad política versus derechos sociales, económicos y culturales.* Se considera que el conocimiento de estos derechos es indispensable en la formación cívica de niños y jóvenes, si se tiene presente la descomposición y la violencia intrafamiliar, el maltrato a los niños y la precariedad de la seguridad social en el país, entre otros
- *Lo local versus lo universal.* Mientras algunos sectores destacan la importancia de lo micro, lo cotidiano, el entorno local y regional como puntos de partida para la formación cívica y para otorgar sentido y referentes a la enseñanza, otros sectores consideran que hay allí un abordaje restringido de la ciudadanía, cuyo carácter es universalista.
- *Minoría versus mayoría de edad.* En tanto las representaciones estudiantiles en el gobierno escolar, el servicio social y la cátedra constitucional y en democracia se asignan todas al último grado de escolaridad, se desconocen las posibilidades de participación en los grados inferiores, sin tener en cuenta que la capacidad de elección y decisión, el desarrollo cognitivo para abordar problemas sociales complejos y la formación permanente de valores deben asumirse en todas las edades.
- *Dimensión cognitivo-académica versus dimensión vivencial-cotidiana.* Algunos consideran que en tanto el ciudadano debe comprender que es parte de un orden social y sentirse partícipe en la construc-

ción de sociedad, la educación cívica consiste en enseñar los significados de la ciudadanía y la democracia en la experiencia escolar cotidiana. Cuando se asimila currículo y plan de estudios, se ignora el ambiente de aprendizaje, verdadero espacio de la formación cívica. Otras perspectivas recalcan la importancia de la dimensión cognoscitiva –en especial en la educación secundaria, al considerar que la educación formal es el único espacio donde podrá abordarse sistemáticamente la comprensión de las fuerzas que configuran el presente–, determinan las relaciones entre los pueblos y configuran las estructuras jurídicas, políticas, económicas y sociales.

- *Lo religioso versus lo secular.* Se considera que el dominio tradicional de la iglesia católica y de la religión sobre la sociedad y la educación puede ser un obstáculo para la configuración de una ética civil. Educar para la civilidad, se arguye, es desacralizar, es un acto antirreligioso. Otros piensan que la dificultad está en entender la democracia como un proyecto ético. Lo cierto es que se observa una tensión entre el enfoque católico, más centrado en la persona, en su conciencia, en sus valores y potencialidades, y un enfoque más laico y político, centrado en las estructuras y dinámicas sociales, la participación política y la institucionalidad<sup>6</sup>.

## **7. ¿Cómo miran y entienden los estudiantes o los adultos jóvenes la ciudadanía, y en qué medida alcanzan los niveles de logro o de habilidades deseadas en esta área?**

A partir del rastreo de algunas investigaciones y de programas desarrollados por universidades, centros de investigación y entidades gubernamentales, el autor sugiere que es evidente el surgimiento de una movilización juvenil frente a los cambios políticos, sociales y culturales de los últimos años. Parte de este proceso ha generado una activación de la investigación sobre culturas juveniles y sus relaciones con la cultura escolar. Sin embargo, en palabras del autor: “algunos estudios muestran que a la par de esta participación juvenil hay un escepticismo por las instituciones y la clase política”.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 24.

## 8. ¿Para qué derechos y responsabilidades de participación están siendo preparados los estudiantes?

Un aspecto central de los programas de educación cívica es formar a los niños y jóvenes para la participación en la vida democrática. En esta perspectiva es permanente la referencia al gobierno escolar y a los mecanismos de participación en la escuela. No obstante, el mayor inconveniente es que a menudo el gobierno escolar reproduce arraigadas prácticas de poder, mecanismos tradicionales de elección y formas de hacer política en el ámbito nacional. Aunque son escasas las propuestas alternativas de participación surgidas de las características propias de la vida escolar (pues predominan las instancias nominales de participación que sirven más a fines de control que de formación cívica, como se expresó en el punto 2), debemos mencionar la existencia de algunas perspectivas centradas en la preparación de los jóvenes para el respeto de los derechos humanos, la pedagogía para la paz y la convivencia y una tendencia marcada a la asociación de los jóvenes, en una doble acepción: por un lado, para participar en asuntos de interés de la política local y, por otro, la asociación en torno a elementos artísticos, lúdicos y recreativos. "En general, puede observarse a través de estos trabajos, un creciente avance de la sociedad colombiana para introyectar un proyecto de sociedad que admite y valora su diferencia, mediante la circulación de sentidos culturales distintos"<sup>7</sup>.

## 9. ¿Desarrollan los estudiantes hombres y mujeres diferentes concepciones de ciudadanía?

A pesar del avance que ha tenido el tema de la mujer en los diferentes ámbitos de la sociedad colombiana, persisten relaciones inequitativas para el acceso a distintos escenarios de la vida pública, así como sistemas de representación simbólica en los que la mujer es objeto de discriminación y opresión. En el campo educativo, algunas de las tensiones más representativas son las siguientes:

- Ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas de las mujeres, pero manteniendo prácticas culturales e imaginarios sociales que reproducen la desigualdad entre géneros.

<sup>7</sup> *Ibíd.*, p. 30.



- Existencia de un personal docente mayoritariamente femenino mientras que buena parte de los cargos directivos está ocupada por hombres.
- Mayor acceso femenino a textos y materiales con un alto número de imágenes y representaciones estereotipadas de los sexos.
- Una fuerte inclusión de la mujer en organizaciones juveniles, aunque el liderazgo de las mismas siga estando bajo la potestad de los hombres.
- En las comunidades rurales, indígenas y afrocolombianas se experimentan profundos, aunque lentos, cambios impulsados por la conformación de organizaciones de mujeres que han buscado reestructurar los roles tradicionales de participación política de sus comunidades.

#### **10. ¿Existen diferencias entre clases sociales relacionadas con la forma en que los estudiantes experimentan la educación cívica?**

Para Rodríguez, a la complejidad de la educación cívica en Colombia hay que sumar la alta diferenciación de la oferta educativa según las clases sociales. En términos generales, las escasas evidencias muestran una tendencia de mayor información y contacto con los hechos políticos a medida que se asciende en la escala social y un mayor escepticismo en los sectores populares. La participación comunitaria y la defensa de los derechos humanos se incentiva mucho más en sectores populares. El énfasis de los programas estatales y de las ONG en los jóvenes de sectores populares, adscritos o no al sistema educativo, deja abierto el interrogante sobre lo que acontece en la formación cívica de las élites y de las clases medias. La investigación sobre violencia escolar, autoritarismo, administración de justicia, participación, entre otros aspectos, se ha centrado más en la escuela oficial que en los colegios de clase media y alta. Además, cabe señalar la tradicional incomunicación entre colegios de distintas clases sociales, que reproduce a su vez la fragmentación del sistema educativo, las distancias sociales existentes y las visiones que sobre la democracia, la ciudadanía y la formación ciudadana están dándose en ellos.

#### **11. ¿Cómo ven los docentes la educación ciudadana?**

Una de las primeras consideraciones para abordar este tema se relaciona con las condiciones de vida de los docentes, quienes, la mayor parte de las

veces, se han visto en un escenario bastante contradictorio: mayores exigencias sobre su trabajo y, junto a ello, disminución de la valoración social y de las garantías laborales y profesionales. En este sentido, Rodríguez sugiere que el interés de los docentes hacia un proyecto democrático puede verse obstaculizado por las inconsistencias de la práctica docente, así como por las inconsistencias y contradicciones políticas y sociales del país. Así mismo, para buena parte de los docentes, el Movimiento Pedagógico de los años ochenta sigue siendo un referente clave a la hora de pensar las proyecciones de la profesión y su estatuto social y cultural. También, las manifestaciones de liderazgo cívico y político de muchos docentes que trabajan en zonas de conflicto armado han generado violaciones de los derechos humanos contra ellos, además de la dificultad de los planteles y docentes para ajustar sus prácticas educativas al contexto violento en que se hallan inmersos. No existe información sistemática sobre las percepciones y prácticas concretas de educación cívica desarrolladas por los maestros ni sobre los valores y concepciones que transmiten a sus alumnos.

## 12. ¿Cómo enseñan los docentes la formación ciudadana?

En este aspecto se encontró una amplia gama de posibilidades didácticas, apoyadas en: modelos de la psicología evolutiva y de las teorías del desarrollo moral, metodologías de investigación-acción, currículos problematizadores, animación juvenil y actividades asociadas con la puesta en marcha del Gobierno Escolar, además de metodologías experimentales de trabajo en el aula y métodos de enseñanza tradicional. Se destacan algunas búsquedas que plantean la necesidad de contextualizar la formación cívica a partir de los problemas de la comunidad que circunda la escuela; el uso de la lúdica y el arte en la educación cívica como aprendizaje de la diferencia, en contraposición de la mera reproducción y el autoritarismo; así como propuestas centradas en el conocimiento de los derechos y deberes ciudadanos. En general, buena parte de las metodologías empleadas se apoyan en textos escolares, muchos de los cuales superan los enfoques basados en el *deber ser* y en la validez intrínseca de las instituciones que caracterizaron los antiguos manuales de educación cívica. Hasta ese momento (1995) Rodríguez indica que "no se conocen estudios que muestren el efecto diferenciado de las distintas metodologías que se emplean para la formación ciudadana".

### 13. ¿Qué tan adecuadamente se forma a los docentes para tratar con las diferentes facetas de la educación cívica?

Según el autor, nunca antes los maestros colombianos habían tenido tantos referentes para pensar el problema de la educación cívica. Así, además de los documentos oficiales sobre el tema, hay una amplia gama de programas y materiales ofrecidos por ONG, universidades y centros de investigación relacionados con esta temática. Los cambios jurídicos, políticos y educativos propiciaron una creciente producción de conocimiento en el ámbito de la educación para la democracia, la paz, los derechos humanos y la formación cívica, tal vez que se propició un notable apoyo y formación a los docentes en estos temas. Sin embargo, Rodríguez estima que no se observa la misma dinámica de la década anterior en el área de ciencias sociales, que la cátedra de constitución no ha recibido la suficiente atención, y buena parte de las iniciativas acerca de su enseñanza están en manos de las editoriales. "Es probable que estos hechos reflejen un cierto escepticismo sobre las posibilidades de la formación cívica a través del plan de estudios formal"<sup>8</sup>.

### 14. ¿De qué manera están organizadas las escuelas para influir en la educación cívica de los estudiantes?

En términos generales, se muestra que para la organización del "ambiente de aprendizaje cívico", la Ley General de Educación estableció la conformación del Gobierno Escolar, integrado básicamente por el Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Personerías Estudiantiles. Igualmente se destacan los análisis centrados en los Manuales de Convivencia, en los cuales identificaron diversos enfoques, a saber:

- El Manual de Convivencia como un catálogo de deberes.
- El Manual de Convivencia construido desde una lógica democrática participativa.
- Otra tendencia, más flexible aún, habla de *pactos de convivencia* antes que de manuales.
- Una perspectiva apoyada en soportes cognitivistas prefiere hablar de *comunidad justa* antes que de manual o pactos de convivencia.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 43.

- Finalmente, en otros casos el Manual de Convivencia se centra en la acción comunicativa y la negociación como base para la vida colectiva.

### 15. ¿Qué imágenes de la sociedad cívica se ofrecen en los textos y ayudas educativas?

Para el año de elaboración de este trabajo (1995) la investigación sobre manuales escolares era escasa, de allí que no pueda aportar mayores conclusiones al respecto. Sobre algunos textos de educación cívica, Rodríguez anota que estos sacralizan la institucionalidad democrática y tienden a idealizar lo social. Además, aclara que "muy pocos textos se refieren al comportamiento ciudadano de autorregulación en los espacios públicos".

A manera de conclusión, el autor de este estudio plantea que se establecieron tres niveles diferentes en las relaciones entre democracia y educación. En primer lugar, está el nivel *jurídico-político*, en el cual la formación del ciudadano autónomo se relaciona con el derecho a la educación, y la organización pluralista de la escuela pública, conforme a la declaración universal de los derechos humanos. En segundo lugar, el *político-administrativo*, la formación ciudadana implica ampliar y redistribuir los centros de decisión y gestión de la educación con el ánimo de fortalecer los procesos de descentralización y de autonomía, a través de los PEI, los gobiernos escolares y las juntas de educación. En tercer lugar, el *escolar-social*, los ejes centrales de la educación ciudadana se entienden como la formación para la creatividad, para la convivencia y para la participación social y política.

A su vez, las diferentes iniciativas detectadas en los planteles educativos con relación a la formación democrática fueron clasificadas en cinco enfoques. En primer lugar, encontramos un énfasis en el componente moral; en segundo lugar está una tendencia que hace hincapié en el conocimiento, atribuida a enfoques socioconstructivistas; en tercer lugar está un enfoque centrado en los ambientes de convivencia, en el que se busca promover un sistema escolar de interacciones donde sea posible fortalecer los principios de la democracia; en cuarto lugar el enfoque se relaciona con el Gobierno Escolar; y, por último, en quinto lugar, la participación comunitaria, donde los procesos de formación democrática se orientan por los problemas y características que circundan la escuela.

En la revisión bibliográfica, Álvaro Rodríguez señala que las distintas formas en que se ha abordado la educación cívica en el país en diferentes escenarios institucionales abarcan: el estudio y la práctica de los derechos fundamentales, el conocimiento de la nueva Constitución, la educación moral centrada en el desarrollo de valores democráticos, la participación de niños y jóvenes en organismos escolares que reproducen los instituidos políticamente y la participación juvenil en asuntos públicos.

Según lo reseñado, esto corresponde a la diversidad de programas, prácticas y experiencias educativas que venían desarrollándose desde la década de 1970 en Colombia, cuyo énfasis se ubicaba más en temas como la "instrucción" cívica, la educación para la democracia, los derechos humanos y la paz, que específicamente en la educación del ciudadano, por cuanto la ciudadanía es un término que había perdido protagonismo político y educativo y reaparece con fuerza en los años noventa, enriquecido con nuevos aportes de las distintas ciencias sociales.

## 2.2 Formación y educación para la democracia en Colombia

El trabajo de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo ha sido uno de los de mayor alcance a la hora de pensar el tema de la formación en la democracia y para la democracia<sup>9</sup>. Para llevar a cabo esta investigación los autores hicieron una revisión, durante el primer lustro de la década de 1990, de las actividades de 73 instituciones (algunas de ellas de carácter internacional) en las que se incluyeron ONG, centros de investigaciones, instituciones eclesíásticas, organizaciones gremiales, sindicales, indígenas, juveniles, movimientos y partidos políticos y entidades gubernamentales. En la presentación de la información que analizaron, los autores clasifican las experiencias y programas de las diversas instituciones en 21 registros, los cuales señalamos a continuación:

- a) *Promoción de la organización popular*. Estas organizaciones se presentan como portavoces de una nueva sociedad civil y tienen como uno de sus principales objetivos hacer *visibles* a los grupos populares.
- b) *Atención a víctimas de violación a los derechos humanos*. Sus actividades más comunes se dirigen a la defensa jurídica y la ayuda económica a víctimas de violación de derechos humanos, así como a la denuncia

<sup>9</sup> Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo. *Formación y educación para la democracia en Colombia*, Bogotá, Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997.

nacional e internacional por la violación de los derechos humanos en el país.

- c) *Educación en derechos de minorías.* Una de las tesis centrales en estos programas es que el país se ha construido con base en la invisibilidad y la exclusión del otro, por lo cual propenden por la elaboración de nuevos imaginarios sociales en los cuales tenga cabida *la diferencia*.
- d) *Programas con grupos urbanos excluidos.* Algunos de estos grupos hablan de *rehabilitar* a los sujetos para la sociedad; otros, de *incluirlos* en la sociedad; y otros, los ven como una manifestación social con particularidades culturales específicas. En general, el trabajo que realizan está dirigido a lograr que los grupos excluidos participen socialmente desde ciertas formas de identidad que se producen por el hecho de estar en la calle y socializarse en ella.
- e) *Conocimiento y sensibilización en los derechos humanos y los derechos de los pueblos.* Tienen un interés central en reconocer los derechos inherentes de los grupos a los que van dirigidos los programas, y propenden por sensibilizar a la población a través de los medios de comunicación con mensajes de impacto.
- f) *Educación de géneros.* El horizonte de estas instituciones se orienta a la vida cotidiana. En el plano educativo se plantea la necesidad de un reconocimiento crítico de los sujetos, para lo cual se hace énfasis en procesos que generen conciencia sobre la diferencia y en la organización de colectivos que realicen actividades de tipo político propositivo.
- g) *Hacia una transformación de la escuela.* En estas instituciones se supone que la transformación de las relaciones sociales y políticas de la escuela es un prerrequisito para la transformación social. En esta dirección, recogen el ideal de la educación pública como precondition de la democracia y promueven la reflexión sobre las teorías educativas más progresistas.
- h) *Educación para la paz y la negociación de los conflictos.* Las actividades realizadas por estas instituciones se organizan, principalmente, con base en teorías sobre el conflicto y su resolución. Para estas instituciones es de vital importancia reconocer un proceso educativo en el cual los sujetos sean capaces de reflexionar sobre las causas de la violencia y los conflictos.
- i) *Educación para la descentralización y el desarrollo local.* Buena parte de estas instituciones dirigen sus acciones a la formación de líderes popula-

res y comunitarios que puedan articularse al proceso de descentralización plasmado, entre otras disposiciones, en la Ley 60 de 1993.

- j) *Redes de maestros transformadores.* Estas instituciones buscan establecer grupos de maestros en todo el país que, a partir de su práctica específica y su quehacer cotidiano, generen una dinámica de transformación capaz de modificar las estructuras del sistema educativo nacional. El trabajo de las redes de maestros tiene un alto sentido pedagógico porque propone nuevas relaciones sociales que modifiquen las prácticas educativas.
- k) *Educando desplazados.* Las tesis centrales de estas instituciones se centran en el reconocimiento de la inexistencia del Estado en buena parte del territorio nacional y en la incapacidad del mismo para proteger la vida de todos los ciudadanos. En algunos programas de este campo la *asistencia* es más importante que la educación.
- l) *Educación en procesos de reinserción.* Para estas instituciones el proceso de reinserción encierra una dimensión antropológica de gran complejidad puesto que se trata de un cambio absoluto en la vida de los sujetos, que va desde la recuperación del nombre hasta la reconstrucción de su personalidad. En el plano educativo no ha existido mucha claridad en las propuestas de estas instituciones, lo cual se debe, en buena parte, a su carácter funcional.
- m) *Campañas ciudadanas por la paz y la nueva Constitución.* Las actividades de estas instituciones se centran en la difusión de los principios de la Constitución de 1991, con el fin de construir un clima de cultura democrática que permita la incursión del mayor número de ciudadanos posibles en la construcción de un nuevo país. En el plano educativo sugieren que es necesaria la formación de sujetos que se interesen por los asuntos públicos nacionales para que haya una mediación diferente entre la sociedad civil y la sociedad política.
- n) *Escuelas para la paz, la democracia, los derechos humanos y la construcción de sociedad civil.* A partir del reconocimiento de un acumulado conceptual sobre esta materia en el país, las instituciones inscritas en este campo proponen un acercamiento del saber académico con la práctica política orgánica, con el fin de contar con referentes claros y de lograr un compromiso con la construcción de un nuevo país.
- o) *Especializaciones universitarias en educación para la democracia, los derechos humanos y el desarrollo social.* En términos generales, estos programas plantean la urgencia de relacionar las discusiones sobre

democracia y derechos humanos con el tratamiento universal que se da a estos temas.

- p) *Educación para los deberes y derechos de la nueva Constitución.* El trabajo básico que se realiza en este ámbito es el conocimiento de la estructura y funcionamiento de la Constitución. En el plano educativo se busca un contacto directo con los deberes y derechos plasmados en la nueva Carta, relacionándolos con el significado de una nueva ciudadanía.
- q) *Construcción de comunidad educativa y desarrollo de la Ley General de Educación.* En este ámbito se encuentran instituciones y programas con cinco énfasis: construcción de una nueva gestión educativa, elaboración del Proyecto Educativo Institucional, programas de gobierno escolar, microcentros en derechos humanos y cultura democrática y, por último, periodismo escolar. Sin perder de vista la diversidad de enfoques que producen estos énfasis, podría decirse que un eje común es la reconceptualización del orden de la escuela y de la organización interna de la misma.
- r) *Educación para grupos de edad.* Estos programas hacen énfasis en la necesidad de reconceptualizar categorías como niñez, juventud y ancianidad, ya que la reconstrucción de la democracia pasa por una conjugación más armónica de las fases de la vida y de los valores y características propias de cada una.
- s) *Familia, democracia y cotidianidad.* Estos programas plantean prácticas de reconocimiento del derecho de familia, de los derechos de los niños y, en tal sentido, buscan la formación de Comisarios de familia y conciliadores. Para estas instituciones parte de la ruptura de la democracia ha sido provocada por el fracturamiento de los núcleos básicos de socialización y por la forma en que se resuelven los conflictos en los mismos. Es común en estos programas la referencia a la pedagogía de la ternura y del afecto, y a la valoración de lo emotivo, con el fin de consolidar un trabajo de sensibilización en las comunidades afectadas que viabilice el diálogo entre los sujetos.
- t) *Educación cívica de las Fuerzas Armadas.* Las actividades de estas instituciones buscan darle una situación de contexto a estas personas y giran sobre temas como la reestructuración de las instituciones públicas, los mecanismos de participación política y ciudadana y la aplicación y protección de los derechos humanos.
- u) *Medio ambiente y democracia.* Hacen referencia a prácticas locales tendientes a consolidar estrategias de desarrollo alternativo y a generar concien-



cia en la comunidad con la cual se trabaja. Las prácticas ambientales están ligadas a los procesos de participación política y económica.

Una mirada transversal a los programas e instituciones reseñados por Mejía y Restrepo en su trabajo permite ver la permanencia de algunos temas clave para la democracia, como los derechos humanos, la reconstrucción del tejido social y el desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos y la promoción de la paz. No obstante, el mayor énfasis de los programas tiene como escenario natural la promulgación de la Constitución de 1991 y sus relaciones con la escuela y la educación para la democracia. En esta perspectiva, surgen temas como la inclusión social (tanto de grupos en alto riesgo de vulnerabilidad política y social como el reconocimiento de las diferencias de género, etnia, cultura, etc.), la democratización de la vida cotidiana escolar y, en términos generales, la transformación de la institución educativa y de sus relaciones con el entorno.

En los capítulos restantes del libro de Mejía y Restrepo (II al IX) se encuentran reflexiones históricas sobre los programas de educación para la democracia en el país y las vicisitudes por las que han pasado en su desarrollo. En esta perspectiva se hace mención a la continua exclusión de minorías (étnicas, de género) característica del sistema político colombiano, a las reformas producidas por la Asamblea Nacional Constituyente y a algunos factores que han atentado contra la educación para la democracia. Dentro de estos factores se señalan la exacerbación de la violencia en el país y la forma en que se ha constituido la vida política a través de exclusiones sobre terceras fuerzas políticas y la hegemonía de las familias tradicionales.

En la parte final del texto se hace alusión a las enseñanzas que los programas de educación para la democracia han dejado al país. En este sentido, los autores proponen el reencuentro con un tipo de pedagogía que permita entender el acto educativo como un acto de negociación cultural, asumiendo, a su vez, que la ciudadanía no es algo universal y no puede reducirse a conocimientos sobre la legislación o la institucionalidad democrática, sino, además, como “una construcción subjetiva de *sentirse* igual a otros con los mismos derechos, que tiene como manifestación la necesidad subjetiva de suscitar deseo de, pasión de, movilizarse, exigir, y en ese sentido es una suma de razones, sentimientos y necesidades, pero que parten de un mismo proceso”<sup>10</sup>.

Parte de esta nueva concepción de la ciudadanía se construye al entender que el conflicto es algo inherente y necesario para la vida en comunidad y

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 197.

sólo a partir de un trabajo y una reflexión cotidiana sobre el mismo podrá pensarse en la formación de un nuevo sujeto político y, por ende, en la reconfiguración de nuestra cultura política. Para tal efecto es necesario concebir, desde la perspectiva de la *negociación cultural*, que las relaciones en la escuela tienen lugar entre iguales (docentes, estudiantes, directivos, etc.).

Finalmente, retomamos algunos elementos planteados por Abraham Magendzo en la presentación del trabajo, por la importancia que pueden tener para la comprensión del papel que la educación debe desempeñar en la formación del sujeto democrático. Se trata de los supuestos básicos de los que partieron los autores:

- Que la educación para la democracia refiere a la construcción de sujeto.
- Que la educación para la democracia se plantea en un campo de praxis.
- Que la educación para la democracia está contextualizada en un tiempo y en un espacio político, social y cultural y, en consecuencia, es una práctica socialmente construida.
- Que la educación para la democracia es posible en una práctica educativa renovada, conducente a establecer una pedagogía crítica del fenómeno educativo.

### **2.3 Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela**

La revisión de investigaciones sobre el tema de la formación ciudadana, tanto en Colciencias como en el IDEP, evidenció la participación dinámica de docentes de educación básica y media. Es decir, aquella actividad investigativa que se creía exclusiva de la universidad ha empezado a complementarse en esta década por la labor de los maestros de las instituciones educativas. En este contexto, el Colegio del Santo Ángel ha sido un continuo participante en proyectos de investigación e innovación en el área de formación ciudadana e, incluso, en 1999 elaboró, con el respaldo del IDEP, un estado del arte en este tema<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Colegio del Santo Ángel. *Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela*, Bogotá, Colegio del Santo Ángel, IDEP, 1999.

Como aclaran los autores, para la realización de este estudio documental se tuvieron en cuenta compilaciones, ponencias, informes de investigación (parciales y finales), artículos de revistas, cartillas y módulos acerca del tema de la democracia, los valores de convivencia y el gobierno escolar en el decenio 1989-1999. Fueron consultados 17 centros de documentación y la metodología para la recolección de información la suministraron Reduc y los RAES. Cabe anotar que en el estudio se incluye información de carácter nacional y algunos artículos internacionales. Este último hecho desdibuja un poco el sentido del estado del arte, pues lo que se intenta con este tipo de estudio es dar cuenta del avance de la investigación en un campo determinado y situada en un contexto específico. La inclusión de artículos internacionales le da al estudio una característica más de marco referencial y/o teórico que de estado del arte. Lo anterior no quiere decir que un estado del arte no pueda tener un carácter internacional. Por el contrario, éste sería un objetivo clave. No obstante, este tipo de esfuerzos requiere un trabajo riguroso y exhaustivo de búsqueda de información, lo cual no es el caso del estado del arte que estamos comentando.

En relación con los campos temáticos encontrados en los 120 RAES incluidos en el estudio del Colegio del Santo Ángel, los autores destacan los siguientes: el fenómeno del poder en la escuela (gobierno escolar, participación, liderazgo juvenil y derechos); los aprendizajes de convivencia de los jóvenes (valores sociales, concertación, igualdad o equidad, libertad, autonomía, negociación, valores de convivencia, comunidad y resolución de conflictos); ambientes y mediaciones pedagógicas (educación, agentes de mediación para la escuela, institución escolar, democracia, personeros y representantes estudiantiles).

Después de presentar algunas generalidades de cada uno de estos temas, los autores exponen una información estadística que da cuenta de la masa documental analizada, de la cual el 25,8% es material instruccional (folletos, cartillas y módulos), 18,3%, publicaciones en revistas y 5,84%, informes de investigación<sup>12</sup>. Los años en los que se encontró un mayor número de información fueron 1995 y 1997, con una fuerte baja en 1999, lo cual no deja de llamar la atención pues desde finales de la década de 1990 la investigación en este campo estuvo muy activa (como lo mostramos en nuestro estado del arte). En cuanto al componente metodológico, se señala que el 66,7% corresponde a documentos que no hacen explícito su enfoque, el 7,5% es de carácter etnográfico y el 6,7% es descriptivo.

<sup>12</sup> *Ibíd.* p. 39.

En términos generales, este ejercicio de investigación documental aporta elementos básicos para quienes están acercándose al tema de la ciudadanía y la formación ciudadana. En esta perspectiva, el estudio debe entenderse como un punto de inicio de un trabajo a largo plazo relacionado con la investigación sobre estos temas en los ámbitos nacional y latinoamericano<sup>13</sup>. Uno de los mayores problemas del proyecto del Colegio del Santo Ángel es la poca claridad en la definición y delimitación del objeto y el tipo de información pertinente para el estudio; es decir, a pesar de hacer mención a la ruta metodológica del estado del arte, no se encuentra claridad sobre la misma, de allí que se incluyan, aleatoriamente, artículos de revistas, informes, proyectos, folletos, etc., y que su procedencia sea tan disímil como la expuesta en las tablas estadísticas del informe final.

Lo que deja en claro el trabajo documental realizado por docentes de este Colegio es la amplitud analítica y metodológica del tema de la formación ciudadana, no sólo en el ámbito nacional, sino en el contexto mundial, lo cual ratifica nuestra idea de que durante la última década del siglo XX se ha generado un resurgimiento, por lo menos teórico, de la ciudadanía.

## 2.4 Formación ética, valores y democracia

La dinámica en torno a las relaciones entre educación y democracia, generada en buena parte por las características del conflicto colombiano, fue analizada por Guillermo Hoyos y Alexander Ruiz en un estado del arte en el que se hace una revisión de diferentes estudios teóricos y empíricos relacionados con el tema de formación ética, valores y democracia. Apoyados en fuentes teóricas, como I. Kant, M. Walzer, J. Habermas y V. Camps, los autores parten de una disquisición en torno al problema de la formación ética para los ciudadanos, anotando que ésta debe ocuparse “de la formación de la persona moral a partir de las vivencias en las que se dan los fenómenos morales en el mundo de la vida y de la manera en que son asumidos comunicativamente los sentimientos morales, en los que se dan dichos fenómenos”<sup>14</sup>. Para ellos, este es el lugar específico donde debe ubicarse cualquier propuesta de educación para la ciudadanía, la cual debe contribuir,

<sup>13</sup> Una reflexión interesante sobre el estado de la cuestión en América Latina puede encontrarse en el proyecto *Ética, ciudadanía y paz en cinco países de América Latina*, desarrollado por Luis Sime y Lila Tincope, en el marco del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Flape, Perú, 2005.

<sup>14</sup> Guillermo Hoyos Vázquez. *Formación ética, valores y democracia*, en M. Henao y J. Castro (compiladores). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, tomo I, Bogotá, Icfes, Colciencias, Socolpe, 2001, p. 145.

entre otros aspectos, al fortalecimiento de consensos basados en la racionalidad comunicativa y argumentativa. Así, apoyados en Habermas, sugieren que el consenso debe darse no por la imposición de una autoridad cualquiera, sino por la capacidad de comprobar discursivamente por qué una norma debe ser aceptada universalmente.

Para la realización del estado del arte tuvieron en cuenta, sobre todo, las investigaciones presentadas y desarrolladas durante los años noventa, en los programas de ciencias sociales y estudios científicos en educación de Colciencias. Las 29 investigaciones reseñadas en el estudio se estructuraron en las siguientes temáticas: investigaciones de carácter teórico e investigaciones de carácter empírico. En esta dirección, una de las conclusiones de esta búsqueda es que hay mayor número de investigaciones empíricas sobre esta temática, lo cual sugiere que aún existe un vacío conceptual sobre la formación en valores y, en general, en relación con el tema de la formación ciudadana y la ciudadanía escolar.

Debido a la diversidad de temas tratados en los estudios empíricos, los autores establecieron la siguiente clasificación:

- Aplicación de la perspectiva teórico-filosófica a la dimensión educativa.
- Desarrollo de modelos de educación moral.
- Teoría comunicativa de la educación.
- Comunicación y convivencia en la escuela.
- Pedagogía y no violencia.
- Pedagogía y sexualidad.
- Perspectivas de género.
- Filosofía para niños.
- Educación en comunidades indígenas.

Entre los aportes de los autores se sugiere que “no podrá hablarse de buena investigación en ‘formación ética, valores y democracia’, si no se tiene una concepción y una práctica pedagógica aplicable a contextos concretos y a partir de intenciones explícitas de educar en valores”<sup>15</sup>. Por esta razón, el balance alude a dos programas específicos: el Programa de Educación en Valores de la OEI y los Lineamientos Curriculares en Educación Ética y Valores Humanos.

En el estado del arte se muestra que la investigación en el tema de educación ética y valores es de reciente aparición en nuestro contexto debido, según los autores, a dos factores específicos: a) la falta de interés

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 198.

institucional en el tema, tanto de organismos del Estado como de instituciones y universidades, y b) la falta de formación específica en el área tanto de los maestros como de los investigadores de las ciencias sociales.

Una de las apreciaciones de Hoyos y Ruiz se dirige a mostrar cómo en los estudios sobre formación ética y valores han primado los métodos de investigación de corte cualitativo-etnográfico, con énfasis en la descripción y la interpretación. Este tipo de investigación, si bien resulta provechosa, puede articularse con algunas técnicas cuantitativas que permitan su enriquecimiento y depuración. Para los autores la mayor parte de los proyectos de investigación reseñados en el documento "responden a una inquietud legítima y muy significativa: se ha comprendido que la *situación de violencia* del país tiene que ver con procesos de educación en los que la formación moral y en valores ha estado descuidada"<sup>16</sup>. De allí la necesidad de fortalecer el campo de reflexión teórica desde diferentes disciplinas y de caracterizar el campo de la educación ética como un espacio estratégico para la democratización de la realidad sociopolítica colombiana.

Otra tendencia de los trabajos realizados en formación ética, valores y democracia ratifica la idea de que en este tema escasamente se trabaja bajo la estrategia de red y menos aún en el ámbito de cooperación internacional.

Para terminar, los autores sugieren que el campo de indagación sobre la formación ética y en valores puede ampliarse si se cruza el mismo con otros espacios como: programas de Ciencia, Tecnología y Sociedad, Ética y Política, Filosofía y Literatura y algunos estudios relacionados con la dimensión estética del proceso educativo.

## **2.5 Hacia un nuevo modelo de socialización democrática. Un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá**

Este informe de investigación<sup>17</sup>, elaborado por G. Restrepo, tiene cuatro partes: 1ª) La crisis de la educación; 2ª) Consolidar la democracia en la educación y la educación en la democracia; 3ª) Las innovaciones e investigaciones del Idep, y 4ª) Conclusiones y recomendaciones. Entre las fuentes documentales

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p. 216.

<sup>17</sup> Gabriel Restrepo. *Hacia un nuevo modelo de socialización democrática. Un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá*, Bogotá, Idep, 2001.

utilizadas para el desarrollo del proyecto se cuentan documentos teóricos y proyectos de innovación e investigación financiados por el Idep.

En la parte introductoria del informe se hace alusión a la relación entre cambio y estructura en Colombia:

En el cambio de estructura y, por tanto, de modelo de educación, la llamada educación o formación en valores [...] apunta al cerebro mismo de las transformaciones, ya que por valores puede comprenderse la dimensión más profunda de la cultura y, por ende, de la sociedad y, en general, de cualquier sistema o institución social<sup>18</sup>.

En este sentido, la mirada sobre los valores se relaciona con: contextos inmediatos y mediatos de la escuela, organización de la educación y la proyección de los valores de una cultura democrática en la pedagogía del aula.

Con base en los resultados de la Prueba Internacional de Educación Cívica (reseñada en el capítulo 1 de este libro), Restrepo plantea algunos interrogantes que orientan el informe de investigación: ¿a qué se debe que los jóvenes escolares de grado 8º exhiban actitudes por lo general favorables a la democracia?, ¿cómo podría interpretarse la disonancia entre los pobres conocimientos sobre la democracia y las ricas actitudes hacia la misma?

Para resolver esta pregunta el autor plantea las siguientes hipótesis:

- a) Para la primera pregunta: a pesar de todas las deficiencias de la Constitución Política de 1991, el espíritu de los valores democráticos ha calado en los jóvenes.
- b) Para la segunda pregunta: esta disonancia obedece a una falla en la enseñanza de las ciencias sociales y en la escuela y al hecho de que ellas no han podido salir del síndrome del remedo, del remiendo y del simulacro.

En la parte dedicada a la crisis de la educación en el mundo, Restrepo hace un cuestionamiento sobre el significado de la crisis educativa en el *híbrido* contexto colombiano. Para sustentar sus argumentos, apela a referencias del mundo antiguo y hace un recorrido histórico sobre la forma en que va surgiendo la modernidad. Hace un análisis sobre las sociedades tradicionales, el tránsito de éstas a la modernidad y las características actuales que inciden en la organización de la educación (globalización, carácter de lo nacional y lo local). Restrepo sugiere que la posmodernidad está marcada por una serie de crisis en distintos ámbitos: *crisis de representación política* (evidenciada por una tensión sobre la democracia que se

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 9.

mueve entre una perspectiva maximalista y una minimalista), *crisis de lo antropológico y lo andocéntrico, crisis de la representación estética y crisis de la educación*, entendida esta como una síntesis de las crisis anteriores. En parte esta situación se explica porque la educación responde a aspectos de la modernidad tardía que en este momento se han transformado. Así mismo, según el autor, existe un exceso de educación (formal, informal, no formal) y un desequilibrio en la educación universitaria.

En relación con la democracia en la educación y la educación en la democracia, el autor inicia con una alusión a las siete formas de socialización política en la historia colombiana, expuestas en el libro *Saber y poder en Colombia*<sup>19</sup>: indígena, colonial, señorial (1810-1880), salud pública (1880-1948), tecnocrática (1948-1968), cibernética (1969-1989) y democrática (1990-¿2010?). En cuanto al tema central del capítulo, anota que hay dos grandes problemas para articular la educación; y la democracia: la crisis de la democracia de la nación y la democracia en la dirección general de la educación; de allí que se requiera una ampliación del campo educación/democracia:

[...] muchas experiencias de educación no formal o popular han comenzado a trasvasarse en forma orgánica a la educación formal, con muchas estrategias pedagógicas innovadoras que toman en cuenta la negociación o diálogo intercultural, la validación de saberes populares y su resignificación, el estudio de los contextos, el papel del afecto y de la emoción, la perspectiva de género, enfoques de sensibilización, el papel de la lúdica, de la fiesta o de la oralidad en las culturas populares y el aprecio, estudio y difusión del saber de las llamadas minorías étnicas.

Finalmente se hace una breve descripción de algunas innovaciones e investigaciones del Idep que, según el autor, se ubican en el campo de la educación para la democracia. A continuación mencionamos los proyectos incluidos por Restrepo en el informe, algunos de los cuales serán reseñados en el siguiente capítulo:

- Maloca: innovación retrospectiva (CED San Francisco).
- Currículo silenciado: el saber hacer de las culturas juveniles para la transformación de los conflictos en la escuela (Cepecs).
- Literatura, emoción y formación ética (Institución Taller de talleres).
- Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes (Fundación Universitaria Monserrate).

<sup>19</sup> Gabriel Restrepo, José Guillermo Ortiz, Fabio Parra y Luis Carlos Medina. *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*, Bogotá, Icfes, 1998. pp. 184-185.



- Formación humana desde una perspectiva comunicacional (CED República Federal de Alemania).
- Renovación de ideas, ideales, valores y dimensiones que den bases sólidas en la formación personal y social de la juventud (Instituto Técnico Juan del Corral).
- 1ª experiencia: sistematización de una década de trabajo en el tema, 1989-1999 (Colegio del Santo Ángel de la Guarda).
- El gobierno escolar y la educación ciudadana (Departamento de Investigaciones, Universidad Central).
- Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá (Cepecs).
- Formación de actitudes en niños de escolaridad primaria (Fundación Alberto Merani).

En las conclusiones y recomendaciones presentadas en este estado del arte, Restrepo anota lo siguiente:

Por la densidad de la cultura y por ser expresión del multiculturalismo y de la multiétnicidad nacional, Bogotá puede ser abanderada de un proyecto democrático de nación que supere la democracia monista y represente la diversidad mediante diálogos interculturales, de los cuales la educación y la cultura, aliadas, sean ejes centrales. Es hora de pensar en un Transmilenio de la educación y de la cultura que acorte las distancias mentales y ponga a dialogar en la escuela los imaginarios sobre universo, nación, ciudad y localidad<sup>20</sup>.

A renglón seguido sugiere que:

Un horizonte para orientar esos cambios es la celebración de los bicentenarios de la declaración de la independencia (20 de julio de 2010) y bicentenario del Congreso de Angostura (15 de febrero de 2019), fechas para celebrar la idea de una nación sostenida por la mayoría de edad cifrada en la educación y la cultura<sup>21</sup>.

Esta segunda propuesta nos genera el interrogante de si lo que necesitamos es volver a los tradicionales rituales de la historia patria y fortalecer en nuestros niños y jóvenes una identidad nacional a partir del respeto por los símbolos patrios, las gestas heroicas y los héroes de bronce. Esta visión tradicional y romántica de la educación cívica continuaría ocultando las luchas de actores históricamente desconocidos e invisibilizados por

<sup>20</sup> Gabriel Restrepo. *Hacia un nuevo modelo de socialización democrática*, Op. cit., p. 278.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 279.

las ciencias sociales y reproduciría las representaciones excluyentes sobre lo nacional, lo popular, etc. Lo que se gana en simbolización, con esta propuesta de Restrepo, se pierde en recuperación de la memoria histórica de los sectores que, hasta el momento, no han podido contar sus relatos y, mucho menos, hacerlos parte de una historia nacional incluyente.

Para terminar, anotemos las cuatro necesidades expuestas por el autor en relación con la educación en valores:

- Definir lo que significa educación integral.
- Suplir las fallas en conocimientos sobre cívica y democracia evidenciadas en el estudio coordinado por la IEA.
- Pensar la institución educativa como la *escuela del sujeto*.
- Abrir la educación a la diversidad y la diferencia, donde pueda representarse la *conciudadanía* (es decir, no el ciudadano abstracto, sino el otro/otra a través de todas las diferencias).

## 2.6 Indagación sobre la formación ciudadana y urbana

A pesar de que en este estudio se compromete el tema de la formación ciudadana, las orientaciones del mismo están más centradas en el tema de la ciudad y, principalmente, en la propuesta de *Ciudad educadora*. Para tal efecto, la búsqueda del equipo de investigación arrancó desde la década de 1960 e incluyó producción europea y latinoamericana, principalmente<sup>22</sup>.

La recolección de información, siguiendo el formato de los RAES, tuvo dos dimensiones: por un lado, las bibliotecas y los centros de documentación y, por otro lado, la búsqueda en Internet. En total se incluyeron 50 registros de textos y artículos de revistas en este tema, los cuales se agruparon de la siguiente forma:

- Cinco documentos referidos a ciudad, los cuales tratan de manera tangencial las relaciones entre ciudad-educación.
- Nueve abordan el tema de educación ciudadana e, indirectamente, temas como democracia, participación, convivencia, paz y derechos humanos.
- Veintiocho se centran explícitamente en las relaciones ciudad-educación.

<sup>22</sup> José Gregorio Rodríguez. "Formación ciudadana y urbana", en *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias V Seminario Internacional Bogotá (junio 19-23 de 2000)*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Carlos Miñana Editor, RED, 2002.

- Siete analizan más explícitamente las relaciones entre educación escolar y ciudad.

En relación con el segundo tema –educación ciudadana–, los autores indican que buena parte de los trabajos son teóricos y se detienen en la reflexión sobre las relaciones entre la ciudadanía y lo público. Así mismo, tanto los textos teóricos como aquellos que se detienen en el análisis de experiencias aportan elementos de interés para entender los distintos enfoques de la educación ciudadana y sugieren caminos pedagógicos que vayan más allá de la información, “buscando incidir en la formación ética y política de los ciudadanos y apuntando a traspasar las fronteras de la escuela para articular propuestas de educación permanente y de acciones no escolarizadas”<sup>23</sup>.

En palabra de los autores de este trabajo, uno de los aspectos centrales de la investigación sobre educación ciudadana tiene que ver con la visibilización de nuevas formas de socialización política, en las que “lo público esté presente desde los primeros momentos de la vida del sujeto”. Estas relaciones constantes entre lo privado y lo público configuran formas de identificación con lo político que inciden en los valores y el comportamiento ciudadano.

Sobre el tema de ciudad-educación, se sugiere que existe una amplia gama de análisis que ubican a la ciudad como un espacio diverso, fragmentado y vivo. A su vez, cuando se toca el tema de ciudad junto al de educación,

los textos considerados, con diversidad de énfasis, reconocen el potencial educativo de la ciudad y la importancia de incorporarlo en el mundo escolar. De una parte, el reconocimiento de la ciudad como construcción histórica y producto cultural, diverso, fragmentado, complejo y, de otra, el énfasis en las condiciones para aproximarse a ella que deben poner en diálogo el conocimiento cotidiano con los saberes elaborados<sup>24</sup>.

## 2.7 Reflexiones sobre las relaciones entre educación y cultura política en Colombia

Para terminar, señalemos un estado del arte que, centrado en la amplia categoría de *cultura política*, aportó elementos importantes para compren-

<sup>23</sup> *Ibid.* pp. 128-129.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p.137.

der el fenómeno de la ciudadanía en el contexto actual<sup>25</sup>. Los autores de este trabajo, apoyado durante cerca de cinco años por la Universidad Pedagógica Nacional, se centraron en el análisis de la relación existente entre cultura política y educación, entendiendo que en la definición de la primera “convergen varias tradiciones teóricas que señalan las tensiones políticas, sociales y culturales de los distintos momentos históricos en que éstas surgieron”. En este sentido, la cultura política, como categoría analítica, tiene un carácter multidisciplinar y relacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, para delimitar el campo de la cultura política se acude a diferentes perspectivas disciplinares que van desde la ciencia política –iniciando con la propuesta de la *civic culture*–, pasando por la sociología cultural, la historia social, la historia cultural, hasta llegar a los aportes de la antropología y la lingüística. En relación con las articulaciones entre cultura política y educación, para el caso colombiano, los autores anotan que en la documentación analizada se evidencian tres tendencias:

- La perspectiva cívica, en la cual se privilegian los comportamientos y actitudes de los individuos para establecer su nivel formativo en el campo de la cultura política.
- La perspectiva cívico-religiosa, donde el concepto de cultura política se asocia con los valores de la religión católica y con el virtuosismo del ciudadano.
- La perspectiva de las ciudadanía críticas, en la cual la cultura política se relaciona –más que con actitudes, virtudes o conocimientos– con las prácticas y experiencias de los sujetos en sus contextos de vida cotidianos.

Después de la revisión conceptual en torno a la categoría de cultura política y sus relaciones con la educación, los autores se detienen en la forma en que se ha analizado este fenómeno en el ámbito colombiano. Para tal efecto hacen una amplia descripción de los programas desarrollados por organismos estatales para la formación de culturas políticas democráticas en las escuelas y de la manera en que han sido analizados estos programas por ONG, universidades y centros de investigación. En este sentido, se encuentra un amplio acervo documental relacionado con temas como democracia y educación, educación y derechos humanos, cul-

<sup>25</sup> Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla Díaz, Raúl Infante y Carlos J. Díaz. *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.

tura democrática en la escuela, conflicto escolar, negociación de conflictos y, en menor medida, competencias ciudadanas.

En las conclusiones de este estudio se anota que dentro de las políticas internacionales existe un interés por estandarizar y homogenizar los procesos de democratización en los diferentes países de Latinoamérica, siguiendo los parámetros de la democracia representativa occidental y los lineamientos eficientistas de la lógica capitalista. En este escenario cobran fuerza conceptos como cultura de la evaluación y competencias ciudadanas, con el propósito de mostrar los niveles de cultura política que tienen los individuos.

Además, dentro de la lógica del gobierno nacional, la cultura política se homologó a los conceptos de educación cívica y cultura democrática. En las estrategias legislativas que reglamentaron las disposiciones constitucionales en esta materia, resulta evidente el interés, por un lado, por consolidar los procesos de formación ciudadana desde la óptica de la democracia representativa a través de la cual se permita la construcción de un nuevo contrato político y social entre el Estado y la sociedad civil. Por otro lado, las expectativas de las estrategias gubernamentales se relacionan con acercar a los niños y jóvenes a la experiencia de la democracia mediante la instauración y puesta en marcha de mecanismos de participación democrática en el escenario educativo.

La aplicación y el desarrollo de las estrategias del gobierno suscitó el interés de intelectuales y centros de investigación, quienes se dieron a la labor de analizar la trascendencia de dichas estrategias en la vida cotidiana escolar. Buena parte de los abordajes metodológicos para el análisis de esta situación hicieron una mirada crítica sobre el proceso de democratización del escenario escolar, aludiendo que la sola creación de mecanismos de participación en la escuela y la apropiación de lenguajes de la técnica jurídico democrática no aseguran la democratización de la educación. En esta perspectiva, se propuso problematizar el concepto de ciudadanía que circula en la educación, para que el mismo permita reconocer las particularidades de las experiencias sociales y políticas de los sujetos que interactúan en el campo.

Por su parte, algunas instituciones y ONG crearon y desarrollaron programas dirigidos al fortalecimiento de la cultura democrática en el país, dentro de los cuales los temas de mayor interés resultaron ser los relacionados con el conocimiento y manejo de los principios constitucionales, la defensa de los derechos humanos y el reconocimiento de las lógicas políticas de actores olvidados en la historia nacional. En esta perspectiva resul-

tó de gran importancia considerar la dinámica política y cultural de sectores como los desplazados forzados, los reinsertados, las mujeres, los jóvenes, entre otros. Esta amplitud del manejo de la categoría de cultura política se hace evidente en el surgimiento de nuevos campos analíticos, dentro de los cuales podemos destacar los estudios dirigidos a la relación entre comunicación/educación, las reflexiones sobre las culturas juveniles y los análisis sobre problemas de género.

Así mismo, los autores sugieren que la puesta en marcha de los diferentes mecanismos de participación en la escuela, a los cuales se relaciona con las formas de la democracia electoral, ha impedido, por un lado, la participación directa del grueso de la comunidad educativa y, por otro, ha reducido la posibilidad de desarrollar otras prácticas democráticas, tanto dentro de la institución escolar como por fuera de ella, que resultan de un potencial enorme para encontrar salidas al conflicto político en que nos hemos sumido en las últimas décadas y para fortalecer la capacidad de accionar político y social de la desdibujada sociedad civil colombiana.

## 2.8 ¿Qué nos dejan los estados del arte?

El panorama identificado hasta el momento nos muestra la gran amplitud del tema de la formación ciudadana y los múltiples abordajes analíticos y metodológicos de las investigaciones sobre el mismo. Producto de esta diversidad de miradas, y del uso y abuso de conceptos como ciudadanía, formación ciudadana y ciudadanía escolar, no es claro el horizonte teórico de tales conceptos ni la perspectiva pedagógica para su desarrollo en las instituciones educativas. Es decir, el recurrente llamado a que la escuela forme para la ciudadanía ha conducido a un *vaciamiento* de la misma, ampliando la confusión sobre sus posibilidades educativas e incluso ha generado animadversión por el tema por parte de los docentes y los estudiantes.

No obstante, en los estados del arte reseñados antes, es evidente el interés de los autores por aportar elementos que contribuyan a ampliar el horizonte teórico y comprensivo de la formación ciudadana. En este sentido, se evidencia la complejidad del tema y las dificultades de su configuración como un campo de estudio y de acción que debe ocupar un lugar central en la reestructuración curricular. Esto podemos constatarlo en la diversidad de ámbitos de saber con los que se asocia este tipo de formación: educación cívica, educación para la democracia, construcción de cultura política, socialización política, educación en derechos humanos,

convivencia escolar, educación ética, moral y en valores, entre otras, sin que se haya definido un eje que los articule.

De igual forma, los estados del arte permiten constatar que en las investigaciones sobre la formación ciudadana prima un carácter empírico-descriptivo sobre reflexiones de tipo teórico. Exceptuando algunos casos, la mayoría de las investigaciones se centran en describir, en narrar qué pasa en la escuela, cómo está ocurriendo la formación ciudadana y cuáles estrategias –pedagógicas y didácticas– son las más acertadas para alcanzar este propósito o para modificar aquello que está pasando en la escuela y en la sociedad. Sin embargo, quedan sin resolver las preguntas sobre qué tipo de ciudadanos estamos formando y desde qué concepciones y perspectivas se orienta la formación en este campo.

Sumado a lo anterior, las interpretaciones sobre lo ciudadano en la escuela se hacen a partir de inventarios sobre fragmentos de la realidad política, social y cultural tanto de esta institución, como de la vida de los actores escolares. Esto explica que buena parte de los estudios y de las estrategias diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional tengan conciencia sobre la importancia de los contextos situacionales donde ocurre la formación ciudadana pero, a su vez, se vean imposibilitados para abordar de manera reflexiva los mismos y ubicarlos en algún horizonte teórico, por cuanto la posibilidad de formar ciudadanos exige una reflexión crítica sobre la sociedad, el régimen político y las condiciones reales de existencia de la escuela, las cuales, en muchas ocasiones, presentan obstáculos para el ejercicio de la ciudadanía.

En síntesis, hemos evidenciado que en esta materia hay un déficit de reflexión teórica y un exceso de realidad empírica, es decir, la necesidad de formar ciudadanos desde la escuela, motivada, en buena parte, por la crisis estructural de nuestro sistema sociopolítico, ha motivado que docentes, investigadores, administradores de la educación, directivos, etc., propongan diversas –y a veces divergentes– respuestas sobre el tema, las cuales parecen desbordar la capacidad analítica para teorizar la ciudadanía. En este sentido, a pesar de haber recorrido un camino bastante significativo en esta materia, aún no tenemos certezas sobre el significado de la ciudadanía escolar, de allí que resulte indispensable, como lo propone Carlos Valderrama, “abrir el panorama de lo que entendemos por ciudadanía y, en consecuencia, de lo que consideramos como formación del sujeto político”<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Carlos Valderrama. “Nociones sobre formación ciudadana”, en *Aula Urbana*, N.º 44, Bogotá, IDEP, octubre de 2003, p. 9.

En el siguiente capítulo expondremos los estudios realizados sobre la dinámica de la ciudadanía en instituciones educativas de Bogotá, exposición en la cual quedará ratificado el carácter polifónico del tema y la variedad de búsquedas y abordajes que se generan. Esta variedad de respuestas puede obedecer al interés que el tema ha generado en las comunidades educativas o, también, ser producto de la confusión reinante en el desarrollo de este campo. Sin embargo, destacamos en estos trabajos el rescate que se hace de la cotidianidad de la institución educativa y de las múltiples dimensiones que adquiere la práctica pedagógica en nuestras escuelas a la hora de enfrentar el reto de formar ciudadanos.





## **Capítulo 3**

---

**Descripción de las investigaciones  
e innovaciones realizadas en instituciones  
educativas de Bogotá**



El contexto escolar ha sido bastante dinámico durante los años recientes. La reforma constitucional, la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios y las demás disposiciones legislativas han sido referentes clave para dicha dinámica. La movilidad de la institución escolar también obedece a las características mismas de la escuela, entendida como una “encrucijada de culturas”, en la cual convergen los intereses, las aspiraciones y las visiones de mundo que tienen los docentes, los estudiantes, los padres de familia, el personal administrativo y demás sectores sociales que se involucran con el entorno escolar.

En relación con la formación ciudadana, hemos visto cómo incluso desde la década 1980 se empezó a delegar tareas a la escuela y a los docentes orientadas a la promoción de una cultura de la paz y del diálogo, mediante la cual fuera posible reconocer los derechos de sí mismo y de los otros y resolver los conflictos, propios de la vida en comunidad, por métodos lejanos a la violencia (física y/o simbólica) y a cualquier tipo de agresión. Con esta apuesta se intentaba la democratización de la vida escolar y que esta institución preparara a los ciudadanos para relacionarse en un sistema democrático y con un sistema democrático. ¿Qué tanto ha logrado la escuela cumplir con tan difícil labor? ¿Hasta qué punto la apropiación y el desarrollo de las disposiciones legislativas han armonizado la cotidianidad de nuestras escuelas? ¿Cuáles han sido las estrategias diseñadas y puestas en marcha por docentes, padres de familia, personal administrativo, etc., para reconocer y potenciar los derechos de los niños?

Las preguntas anteriores, entre otras, hicieron parte de la bitácora con la cual hicimos lecturas de algunas investigaciones/innovaciones llevadas a cabo por docentes de educación básica y media en sus instituciones o por investigadores externos a la escuela sobre la dinámica de la misma. En esta parte es necesario mencionar la cercanía existente entre lo que se entiende en el medio por investigación educativa y el sentido que se otorga a la innovación. Sobre la primera, y con más ahínco después de promulgado el decreto 272 de 1998, se ha sugerido que la investigación es una reflexión central acerca de la práctica docente sobre un tipo de saber específico –el saber pedagógico– que se construye y se difunde en un contexto particular –la escuela–. Así mismo, se ha consolidado en los años recientes como un campo en construcción al cual le han apuntado los esfuerzos de distintos grupos de investigación de universidades, centros y diferentes ONG.

Para Myrian Henao,

La investigación que se realiza en el ámbito educativo es heterogénea en concepciones, calidades y niveles metodológicos, dispersa en sus efectos sistemáticos. A diferencia de otros campos de investigación, prácticamente la investigación en educación obtiene su visibilidad muy recientemente y nace de la iniciativa aislada de investigadores individuales, más no de grupos consolidados, pues si bien han existido algunos desde los años setenta, su existencia ha sido efímera, debido a que, o bien se han reubicado, diferenciado y desaparecido, o se han reconstituido en otros grupos<sup>1</sup>.

En el caso de las innovaciones existe una fuerte polifonía a la hora de su definición. Para Raúl Barrantes<sup>2</sup> existen por lo menos tres concepciones sobre la innovación educativa y/o pedagógica: como creación de elementos o diseños externos a la dinámica escolar, como puesta en escena de un ambiente educativo y/o una propuesta de escuela, y como un proceso de modernización de la escuela. En todo caso, acogemos las incertidumbres sugeridas por Juan Francisco Aguilar, para quien la innovación educativa es de los conceptos problema sobre el cual no existe consenso dentro de los especialistas, sobre todo porque en sí misma la innovación tiene mucho de caos y de orden. Así,

Las innovaciones son sistemas abiertos, lo cual no significa que su estructura se deba cambiar permanentemente de acuerdo con las exigencias del medio, el cual muchas veces reclama al innovador el retorno al tradicionalismo. La innovación entendida como sistema abierto debe cerrarse para permitirse la consolidación interna y así poder responder de mejor manera a los cambiantes retos que le impone el entorno [...]. Apertura y clausura se integran entonces como en un laberinto de puertas abiertas y cerradas<sup>3</sup>.

Más allá de discernir el debate sobre lo que es o no una innovación o lo que se concibe como investigación educativa o en educación, lo cual desborda los límites de este texto, consideramos que los dos campos –la investigación y la innovación– tienen bastantes cercanías cuando se trata del contexto escolar. Otro aspecto sobre el cual quedan pocas dudas es que, por lo menos en el período estudiado (1994-2002), ha venido creciendo el número de docentes de

<sup>1</sup> Myrian Henao Willes. La investigación en educación y pedagogía en Colombia, en M. Henao y J. Castro (compiladores), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, Bogotá, Icfes, Colciencias, Socolpe, 2001, Tomo I, p. 32.

<sup>2</sup> Raúl Barrantes. "Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia", en M. Henao y J. Castro (compiladores), *op. cit.*, Tomo II, pp. 105-132.

<sup>3</sup> Aguilar, Juan Francisco. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas en *La Investigación: Fundamento de la Comunidad Académica*, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 1998, p. 220.

educación básica y media que presentan proyectos de investigación/innovación a entidades externas a la escuela y que se han preguntado sobre las posibilidades de transformar la realidad escolar a partir de una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica cotidiana.

El área de la formación ciudadana ha estado presente en este proceso, lo cual se debe, por una parte, a las presiones gubernamentales –nacionales y distritales– para echar a andar el proyecto de democracia –inicios de la década de 1990– o para consolidar los gobiernos escolares –Ley General de Educación– y, por otra, a la voluntad de los docentes para indagar sobre el tema de la democracia y la ciudadanía en la escuela.

A continuación mostraremos de manera descriptiva, los proyectos de investigación-innovación hallados en esta búsqueda documental, clasificados en tres ámbitos, los cuales muestran la ruta que ha seguido la investigación en este campo y que podemos resumir de la siguiente forma: *de la educación para la democracia a la formación ciudadana*. El primer ámbito está relacionado con la educación en derechos humanos y para los derechos humanos, y tiene sus antecedentes inmediatos en la educación para la democracia característica de inicios de la década de 1990<sup>4</sup>. En forma complementaria empiezan a desarrollarse trabajos más relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia escolar, nuestro segundo ámbito. Por último, incluimos las investigaciones centradas en el tema de la ética, la educación moral y la formación de valores, las cuales constituyen el tercer ámbito de indagación. Es necesario aclarar que la lógica de los tres ámbitos señalados se orienta sin una linealidad temporal, es decir, un ámbito no reemplaza el siguiente, por ende, la organización de la siguiente presentación obedece sólo a criterios formales.

### **3.1 Primer ámbito: Educación en derechos humanos y para los derechos humanos (DD. HH.)**

Desde finales de la década de 1970 se han realizado importantes acciones por el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos (DD. HH.) como base para la convivencia democrática, y como respuesta a la represión estatal generalizada durante el gobierno de Julio César Turbay Ayala.

<sup>4</sup> Debido al período definido para la investigación (1994-2002), en esta parte no se describe ningún proyecto realizado en los primeros cuatro años de la década de 1990, sino que, simplemente, hacemos una alusión al tema entendiéndolo como un antecedente básico para comprender el desarrollo de la investigación en el campo de la formación ciudadana.

El largo pasado de la violencia en el país, agudizado en la década de 1980 por la acción de los grandes carteles del narcotráfico y por la urbanización del conflicto armado, hicieron que la educación para la democracia y los programas para la paz y la negociación de conflictos tomaran un nuevo impulso. Algunas evidencias de esta situación son la instauración de la cátedra "Educación para la democracia, la paz y la vida social" en 1985; el desarrollo de un programa en materia de derechos humanos mediante la creación de la Consejería para los Derechos Humanos, de la Presidencia de la República, en 1987; y la adscripción del gobierno nacional a estrategias internacionales, como el Comité de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de Naciones Unidas.

A partir de la importancia del tema de los derechos humanos en el contexto colombiano y la necesidad de educar para la defensa de los mismos, algunas investigaciones han orientado su búsqueda hacia dicho tema. Antes de describir tales investigaciones, anotemos que la educación en derechos humanos y para los derechos humanos se inscribe en la larga lucha sostenida por trabajadores, movimientos campesinos y urbanos, líderes sindicales, intelectuales críticos, entre otros actores, que han consolidado un movimiento nacional por la defensa de los derechos humanos.

En la historia de este movimiento pueden identificarse por lo menos cuatro etapas. Siguiendo los aportes de Flor Alba Romero, anotemos que la primera etapa, que ella denomina *confrontación contestataria*, se centró en la denuncia, la confrontación y la educación y fue liderada por organizaciones sociales en la década de 1970, en medio del auge del movimiento social y popular característico de esa década. La segunda etapa, caracterizada por el acceso a organismos internacionales, permitió a las organizaciones sociales ampliar la esfera de la denuncia hacia el ámbito mundial y, de una u otra forma, la presión ejercida por entidades supraestatales incidió en el cambio de mirada de la administración de Belisario Betancur, en la cual empezaron a reconocerse los excesos de la fuerza pública con los ciudadanos.

En esta misma coyuntura de finales de la década de 1980, se consolidó la tercera etapa del movimiento por medio de la estatalización del tema de los derechos humanos. Así, el gobierno nacional, mediante la Comisión de Derechos Humanos de la Procuraduría –creada por iniciativa del entonces procurador general Carlos Mauro Hoyos, asesinado en el ejercicio de este cargo–, hizo suyo el tema de la promoción y la defensa de los derechos humanos. Esta tradición tuvo un punto importante de llegada (cuarta etapa) con la promulgación de la Constitución de 1991, en la cual, además del reconocimiento de varios derechos civiles, políticos, sociales y cultura-

les, se definieron unos derechos fundamentales de toda persona (artículos 11 al 41); además, se creó un mecanismo directo para restituir los derechos violados, cual es la acción de tutela. En las conclusiones del trabajo de Flor Alba Romero encontramos lo siguiente:

La labor de los defensores de derechos humanos en Colombia constituye un esfuerzo mancomunado de muchos sectores, que indica la existencia de un verdadero movimiento social, que ha tenido un reconocimiento nacional e internacional; ha contribuido a la promoción y protección de los derechos humanos, al desarrollo normativo y a la protección de personas víctimas de la violación de sus derechos. En el área de educación ha desarrollado programas que posibilitan el “empoderamiento” del tema por parte de los sectores populares<sup>5</sup>.

Así mismo, por parte de entidades gubernamentales, como la Defensoría del Pueblo y la Personería Distrital, se realizaron campañas educativas para la promoción y la protección de los derechos humanos. En el caso de la Personería, se constituyó una red distrital de personeros escolares en la cual el tema de los derechos humanos era pieza clave. Al respecto, algunos autores plantean que es necesario reformular la escuela y el currículo teniendo en cuenta las características contextuales y relacionales de la vida cotidiana, para evitar que la formación en derechos humanos se convierta en una asignatura más, para que sea un modelo social, político y cultural en el cual la personalidad humana se desarrolla con plenitud<sup>6</sup>.

Es claro, entonces, que la situación de los derechos humanos en el país, cuya crisis se ha agudizado en el lustro reciente, pone en el centro de la discusión la necesidad de crear mecanismos y estrategias tendientes a su protección y su promoción y fortalecer procesos formativos y pedagógicos tendientes a concientizar a la población de la importancia que tiene este tema en el contexto político nacional. Para el caso de la institución educativa, la reflexión sobre los derechos humanos ha cobrado un nuevo impulso, al punto que desde la misma Secretaría de Educación Distrital se ha decretado la obligatoriedad de la cátedra de “Derechos humanos, deberes y garantías y pedagogía de la reconciliación” (acuerdo 125 de 2004 del concejo distrital y decreto 024 de 2005 de la Alcaldía Mayor de Bogotá). En este contexto, varias investigaciones tuvieron como punto de partida el tema de los

<sup>5</sup> Flor Alba Romero. El movimiento de derechos humanos en Colombia, en M. Archiva y M. Pardo (editores) *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Icanh, 2001, p. 470.

<sup>6</sup> Adriana Delpiano y Abraham Magendzo. *La escuela formal, el currículo y los derechos humanos*, Instituto de Derechos Humanos de Costa Rica, en *Alegría de Enseñar*, N.º 15, Cali, FES, Fundación Restrepo Barco, abril de 1993, pp. 66-72.



derechos humanos como base para concebir los procesos de formación ciudadana. A continuación hacemos una descripción de las mismas.

- a) **Camilo Borrero. *Gobierno escolar y democracia. Una experiencia de formación en derechos humanos, justicia y equidad, Bogotá, Cinep, 1999.***

Este trabajo, realizado por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Educación Popular y docentes de algunas instituciones distritales, se enmarca en el modelo de investigación cualitativa. El eje articulador del mismo fue la manera de trabajar el tema de los derechos humanos en la escuela manteniendo un enfoque interdisciplinario sobre los mismos. El objetivo principal se centró en establecer una jerarquía de valores rectores de la vida social acordes con la filosofía y la práctica de los derechos humanos y donde el sentido de la justicia sea determinante efectivamente. El desarrollo de esta investigación tuvo como base la realización de talleres, cinco en total, complementados por un "Foro Interescolar" titulado "La democracia en el aula", en el cual participaron las instituciones educativas vinculadas al proyecto.

En el primer momento de la experiencia, denominado "sensibilización-diagnóstico-formación", se definieron los núcleos temático-problemáticos de la investigación y se estructuraron los talleres. Los núcleos que orientaron el proceso fueron los siguientes: democracia, poder y autoridad en la escuela; justicia y equidad en la escuela; reglamentos estudiantiles y solución de conflictos; los derechos humanos en la escuela; cómo construir espacios para la convivencia democrática desde la escuela y en la escuela.

En el segundo momento, la prioridad estaba en garantizar la continuidad del proceso, desarrollando una propuesta formativa que tuviera en cuenta a los actores y los contextos en los cuales estos se desenvuelven. En la tercera y última parte, se valoró la importancia de la relación entre el nivel práctico y el deber ser, relación que influyó en las actividades y en los actores del proceso investigativo. La necesidad de construir una pedagogía para la democratización de la acción escolar como horizonte de la educación, donde la democracia se convierta en la nueva forma de ser y de estar, constituyó el eje transversal.

Dentro de la lectura analítica del proceso se presentaron las diferentes nociones que tienen los actores escolares sobre la democracia y resaltaron que ellos se debaten en una democracia de tipo prescriptivo, donde

“hay que cumplir la tarea”; es decir, que el gobierno escolar se establece sólo para cumplir con lo estipulado a partir de la Ley 115 de 1994. Así mismo, la democracia encuentra un camino desesperanzador porque la inmediatez con la que se esperan resultados demuestra aparentemente la imposibilidad de una transformación sustantiva. También hay una visión de la democracia como mundo de lo posible y se concibe el gobierno escolar como el primer paso de un largo recorrido en el cual, sin duda, se presentarán dificultades, pero que vistas de manera positiva, contribuirán a una transformación radical de la escuela. En esta dirección el autor anota que “se requiere pensar en la escuela como un espacio de socialización al que confluyen estudiantes, padres de familia y maestros; por tanto, es el escenario propicio para formar un *ethos* democrático”<sup>7</sup>.

En el capítulo dedicado al manejo de la justicia en la escuela se anota que:

La escuela, en su propósito de formar y corregir, cuenta todavía con mecanismos que se acercan más a lo penal que a lo pedagógico para regular el aspecto personal, la puntualidad, los espacios de recreo, el vocabulario [...]. Estos juicios no se rigen por principios imparciales y reconocidos por todos, sino que responden a la proyección de los gustos personales y a la cultura de los adultos maestros<sup>8</sup>.

Así, la escuela necesita dar el paso del simple cumplimiento de las normas por temor a la sanción, a la apropiación de un concepto de norma coincidente con el interés común y los pactos logrados.

En el aparte titulado “Anotaciones sobre poder y autoridad en la escuela”, se presenta una reflexión en torno de las relaciones entre autoridad y justicia, anotando que de la escuela no puede desaparecer ni el poder ni la autoridad, por tanto el problema está en que “se vive una especie de divorcio insalvable: la adscripción de la autoridad proviene de un decreto externo, con pocas posibilidades inmediatas de hacerse práctica efectiva”<sup>9</sup>. Es de resaltar que mantener el orden interno de la clase parece ser el punto nodal de toda la cuestión: los docentes son conscientes de su misma propuesta pedagógica, pero tienen pocas alternativas de cambio. Además, no existe una propuesta para enseñar de modo vivencial los derechos humanos, tampoco una percepción sobre cómo articular esto a derechos con

<sup>7</sup> Camilo Borrero. *Gobierno escolar y democracia. Una experiencia de formación en derechos humanos, justicia y equidad*, Bogotá, Cinep, 1999, p. 146.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 173-174.

<sup>9</sup> *Ibid.*, pp. 181.

carácter absoluto (por ejemplo, cómo conciliar el derecho a la libertad con la disciplina, o el derecho al libre desarrollo de la personalidad con los imperativos de la propuesta curricular).

**b) Imelda Arana, Judith Jiménez, Ana Díaz, Luz Marcelo y Lila Ojeda. *Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital, Bogotá, Idep, 1997.***

Esta investigación se centra en analizar las variadas posibilidades de la labor docente a partir de la influencia que tienen los roles de género en las prácticas pedagógicas cotidianas de maestras y maestros. En esta perspectiva se indagó por las ideas, las creencias, los saberes y las concepciones de la feminidad y la masculinidad que tienen las maestras y los maestros y las relaciones entre ellas y las formas particulares que toman sus prácticas pedagógicas.

El análisis realizado durante esta investigación permite corroborar la existencia de diferenciaciones en la forma en que maestros y maestras asumen sus prácticas pedagógicas. En ello influyen tanto características individuales de identidad y personalidad como construcciones colectivas producto de la interacción en el sitio de trabajo, y determinaciones de carácter sociocultural.

Aun cuando los objetivos y los fines de la educación en Colombia estén escritos en la Constitución, la acción institucional de la escuela se mueve por orientaciones derivadas de un conocimiento de sentido común, conocimiento de receta producido y adquirido en la cotidianidad de la vida escolar y limitado a la competencia pragmática de los quehaceres rutinarios de la vida escolar. La institucionalidad escolar se mantiene jerarquizada y excluyente en su dirección, y está desactualizada y desarticulada en sus nuevos organismos: gobierno escolar, comités, proyectos, manuales de convivencia y convocatoria a la comunidad.

El conocimiento sigue impartándose sin contexto acerca de la localidad, la ciudad, el país, la región; sus habitantes son invariantes para determinar lo que la escuela debe enseñar y fomentar. Las relaciones interpersonales siguen mediadas por actividades formales de carácter social, mientras lo que cada docente realiza dentro de su clase, fuera de las formalidades, no es un motivo relevante de consideración entre los colegas.

La indagación realizada sobre las prácticas pedagógicas muestra que en las instituciones educativas se realizan muchas actividades, así que el tiempo de la jornada de trabajo se ocupa totalmente, aunque no de la manera deseable. Las maestras y los maestros emplean buena parte del tiempo en

labores no propiamente ajustadas a la de dar formación integral a sus estudiantes. Existe duda acerca de si el papel de la escuela es reproducir o producir conocimiento académico, socializar y cuidar, recrear y/o entretener, modelar conductas, etc. Tantas demandas y carencias están ahogando la posibilidad de concretar acciones de proyección a largo plazo.

A partir de las prácticas pedagógicas analizadas se concluye la presencia de roles de género estereotipados en los comportamientos de maestros y maestras, se proyecta una imagen de mujer y de hombre hacia alumnos y alumnas respectivamente, de carácter tradicional, que seguramente influye en la conformación del yo social de las jóvenes y los jóvenes, de las pautas diferenciales de comportamiento y de las diferentes valoraciones que la sociedad hace de las personas según su género. Las maestras llegan al espacio laboral a cumplir las mismas funciones del hogar: cuidar, alimentar, sanar, aconsejar, proteger y limpiar.

- c) **Aída Agudelo, Flaminio González, Gladis Hernández, Doris Moreno, Wilbor Mosquera, Isaura Quintero, Carlos Ramírez y Elsa Rojas. *Convivencia y valores humanos para formar en una ética pública*, Colciencias-Idep, 2000.**

Esta investigación centró su análisis en las prácticas de convivencia y construcción de valores humanos en la escuela. Las reflexiones sugeridas llevaron a las preguntas acerca del papel de la escuela en la construcción de una nueva convivencia en el país y la necesidad de generar una ruptura en la cultura escolar que explicita el paso de la preocupación por la disciplina y el orden a la formación en valores humanos y la asunción de los conflictos morales, tanto en los estudiantes como en los maestros.

Este trabajo develó algunos conflictos morales y de convivencia en torno de la agresividad entre los niños tanto en las aulas como en los espacios comunes. La escuela, como institución, tiene la preocupación por la disciplina pero no por la formación moral, explícita en un proyecto institucional construido de modo intencional por sus miembros. Su carencia genera impotencia por parte de maestros y directivas frente a los problemas que afectan la convivencia. En algunos casos, se considera poco o nada importante asumirlos; en otros, no se sabe qué hacer, se aplazan o se remiten de un estamento a otro, como es el caso de las agresiones y del robo.

El autoritarismo, muchas veces inconsciente, es una forma común de imponer normas y prohibiciones por parte de algunos de los educadores,

genera actitudes morales de dominio y abuso de poder, desconocimiento del respeto mutuo que se deben los diferentes sujetos de la escuela y la necesidad de participación como forma de construir una convivencia justa. Por lo general se asumen los conflictos morales como asuntos de orden privado y no del ámbito de lo público. Esta investigación abrió el camino a la transformación de algunas prácticas contrarias a la convivencia justa y democrática, a la discusión y la reformulación del manual de convivencia y a la formulación de proyectos de aula que inicien esa transformación.

**d) Mario Méndez Bernal. *Hacia una ciudadanía incluyente*, Bogotá, Idep, 2000.**

Esta investigación-innovación se realizó en cuatro instituciones educativas de Bogotá. En ella se buscó suscitar en los estudiantes el imaginario de una ciudadanía incluyente, traducida en los valores enumerados en la propuesta innovadora. En el documento que recoge el informe final se anota que en todo momento se propendió al diálogo, la apropiación del conocimiento expuesto y la invitación a asumir posiciones reflexivas frente a lo examinado.

El punto de partida se ubica en la semántica de los valores de inclusión: tolerancia, respeto, democracia, solidaridad, convivencia pacífica, equidad, altruismo e igualdad. En cuanto al proceso de innovación, se llevó a la práctica el conocimiento propio de cada materia en su momento académico específico (de cada grupo y de cada institución), identificó de manera simultánea la lógica valorativa que lo sustenta, y alentó un enfoque crítico sobre las lógicas de inclusión/exclusión que puedan albergar, a fin de potenciar la inclusión y traducirla en prácticas de comportamiento cotidiano.

Además de las clases formales, se realizaron talleres sobre derechos humanos con énfasis en los Derechos Sociales Económicos y Culturales, considerando los derechos humanos como los acuerdos mínimos desde donde se organizan y se regulan las relaciones entre individuos y colectividades, las diferentes actitudes, valoraciones y prácticas de una ciudadanía incluyente.

Entre los resultados de la investigación se señala que la cercanía con el conocimiento de los derechos, las posibilidades que el entorno y la vida misma dan para el disfrute de estos, son aspectos previos para el consiguiente surgimiento de sujetos activos, con interés en lugares colectivos que propicien conversaciones con la diferencia, dispongan de mecanismos y estrategias para afrontar los conflictos cotidianos, formulen iniciati-

vas dirigidas a la construcción de lo público como espacio que soporta y hace eco de las voces femeninas, masculinas, estratos socioeconómicos diferentes, etnias, niñas, niños, jóvenes, personas mayores. Es decir, se trata de que desplieguen la creatividad y la inventiva necesarias para desordenar y reordenar el mundo.

**e) Cruz Roja Colombiana. Seccional Cundinamarca y Bogotá. *Las instituciones educativas frente al desplazamiento forzoso. Principios de convivencia social como estrategia de formación integral*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2002.**

El objetivo general de esta investigación fue emprender acciones que promovieran principios de convivencia social como estrategia de formación integral en 22 instituciones educativas del Distrito Capital, que vinculan a niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso en Bogotá, durante los años 2000 y 2001.

La atención prestada por las instituciones educativas se inicia con el otorgamiento de cupos educativos para niños y niñas que sufren esta situación y se complementa con las acciones que, en el entorno escolar, se emprendan para procurar su vinculación al sistema escolar en igualdad de condiciones, sin dejar de atender la particularidad de sus situaciones, sus requerimientos y sus necesidades que resultan de una situación de desplazamiento forzoso.

El programa realizó estrategias de formación para los docentes en cuanto a herramientas para la atención a niños y niñas en situación de desplazamiento forzoso. Se suministraron ayudas educativas (útiles escolares) y uniformes a los niños y las niñas identificados en el entorno escolar y que se encuentran registrados en el sistema único de registro de población desplazada, de la Red de Solidaridad Social (Unidad de Atención Integral a la Población Desplazada, de la Alcaldía Mayor de Bogotá).

El ejercicio emprendido permitió visualizar las múltiples amenazas y debilidades presentes en el sistema escolar, para la atención de un sector poblacional que se integra a una experiencia que nunca antes había tenido o que han visto coartada con la ocurrencia de diferentes eventos relacionados con el conflicto armado, principalmente con la vivencia de un desplazamiento forzoso que modifica su cotidianidad. Éste, a su vez, motivó la identificación de fortalezas y oportunidades escolares para la formación integral, tanto de los niños y las niñas que son recibidos como de los que

ya se encuentran en las instituciones, para provocar una reflexión educativa en torno del conflicto armado, los acontecimientos cercanos y los lejanos, así como el aporte que debe realizar cada uno de los engranajes que conforman el sistema de atención y, en general, el tejido social, el cual resulta ser el mayor soporte para emprender cualquier proceso de reconstrucción social en el que se propenda a la realización de los derechos de niñas, niños y jóvenes.

Entre los resultados obtenidos se establecieron compromisos con los docentes de las instituciones educativas para que, mediante un proceso guiado, multiplicaran los principios de convivencia, en la totalidad del entorno escolar a partir de las acciones y las tareas que para ello dispusieran en sus cronogramas. En los principios básicos de la convivencia social se sugirieron los siguientes:

1. Aprender a no agredir a ninguno de los congéneres.
2. Aprender a comunicarse (los menores realizaron carteleras en las que muestran las expresiones cotidianas de comunicación entre ellos mismos).
3. Aprender a interactuar (este principio, entendido como base de la relación social, ha permitido desarrollar acciones de acercamiento a los otros, aprender a comunicarse con los otros y a respetar la intimidad).
4. Aprender a decidir en grupo (este material hace parte de las guías entregadas a los docentes con el propósito de enseñar sobre la existencia de intereses que deben ser concertados en los procesos de decisión en grupo).
5. Aprender a cuidar la salud (es un bien personal que se construye y se desarrolla basándose en comportamientos colectivos).
6. Aprender a cuidar el entorno (significa aprender a estar en el mundo y a armonizarnos con la naturaleza, mejorando nuestro ambiente y el paisaje escolar que nos rodea).
7. Aprender a valorar el saber social (su importancia radica en que cada uno de los participantes reconoce que tiene algo que aportar sobre el tema propuesto; en este sentido, docentes, padres y estudiantes expresaron su interpretación y su uso práctico de los principios de convivencia).

Los autores del proyecto consideran el tema de la vinculación al medio escolar o la creación de medidas escolares de emergencia, como acciones que posibilitan la aplicación y la realización de los derechos, que deben ser prote-

gidos en todo tiempo y en especial en tiempo de conflicto, relacionados en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña y en la Convención de Ginebra. Así mismo, es necesario incluir contenidos con perspectiva de reconciliación y posconflicto en los programas de reflexión curricular para docentes, que trasciendan el entorno escolar y la comunidad educativa.

Así mismo proponen realizar análisis conjuntos entre las organizaciones sociales y las instituciones del sector educativo, sobre la vulnerabilidad-riesgo del entorno escolar y con ello la planeación y la preparación de planes preventivos y de atención en situaciones de emergencia ocasionados por el conflicto armado u otras situaciones de desastres complejos. Este diagnóstico servirá de base para garantizar condiciones materiales y sociales sostenibles para que los niños y las niñas que sufren situaciones de desplazamiento forzoso, disfruten plenamente de la educación como derecho y condición para un futuro con mayores posibilidades.

Sin embargo, las condiciones de vulnerabilidad de los derechos no dependen sólo del contexto escolar. Por tal razón, es necesario fortalecer la reflexión con docentes, estudiantes y padres de familia sobre la necesidad de que la escuela fortalezca una cultura de los derechos humanos y de la ética social. Para tal efecto sería conveniente convertir los principios de la convivencia social en un tema transversal en todas las áreas de formación contenidas en los proyectos educativos institucionales.

Es necesario reconocer que la institución educativa no puede lograr esta tarea de manera aislada, de allí la importancia de establecer canales de cooperación entre diferentes instituciones, en calidad de redes de apoyo para la identificación y la atención de otras formas de violencia de las cuales son víctimas los niños y las niñas en hogares que han sufrido o sufren situaciones de violencia estructural y desplazamiento forzoso.

### **A manera de síntesis**

Entre las investigaciones analizadas en este primer ámbito encontramos un acuerdo en torno de la concepción del espacio escolar como un escenario clave para desarrollar el tema de los DD. HH. En esta dirección los autores de varios proyectos reconocen, por un lado, a la escuela como un escenario social de importancia vital para promover una cultura del respeto y la protección de los derechos humanos, y, por otro lado, asumen que el trabajo pedagógico sobre los DD. HH. es una posibilidad de ampliar el ejercicio ciudadano. No obstante, es indudable que debe superarse la tensión entre las normas institucionales y la posibilidad de desarrollar la vivencia



de los DD. HH., a fin de ampliar el análisis en este tema, pues en los proyectos se hace énfasis en que los DD. HH. se aprenden en la vivencia de los mismos y no por medio de normas formales.

Ligado a la tensión anterior, encontramos un enfoque crítico sobre la escuela, según el cual ésta es una institución que históricamente ha excluido, señalado y clasificado a los niños y jóvenes. En este sentido, se anota que la escuela tiene más preocupaciones por la disciplina y las buenas costumbres que por la formación política de los jóvenes y por el respeto de los DD. HH.

En este contexto institucional, se hizo alusión a que en la escuela sigue manteniéndose una idea del carácter transversal para la enseñanza de los DD. HH., es decir, que todas las asignaturas del currículo escolar trabajen sobre este tema, lo cual podríamos asimilar como un proceso de curricularización de los DD. HH. Frente a lo anterior es necesario tener en cuenta la poca eficacia que han tenido las cátedras transversales en la escuela (sexualidad, afrocolombianidad, interculturalidad, etc.), las cuales han sido reducidas a actividades aisladas de los procesos formativos continuos de los estudiantes.

A pesar de las dificultades que presentan las cátedras transversales, una idea interesante que surgió en algunos proyectos fue la de trabajar el tema de los DD. HH. con un carácter interinstitucional (vincular a varias instituciones educativas con perfiles diferentes) e intersectorial (en la reflexión sobre los DD. HH. en la escuela deben confluir profesionales adscritos al campo educativo y personas de diferentes sectores de la organización política distrital).

Por último, anotemos que varios proyectos mostraron la manera en que desde la escuela se han hecho visibles “nuevos” derechos o, por lo menos, derechos que hasta el momento estaban por fuera de la agenda escolar. En este sentido, hacemos referencia a la importancia que adquieren los temas en perspectiva de género y el desplazamiento, entre los más significativos. Lo anterior es una muestra de que la escuela se ha articulado a otros escenarios socioculturales y ha incorporado “nuevos” problemas sociales que han puesto en el centro de la discusión la necesidad de proteger integralmente los derechos humanos.

### **3.2 Segundo ámbito.**

#### **Resolución de conflictos y convivencia escolar**

A pesar de los esfuerzos gubernamentales para el fortalecimiento de la democracia en el país, y de los avances políticos y jurídicos de la Constitución de 1991, durante la década de 1990 fue evidente el creciente grado de inesta-

bilidad política generado por la violencia ejercida por diferentes sectores armados (paramilitares, narcotraficantes, grupos guerrilleros), agravado por la desinstitucionalización y la corrupción de las Fuerzas Militares, las cuales incurrieron en violación de derechos humanos y crímenes de Estado<sup>10</sup>.

En esta coyuntura se continuó con la doble tarea de fortalecer la democracia, entendida como sistema de regulación política y social, y de avanzar hacia la consolidación del modelo de Estado social de derecho. Esta propuesta se llevaba a cabo en un momento en el cual los grandes carteles del narcotráfico prácticamente habían consolidado un cogobierno policial, paralelo al Estado, y se mostraban como una nueva forma de vida para la sociedad colombiana. Este período fue tipificado por Pardo de la siguiente forma:

En 1990 las bombas tenían ablandado al país entero, y en la campaña presidencial sólo el candidato César Gaviria Trujillo defendió la extradición abiertamente. Los demás candidatos planteaban fórmulas para desmontarla y de varios lados surgían propuestas de diálogo y de apaciguamiento con los narcotraficantes. Un grupo de *notables*, encabezados por el expresidente Alfonso López Michelsen, a principios de 1990 formuló una propuesta pública a Los Extraditables para que se rindieran ante la autoridad del Estado, propuesta que no se desarrolló. El cansancio con las guerras, con las bombas y con la violencia había hecho efecto entre los compatriotas. Los narcotraficantes habían logrado penetrar con su mensaje: extradición significa violencia<sup>11</sup>.

El problema del narcotráfico en Colombia y la consiguiente exacerbación de la violencia, producto del fortalecimiento de este negocio, cambiaron el panorama político nacional, y tuvieron múltiples consecuencias sociales y culturales, al generar un nuevo modelo de "vida fácil", que fue apropiado por muchos jóvenes en las grandes ciudades del país. Así mismo, las instituciones educativas, principalmente las ubicadas en sectores con amplias problemáticas sociales, se inscribieron en un ambiente de miedo, debido a que la violencia física hacia estudiantes, docentes, directivos, etc., fue en crecimiento.

Paralelo al fortalecimiento del narcotráfico, el conflicto armado se agudizó y mostró una multiplicidad de expresiones hasta ahora ocultas en la historia de nuestra violencia. Entre los factores asociados a la complejidad del conflicto colombiano podemos señalar aumento en el potencial

<sup>10</sup> Entre 1988 y 2003 se cometieron 12.398 ejecuciones extrajudiciales, se comprobaron 1.339 torturas a personas y 2.121 desapariciones. Para una descripción detallada por años de estas cifras y para mantener viva la memoria de las víctimas, véase *Colombia. Deuda con la humanidad. Paramilitarismo de Estado, 1988-2003*, Bogotá, Cinep, 2004.

<sup>11</sup> Rafael Pardo Rueda. *La historia de las guerras*, Bogotá, Vergara, 2004, pp. 581-582.

político y militar de los grupos de autodefensa (paramilitarismo), urbanización del conflicto armado, “descartelización” del negocio del narcotráfico y proliferación de pequeños grupos regionales vinculados al mismo, incremento en la violencia “común” (la que no obedece a móviles políticos), aumento numérico y potencial de la insurgencia guerrillera, laxitud jurídica frente a los crímenes de lesa humanidad, entre otros. Según F. González, I. Bolívar y T. Vázquez, el conflicto de la década de 1990 se ha movido, con distintas intensidades y en medio de un juego con múltiples intereses, en la polarización armada entre la guerrilla y el paramilitarismo. En sus palabras,

La evolución de la actividad de los sujetos armados no se va desarrollando de manera aislada y autónoma, sino que se va modificando por las interacciones estratégicas de unos y otros, lo cual produce resultados impensados, no planeados, que van mucho más allá de las intenciones y los planes estratégicos previamente diseñados por ellos. Este juego de interacciones mutuas se evidencia en el recurso a prácticas extorsivas, al secuestro y a la financiación mediante recursos provenientes de los cultivos de uso ilícito o del contrabando de la gasolina. Pero el caso más evidente de interacciones estratégicas entre los actores armados se da en la cadena de retaliaciones que se producen como respuesta a las masacres cometidas por el adversario contra la población civil, real o supuesta base social del otro, y que evidencian una enorme capacidad de *mimesis* entre ellos. El “juego de espejos” que se produce entonces termina generando una notable simetría en los medios que cada uno utiliza como instrumento bélico, aunque las motivaciones explícitas que aparecen en sus discursos sean totalmente contrarias<sup>12</sup>.

La anterior tipificación del *modus operandi* de los actores en conflicto, sumado a la impotencia –y en algunos casos, la complicidad– de la fuerza pública y el Estado, son una muestra fehaciente de la complejidad del conflicto colombiano que, por lo menos a mediano plazo, parece no tener posibilidad de resolución por medio de negociaciones. La incapacidad estatal para garantizar la vida y los derechos básicos de los ciudadanos hace problemática la situación, también incide la forma en que los colombianos hemos asumido el conflicto. Como lo plantea Daniel Pécaut<sup>13</sup>, las características del conflicto colombiano han conllevado a una imposibilidad triple: la de la memoria, la del olvido y la de la historia; es decir, hemos

<sup>12</sup> Fernán González, Ingrid Bolívar y Teófilo Vázquez. *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*, Bogotá, Cinep, 2003, pp. 49-50.

<sup>13</sup> Daniel Pécaut. *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*, Medellín, Hombre Nuevo Editores, Universidad del Valle, 2003.

aceptado de tal manera la violencia que somos incapaces de hacer memoria, olvido y relato histórico de la misma. Cada acontecimiento sucede a un acto violento y antecede a otro, en una cadena que ha desbordado nuestra capacidad institucional, social y política.

De manera paralela a este discurrir del conflicto, tanto el gobierno nacional como algunas organizaciones sociales han desarrollado campañas tendientes a ampliar los horizontes de la democracia colombiana. Incluso han emergido nuevos movimientos sociales que, a pesar de su invisibilidad pública o mediática, ejercen acciones de protesta reivindicando derechos específicos y/o promoviendo la defensa de derechos colectivos y culturales más amplios. Tales son los casos de los grupos étnicos, los afrocolombianos, las minorías homosexuales, los ambientalistas, entre otros<sup>14</sup>. A pesar de estas resistencias y del impacto de sus movilizaciones, la democracia colombiana aún continúa siendo excluyente tanto por la lógica privada que ha predominado en la construcción del Estado y de lo público, y sobre la que se han organizado los partidos políticos tradicionales, como por el modelo de desarrollo económico adoptado a principios de los noventa.

La educación y la escuela no han estado alejadas de la agudización del conflicto. Día tras día es creciente el número de estudiantes y docentes que son víctimas de la violencia organizada y de la delincuencia común. Algunos ejemplos de esta situación alarmante son las siguientes cifras: durante 2003, algo más de 348 niños y niñas fueron secuestrados y cerca de 3.000 personas adultas fueron puestos en situación de cautiverio por causas desconocidas. Los hijos de estas 3.000 personas, que ya se conocen como la "generación del cautiverio", aún esperan respuestas de las autoridades, aunque en el momento sólo hay 776 detenidos por el delito del secuestro y, de ellos, menos de 500 están siendo procesados<sup>15</sup>.

Sumado a las cifras anteriores, de 2000 a 2003, según informes de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), algo más de 40 maestros fueron asesinados en el país, cerca de 100 fueron sometidos a desplazamiento forzado hacia Bogotá en el 2003 y otro tanto hacia diferentes municipios<sup>16</sup>. Con respecto a esta problemática, Katarina Tomaševski anota lo siguiente:

<sup>14</sup> Al respecto véase: Mauricio Archila Neira. *Idas y venidas. Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*, Bogotá, Icanh, Cinep, 2003.

<sup>15</sup> Tomado de Juan David Laverde. Impunidad, aliada del secuestro, en *El Espectador*, p. 6, abril 11 de 2004.

<sup>16</sup> "Cien días críticos para los derechos humanos: ¿contra quién es la guerra?", *Cien Días*, Vol. 10, No. 51, junio-noviembre de 2002.

La profesión docente fue cambiada por la ley 715 y el Nuevo Estatuto Docente, con el incremento de la jornada laboral y del número de alumnos por maestro, y la dependencia de los fondos para las escuelas y los maestros de los resultados de sus alumnos en las pruebas. A pesar de los aparentes indicios de que los asesinatos forman parte del inextricable conflicto armado, Amnistía Internacional observó que las tendencias de atribuir los asesinatos del personal docente al conflicto armado ocultan su raíz en represalias por las protestas contra las políticas económicas, particularmente la privatización. El Banco de Datos de la Escuela Nacional Sindical reveló que, en el 76% de los casos, la causa principal de las violaciones de los derechos humanos a sindicalistas en 2002 fue su actividad sindical. La oficina en Colombia del Alto Comisionado para los Derechos Humanos detectó "la violencia antisindical" y "ataques criminales en contra del personal docente, en particular en las universidades" [...]. La Fecode ha pedido muchísimas veces protección para el personal docente, pero el compromiso del gobierno sigue siendo inexistente. Si un docente está obligado a desplazarse por amenazas, sin haber obtenido el estatus de "maestro amenazado", enfrenta un procedimiento administrativo por abandono del puesto. La posibilidad de traslados temporales está limitada, excluye a la mayoría de los docentes amenazados<sup>17</sup>.

Sumado a lo anterior, en la escuela también se ha dado un proceso de agudización del conflicto, de allí que algunos estudios se dirigieron a indagar por las características de este proceso, por las formas de solución y mediación del conflicto y por la manera en que se construye de manera cotidiana, la convivencia escolar. Buena parte de estas reflexiones fueron desarrolladas por docentes-investigadores que laboraban en el mismo escenario institucional en el cual realizaban la indagación. A continuación describimos tales proyectos.

- a) **Juan Francisco Aguilar Soto y José Javier Betancourt Godoy.**  
*Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá, Bogotá, Innove, 2000.*

Esta investigación, realizada por el Instituto de Investigación en Innovaciones Educativas (Innove), de la Fundación Cepecs, durante 1999, está centrada en los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá. Mediante un seguimiento

<sup>17</sup> Katarina Tomaževski. *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*, Bogotá, Naciones Unidas. Consejo Económico y Social, diciembre de 2003, p. 16.

cualitativo a algunos estudios de caso, los autores de la investigación se propusieron indagar los significados y los sentidos de los actores escolares en los procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas, así como su contribución a la formación de ciudadanía y a la transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela.

En el recorrido realizado por los autores se resaltan dos movimientos que pueden leerse en las experiencias sistematizadas: *el movimiento instituyente y el institucionalizador*. La lectura de estos movimientos está atada a las opciones de si una cultura democrática se enseña por medio de normas, principios, estructuras, actividades o, por el contrario, se aprende en la medida en que se hace conscientes las dinámicas, las vivencias y las interacciones que permiten generar acuerdos, instancias de diálogo y concertación, agregaciones o grupos.

En la primera parte de la investigación, los autores hacen un cuestionamiento a las posibilidades de la democracia en la escuela, por lo cual sugieren que la cultura democrática en la escuela, en vez de considerarse como un supuesto, debe considerarse como un interrogante: "¿Es posible la democracia en la escuela?". Esta posibilidad está determinada, por un lado, por la estructura de la institución escolar y, por otro, por la situación y las características de la misma en el marco de los profundos cambios –sociales, culturales y políticos– evidenciados en el momento actual.

Los autores expresan una preocupación por la formación ética y moral de los colombianos, la cual, en su concepto, debe estar pensada en función del tipo de sociedad, de nación y de sujetos que se quiere formar. En esta dirección se preguntan algunos aspectos: ¿Cuál es la perspectiva ética desde donde necesitamos posicionarnos para generar interlocución, diálogo fundante del campo de lo social y lo político? ¿Cómo fundamentar éticamente el encuentro de intereses, sensibilidades y necesidades diferentes? ¿Cuál es la contribución de la ética a la formación de sujetos para una sociedad democrática? Para abordar estos interrogantes se acude a la fundamentación ética de la educación a partir de tres grados de análisis:

El metaético, que se refiere al significado de los conceptos éticos y al valor de verdad de sus enunciados; el que se refiere a la argumentación en torno de la ética normativa, es decir, a los principios reguladores de las acciones humanas; y el que se refiere a la ética, que describe los comportamientos y conductas morales y a las reglas que los rigen en sus contextos sociales.

En relación con las características de las instituciones seleccionadas, se anota lo siguiente:

Las cuatro instituciones educativas muestran procesos de construcción de cultura democrática muy diferentes entre sí, pero en todas ellas se encuentra presente, de alguna manera, una concepción de escuela como comunidad participativa<sup>18</sup>.

Entendidas las instituciones desde esta perspectiva, los autores mencionan la importancia de comprender al conflicto como un fenómeno inherente a las relaciones sociales. Con respecto a este tema del conflicto, su observación en las instituciones educativas evidenció una búsqueda de alternativas para superar las formas tradicionales de gestionar el conflicto y aplicar la justicia. En esa caracterización se identificaron algunos referentes para destacar. En primera instancia la tensión entre tradición e innovación, que se manifiesta en forma de contradicciones entre verticalismos y participación, entre autoritarismo y democracia, o entre apego a la norma y procesos deliberados de autorregulación. Una segunda característica hace referencia a la tendencia a considerar el conflicto en la escuela como una oportunidad formativa privilegiada para propiciar aprendizajes significativos. En otra instancia, la participación de los distintos actores escolares en la aplicación de la justicia y en la transformación de los conflictos constituye una estrategia pedagógica para la formación de la autonomía de los sujetos en general. Finalmente, se evidenció la flexibilidad de las normas y de su aplicación.

Por último, los autores se refieren a las implicaciones que tiene una cultura democrática en la construcción del currículo en la escuela. Para ellos la introducción de la democracia como tema del currículo no es tan importante para la formación de ciudadanía como lo es la democratización de la escuela, proceso en el cual es necesario superar dos formas de entender la ciudadanía en la escuela: la primera considera la infancia como una categoría social diferenciada de la adultez, lo cual lleva a legitimar el desconocimiento del niño como sujeto de derechos en la institución escolar; la segunda propone considerar la infancia desde el concepto de precidadanía. De modo contrario a las explicaciones anteriores, es necesario fortalecer una mirada en la cual la infancia adquiere el estatus de persona, es decir, concebir la niñez y la juventud desde la autonomía y desde su reconocimiento como seres con intereses, necesidades, sensibilidades y manifestaciones estéticas propias. Así, la escuela tiene un gran trabajo al asumir integralmente esta responsabilidad, propiciando ambien-

<sup>18</sup> Juan Francisco Aguilar Soto y José Javier Betancourt Godoy. *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá*, Bogotá, Innove, 2000, p. 106.

tes de micropolítica que redunden en el sentido de pertenencia y en las formas de participación.

**b) Gisela Daza, Mónica Zuleta y Gloria Alvarado. *La escuela: aproximación cartográfica a la instauración de disponibilidades para la violencia como efecto de socialización*, Colciencias-Fundación Universidad Central, 1997.**

Esta investigación partió del planteamiento de Winnicott referido a la idea de espacio potencial para aproximarse al ámbito escolar y a la experiencia de vida de los sujetos escolares. Para las autoras el espacio potencial o tercera zona es un concepto que permite comprender las dinámicas de la creación de sentido cultural desde un enfoque que no se reduzca a la dialéctica de oposiciones entre el adentro y el afuera, entre el sujeto y el mundo.

La dialéctica de la oposición fue un enfoque privilegiado por las psicologías clásicas, y por medio de los aportes de la teoría psicoanalítica es posible, según las autoras, realizar un análisis de los órdenes semióticos de producción de la subjetividad y de los objetos que se articulan en los regímenes de acción y enunciación que tienen por escenario la institución escolar. En este sentido, se comprende que los regímenes de acción y enunciación propios de los sistemas de fuerzas que hay en el ámbito escolar se encarnan en acontecimientos que propician o no la creatividad y, por ende, la experiencia de construcción de sentido cultural.

Para comprender la forma en que se configuran las diferentes fuerzas en el ámbito escolar, la investigación se basa en la lógica del sentido de Deleuze; según las autoras:

En la medida en que el sentido es una superficie sin espesor, en la que una de sus caras está en relación con las cosas y los estados de cosas y la otra por lo que puede ser considerado en el lenguaje y por el lenguaje como realmente existente, el sentido mismo se configura como la exterioridad, superficie plana y membrana separadora; la frontera no mezcla lo que está de los dos lados, sino que articula su diferencia<sup>19</sup>.

En este sentido, se entiende la violencia no como la destrucción del sentido, sino como la imposibilidad de crear sentido y, por tanto, de vivir plenamente.

<sup>19</sup> Gisela Daza, Mónica Zuleta y Gloria Alvarado. *La escuela: aproximación cartográfica a la instauración de disponibilidades para la violencia como efecto de socialización*, Colciencias-Fundación Universidad Central, 1997, p. 24.



En esta dirección anotan que para poder construir una superficie de creatividad en la escuela las fuerzas que constituyen el régimen discursivo de ella tienen que permitir una relación intersubjetiva basada en la lúdica y la creatividad; en caso contrario, las experiencias vitales de los sujetos se estancan y no hay experiencia cultural.

En las conclusiones del trabajo se anota que uno de los hallazgos más importantes es la posibilidad de establecer que las distintas manifestaciones del poder, el saber, el deseo y la subjetivación son susceptibles de emerger en cualquier modelo pedagógico, sin obedecer a los criterios definidos de antemano para asegurar la representatividad del material empírico. En esta perspectiva se estableció que:

El control, la normalización y la reproducción de acciones y enunciaciones realizados en la escuela, no son el producto de acciones individuales de quienes detentan la autoridad, sino el efecto de un juego de micropoderes que resulta de la relación de diversas fuerzas que si bien incluyen el poder, no se reducen a él<sup>20</sup>.

Los resultados de esta investigación muestran que el saber no es un propósito específico de la escuela, sino una estrategia de la cual se sirve el poder para el logro de sus fines. Así, la constatación de que las formas de poder que tienen por finalidad el control, la normalización y la reproducción instauran disponibilidades para la violencia y constituyen un elemento fundamental de la reflexión que puede realizar la escuela sobre sí misma.

**c) Antanas Mockus y Jimmy Corzo. *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*, Bogotá, Colciencias-Universidad Nacional de Colombia, 2003.**

Este libro presenta los resultados de la primera parte del proyecto de investigación "Indicadores de convivencia ciudadana", el cual partía del supuesto de que convivir implica acatar normas compartidas y generar y respetar acuerdos. En esta dirección la convivencia es asociable a un modelo reproductivo en el que elementos como cumplimiento y confianza producen mayor cumplimiento y mayor confianza; por tanto, la convivencia produce más convivencia. Para su indagación los autores partieron de tres presupuestos:

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 381.

- La convivencia se facilita si se entiende más por gratificaciones que por castigos.
- Si se reconoce autonomía tanto en la autopercepción como en la percepción de los demás.
- Hay mayor convivencia con menor uso de violencia física o de amenazas de violencia física en la solución de los conflictos o en la celebración de acuerdos.

El instrumento diseñado para la recolección de la información se denominó "Colcordia", consistió en un conjunto de preguntas organizadas a partir de estos indicadores: capacidad de celebrar y cumplir acuerdos; ley, moral, cultura, y pluralismo moral y cultural. La encuesta fue aplicada a 1.451 estudiantes de grado noveno de instituciones educativas del Distrito Capital. Luego de aplicado el instrumento, se realizó un seguimiento a estrategias pedagógicas para mejorar la convivencia de los estudiantes.

Entre los análisis relacionados con el problema de la convivencia se establecieron cinco factores: acuerdos, anomia, aversión a normas, pluralismo y descuido.

El factor acuerdos se asume como un indicador de acuerdos, debido a que puede distinguir con sus valores negativos a quienes son flexibles ante el incumplimiento propio y el de los demás respecto de los acuerdos y prefieren un manejo algo dependiente de la situación, del tipo de acuerdo y de las personas con quienes se celebra el acuerdo; y con sus valores positivos a quienes tienen posiciones muy autoexigentes frente al cumplimiento de acuerdos y manifiestan seguridad en su capacidad de celebrarlos, además de que se muestran firmes ante el incumplimiento de normas y tienen una percepción positiva de éstas (con frecuencia estos sujetos son inflexibles en sus convicciones).

En cuanto al factor anomia, se entiende que hace referencia a la ausencia o debilidad de reconocimiento de la necesidad de obedecer la ley. "El factor anomia está caracterizado principalmente por respuestas a preguntas sobre la desobediencia de la ley que justifican su desobediencia por razones culturales o de utilidad"<sup>21</sup>.

Sobre el factor aversión a las normas, el análisis concluye que:

Se observa tendencia a que la opinión negativa sobre las reglas, la disposición a obedecer la ley y la disposición a desobedecerla por razones cultura-

<sup>21</sup> Antanas Mockus y Jimmy Corzo. *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*, Colciencias-Universidad Nacional de Colombia, 2003, p. 54.

les se dé en jóvenes hombres de colegios privados de matrículas altas, que viven en estratos 4, 5 ó 6, provenientes de hogares cuyo jefe tiene estudios universitarios o de posgrado completos. Por otra parte, es entre los jóvenes de colegios oficiales o privados de matrícula baja, de hogares de estratos 1 y 2, cuyo jefe de hogar tiene educación primaria o bachillerato incompletos, donde predomina la tendencia a la obediencia de la ley a toda prueba, al gusto por las normas y la idea de que la ley en Colombia es garantía de derechos. La aversión por las normas parecería ser más típica entre los sectores más favorecidos económicamente<sup>22</sup>.

Acerca del factor pluralismo, los investigadores afirman que:

Aunque débilmente, las mujeres, los alumnos de colegios oficiales o nocturnos, los jóvenes de hogares cuyo jefe tiene bachillerato completo, son más tolerantes, pero sólo con personas con antecedentes penales, recicladores, enfermos de sida y desplazados. Por otra parte, también hay una débil tolerancia hacia políticos, policías o militares y gente reconocida como corrupta entre jóvenes de género masculino de hogares cuyo jefe tiene estudios universitarios o de posgrado incompleto y que viven en estrato 6<sup>23</sup>.

En el análisis del factor descuido, los investigadores afirman que:

El indicador es aproximadamente simétrico, lo cual significa que las probabilidades de encontrar individuos que manifiesten tener gusto por las normas o justifican las desobediencias a la ley por razones culturales en la muestra, son aproximadamente iguales a las de encontrar individuos impasibles ante el incumplimiento propio o ajeno de acuerdos, o que toleran como vecinos a policías o militares, o incapaces de reconocer si lo acordado quedó claro para las partes o la confianza en el cumplimiento.

Con base en las reflexiones sobre cada uno de los factores, los autores realizan una clasificación de los jóvenes que respondieron la encuesta, a saber: cumplidores, cuasi cumplidores y anómicos. En las conclusiones del trabajo se resaltan cinco guías para construir convivencia:

- Formar en la capacidad de hacer acuerdos y cumplirlos.
- Promover el tema de la "nomia", es decir, la aceptación de que la innovación, la búsqueda de nuevos medios para alcanzar un cierto fin, debe limitarse a medios lícitos.
- Adherir la ley a las normas.
- Promover una tolerancia cualificada.
- Superar el descuido con los acuerdos.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 64.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pp. 67-68.

d) **José Javier Betancourt y Juan Francisco Aguilar. *Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos*, Bogotá, Fundación Cepecs, 2002.**

Ésta es una investigación sobre experiencias innovadoras relacionadas con el tratamiento y la transformación de los conflictos escolares en Bogotá (diez instituciones educativas). En esta perspectiva, en el proyecto se planteó la necesidad de reconstruir el saber pedagógico y el saber social de las comunidades educativas que vienen generando formas alternativas de tramitar el conflicto. De igual modo, se buscó analizar nuevas formas de construcción de ciudadanías y la manera en que las políticas educativas han contribuido a un nuevo enfoque de la institución escolar.

Entendiendo que el tema del conflicto es central en esta investigación, los autores se refieren al impacto que tienen las innovaciones en transformación del conflicto escolar (ITCE) en las prácticas pedagógicas de la institución educativa. En esta dirección se hace referencia tanto a los discursos como a las rutinas, los rituales y las acciones sociales que se inscriben en el marco de la institución educativa con una intencionalidad en el escenario escolar. Para dar respuesta a una de las preguntas centrales de la investigación (¿Cómo gestionan, tratan y administran el conflicto las experiencias estudiadas?), se relacionan algunos elementos afines y particulares de las instituciones, a saber:

- Las instituciones buscan construcciones simbólicas que le den una fundamentación cognitiva, ética y pragmática a la institucionalización de un *ethos* de la convivencia en la escuela y su entorno social.
- Las experiencias generan espacios propios para la solución de los conflictos.
- Las experiencias propician el desarrollo de eventos, de encuentros entre los actores del conflicto.
- En las experiencias estudiadas se promueven formas de comunicación y difusión de los puntos de vista de los actores del conflicto por diferentes medios.
- Finalmente, en estas instituciones se diseñan y se aplican nuevas estrategias de construcción del conocimiento.

De igual forma, se sugiere que las ITCE generan tensiones en la escuela. Tales tensiones son de magnitud y profundidad variables en las distintas experiencias.

Una primera tensión se da entre la escuela y su entorno social: la institución escolar desconoce muchas veces el medio social y comunitario en el que labora, sus costumbres, sus tradiciones, sus condiciones sociales y económicas así como los conflictos que en ella se dan [...] Una segunda tensión se observa en los procesos de apropiación y asimilación de las propuestas y experiencias innovadoras por parte de directivos y docentes versus la apropiación de los docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa [...]. Una tercera tensión se da entre la valoración positiva versus la valoración negativa del conflicto que se da entre los miembros de la comunidad<sup>24</sup>.

Como parte de las conclusiones de la investigación los autores sugieren la necesidad de fortalecer una pedagogía del conflicto escolar, entendiendo que:

Las experiencias innovadoras en tratamiento y gestión de los conflictos escolares surgen como resultado de un conjunto de circunstancias que van desde una respuesta creativa a la exacerbación de la violencia escolar que aqueja a la institución educativa, hasta considerarse un producto de la materialización de un ambiente escolar democrático proyectado desde concepciones innovadoras de la práctica pedagógica, pasando por motivaciones diversas que buscan un mejoramiento de las condiciones de convivencia o del clima de las relaciones humanas desde estrategias pedagógicas variadas<sup>25</sup>.

**e) Humberto Cubides. *El gobierno escolar en la educación ciudadana*, Bogotá, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central-Colciencias, 1999.**

Este informe de investigación trabaja como punto central las formas en las cuales se aborda el concepto de representatividad en el escenario escolar. Se citan como antecedentes los planteamientos de la Constitución de 1991, que posicionan a la escuela como una de las instituciones fundamentales de la sociedad. De aquí se desprende el objetivo general, que está relacionado con saber hasta dónde el gobierno escolar había contribuido a la construcción de ambientes democráticos y posibilitaba la formación en este campo.

<sup>24</sup> José Javier Betancourt y Juan Francisco Aguilar. *Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos*, Bogotá, Fundación Cepecs, 2002, pp. 116-119.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 124.

El análisis se inicia con el tema de la representatividad y establece cinco tipologías que dicho concepto adquiere en las instituciones educativas respectivas comprometidas en el proyecto.

La primera tipología se denomina *buena representación*, (perteneciente a la Concentración Educativa Distrital República Federal de Alemania), en la cual se hace énfasis en la comunicación entre pares, entendida como la base de una buena representación; en este sentido, se representa la política como una unión entre iguales para un propósito de vinculación.

La segunda tipología tiene como base de la representación *el interés basado en la confianza y el orden* (Colegio de Bachillerato Patria), donde se encuentra la norma en relación directa con la formación. En este sentido, se pretende remplazar el intercambio entre pares por acciones tendientes al mantenimiento del orden por medio de conductos regulares estrictamente convencionales.

La tercera tipología sugiere un *cuestionamiento de la representatividad*, y expresa un interés por la autodisciplina (Unidad Pedagógica), en la cual se evidencia un grado de avance en torno a la reflexión acerca de procesos como la conformación del gobierno estudiantil y las implicaciones de la representatividad.

La cuarta tipología es la *representatividad con un supuesto de interés común institucional* (Colegio Mayor de San Bartolomé). Aquí el carácter de la representación se torna carismático; el representante debe ser un "constructor de comunidad al servicio de la Iglesia, con amor a Jesucristo, testimonio de madurez y coherencia de vida, servidor de los miembros de la comunidad educativa y formado en el discernimiento para el cambio"<sup>26</sup>.

La quinta y última tipología es la *representación estudiantil como cuerpo independiente* (Centro Educativo Distrital Palermo), en la cual las votaciones y demás actividades propias de la conformación del gobierno escolar resultan en extremo ajenas y carentes de importancia para los actores educativos y se hace en procura de cumplir lo que dice la ley.

A continuación los autores muestran *los dilemas de la participación*, los cuales podemos resumir teniendo en cuenta las siguientes tensiones sobre la representación en el escenario escolar: problemas de la representación institucional *versus* la representación particular. Aquí se evidencia la falta de reconocimiento de las condiciones concretas que posibiliten la realiza-

<sup>26</sup> Humberto Cubides. *El gobierno escolar en la educación ciudadana*, Bogotá, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central-Colciencias, 1999, p. 29.

ción de las propuestas realizadas; esto hace alusión a que en muchas ocasiones los candidatos elaboran planes y programas en los cuales se establecen tareas y propósitos difíciles e imposibles de alcanzar, ya sea por presupuesto, falta de organización, inviabilidad, lo cual conduce a la pérdida de credibilidad en las propuestas y, por consiguiente, a una menor participación de la comunidad estudiantil en este tipo de espacios.

La segunda tensión es la construcción racional *versus* la construcción de la sensibilidad moral de la representatividad, en la cual no se comprenden los intereses de la institución como intereses comunes a todos los actores educativos. Aquí la *representatividad* se reconoce como "bien común", que de inmediato nos lleva a hablar del consenso, pero con una gran dificultad, y es que no se cuenta con un proyecto político sólido que respalde la cultura consensuada que pretende instaurarse en la escuela.

La tercera tensión es la representatividad como presentación del líder o como representación de la igualdad; aquí el individuo se caracteriza por ser "ejemplar" y la excelencia supone un fundamento sostenible para el ejercicio de la representatividad.

La cuarta tensión es la problemática presentada entre la incomunicación de la representación *versus* narrativas reveladoras de sentidos alternos sobre el manejo político; esta situación resulta de gran importancia porque revela una de las más grandes problemáticas de la representación escolar, a saber, la ausencia de imaginarios en los estudiantes sobre el carácter de la representación. Para los autores, el "vínculo con la ciudad y con las macroinstituciones abre otras dimensiones a la acción y la formación de los jóvenes y muestra que el propio colegio no posee centros de interés concretos para vincular a los estudiantes"<sup>27</sup>.

Así mismo, en el aspecto comunicativo, se establecen varios ámbitos de análisis: el primero de ellos es el de comunicación e interacciones, en el cual el énfasis está en la relación maestro-alumno y en las ayudas mediáticas; en cuanto a la conformación del gobierno escolar, esta actividad se asume de manera instrumental, donde el profesor –en caso de ser encargado– dedica un tiempo de su clase a hablar acerca de qué es el gobierno escolar, para qué se conforma y qué requisitos deben cumplir los interesados en participar como candidatos. De parte de los estudiantes está ausente la toma de posición consciente sobre lo que significa votar y el compromiso que adquiere el candidato que resulte ganador.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 44.

En cuanto a la relación entre los *procesos comunicativos y la gestión*, podemos decir que llaman la atención las fiestas, las jornadas cívicas y demás actividades que permitan a los estudiantes salir de la cotidianidad de las clases; no obstante, en este punto es reiterativa la crítica en cuanto a que en este tipo de actividades no se cumple el que debería ser el objetivo fundamental, a saber, un estudio riguroso sobre las implicaciones de la representación, de participar ejerciendo el derecho al voto y apoyando candidatos.

En cuanto a las formas de *comunicación en el contexto institucional*, la preocupación está en indagar acerca del tipo de comunicaciones que se presentan en la institución y si es posible hablar de comunicación intercultural en el escenario escolar. En esta dirección se anota que la estrecha relación entre política, participación y comunicación debe favorecer cambios en las culturas institucionales, y que la formación en ciudadanía debe contar con un tratamiento más amplio al microámbito, es decir, en relación con la posición del estudiante como actor en el ambiente político urbano, local y, al mismo tiempo, global.

- f) **Elizabeth Castillo, Carlos Sánchez, Marú Gallardo, Catalina Medina, Sandra Martínez, Paola Bernal, Melissa Lizcano, Paola Fernández y Paula Ramírez. *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*, Bogotá, Universidad de los Andes-Colciencias, 2002.**

El origen de esta investigación se remonta a 1998 con los maestros vinculados al Programa de Formación Permanente de Docentes en educación y democracia. En dicho espacio surgió “la posibilidad de interrogar a los maestros sobre las visiones y las vivencias relacionadas con la forma en que se democratiza la institución educativa”, es decir, ¿Cómo está la escuela colombiana haciéndose cargo del tema de la democracia?

Uno de los puntos de partida de este estudio es la consideración de que la constitución democrática en la escuela y la formación de los ciudadanos implican un desarrollo institucional particular, así como unas dinámicas de socialización política distintas de las que históricamente hemos conocido en el país; en esa medida, toda institución escolar ha ingresado de una u otra manera a la *conflictiva y nunca acabada* tarea de construir un orden democrático.

En los resultados de la investigación, los autores señalan que la dimensión política en las instituciones educativas se manifiesta en el ámbito de la micropolítica, es decir, en los espacios donde se configuran formas y



representaciones del poder y la autoridad, y en las cuales el sujeto y su relación con lo público se definen de manera fundamental. En esta perspectiva se asume que la democracia es una cuestión de la cotidianidad.

En cuanto al análisis que se hizo de los diferentes casos, los autores hicieron una descripción de los estilos institucionales presentes en cada una de las escuelas en relación con la política sectorial. A continuación hacemos mención explícita de tales estilos.

- *Desarrollo institucional fragmentado.* Se expresa en dinámicas de resistencia al cambio en instituciones que asumen formalmente el cumplimiento de la reforma, en cuanto a mecanismos y normatividad, pero donde persiste con gran fuerza una cultura escolar centrada en el control y el disciplinamiento de los individuos.
- *Desarrollo institucional globalizado.* Este estilo se caracteriza porque reproduce modelos de acción democrática de manera irreflexiva y se asumen como propios discursos ajenos a la experiencia escolar. Es una tendencia que muestra una institucionalidad profundamente dependiente y heterónoma, en la medida en que no es la institución escolar la que está definiendo qué saberes o qué visiones de la democracia y de sus prácticas circulan al interior de ella.
- *Institucionalidad comunitaria.* Este estilo tiene que ver con instituciones cuya vocación se define y se orienta de manera fundamental por las demandas de un entorno comunitario que le confiere una función social privilegiada en la generación de alternativas de cambio y transformación de las realidades locales de sus estudiantes [...]. Son instituciones abiertas a los procesos comunitarios locales, resultado de fuertes dinámicas de intervención de grupos o comunidades generalmente religiosas que mantienen una orientación filosófica de humanismo social.
- *Institucionalización de la Democracia.* Son instituciones cuyos proyectos educativos están centrados en la formación de sujetos competitivos con capacidad de vincularse a las redes de mercado e intercambio del mundo contemporáneo. Son instituciones que logran, por medio de los proyectos, superar las dificultades de la cultura escolar tradicional, tienen un rasgo profundamente administrativo en su estilo de funcionamiento y en su modo de relación con los actores.
- *Institucionalidad pedagógica.* Aquí la institución logra filtrar tanto la esencia como la forma de la política educativa por medio de la

generación de proyectos de tipo pedagógico alternativo. En estas instituciones la democracia se traduce en el aula y en las mismas relaciones cotidianas, de allí que privilegien los procesos de individuación sobre los de institucionalización.

Así mismo, los autores hacen una caracterización de los estilos institucionales de acuerdo con el manejo del conflicto, la participación, la norma y la dirección institucional. En relación con el conflicto se destacan tres tendencias: el aplazamiento del conflicto, la concertación y la neutralización. En cuanto a la participación, la polarización gira en torno de la participación nominal (instrumental) y de la que incide en el ámbito de la convivencia. En cuanto a la norma, las tendencias identificadas fueron: existencia de manuales prescriptivos, los manuales preventivos y los consensuados. Finalmente, en cuanto a la dirección de la institución, la legitimidad del personal administrativo proviene de tres fuentes: el estilo administrativista, el carismático y el intelectual.

Entre las conclusiones del estudio se advierte sobre un proceso de rutinización de la democracia, producto de una aplicación sin carácter crítico de la legislación, debido a la obligatoriedad de la misma. A este proceso está contribuyendo la definición de la democracia como una área obligatoria del plan de estudios.

En relación con el conflicto se anota lo siguiente:

Lo que se evidenció en la mayor parte de las experiencias educativas estudiadas fue, por un lado, la invisibilización, la negación y la neutralización del conflicto y, por otro lado, el ejercicio autoritario en su resolución. Esto significa que la posibilidad de generar pactos en los cuales se discuta y se tramita la diferencia y la diversidad se aplazan, se postergan o simplemente no se presentan, de modo que la escuela sigue reproduciendo, desde una ideología del siglo XIX, el trámite de conflictos modernos derivados de su inscripción en un espacio urbano<sup>28</sup>.

Por último, se anota que a pesar de la necesidad de dar carácter pedagógico a la democracia, esto es, de acercar la democracia a la pedagogía, y viceversa, en la mayor parte de las instituciones estudiadas proliferan explicaciones y discursos superficiales y estereotipados acerca de la vida política "que no van más allá del sentido común". Lo anterior contribuye a

<sup>28</sup> Elizabeth Castillo, Carlos Sánchez, Marú Gallardo, Catalina Medina, Sandra Martínez, Paola Bernal, Melissa Lizcano, Paola Fernández y Paula Ramírez. *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*, Bogotá, Universidad de los Andes-Colciencias, 2002, p. 156.

que no se reconozcan las especificidades de la niñez y la juventud en las instituciones educativas y, por ende, se vuelva borroso el lugar que ellos ocupan en la cultura política de la escuela.

**g) Carlos Eduardo Valderrama. *Modalidades comunicativas en la formación de ciudadanía escolar, Bogotá, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central-Colciencias, 2001.***

El propósito general de este trabajo consiste en hacer una descripción densa de los procesos comunicativos inscritos en algunas prácticas escolares que, de modo intencional o no, conducen a una formación de la ciudadanía en instituciones educativas de educación básica y media en Bogotá. El estudio tuvo, además, el fin de contrastar intencionalidades y presupuestos de formación política, ética y moral. Para ello se seleccionaron cinco instituciones educativas con orientación ético-política diferente: privada religiosa, privada laica, privada militar, oficial, y oficial con orientación explícita del Proyecto Educativo Institucional hacia la formación en democracia.

En la primera parte del informe se presenta la perspectiva metodológica general, en la cual se hace alusión a los fundamentos teóricos de la metodología asumida, se explicitan los criterios utilizados para la selección de los casos y la determinación de las asignaturas, los cursos y el número de observaciones; se describen los perfiles generales de las instituciones con las cuales se trabajó, y se muestra el rastreo bibliográfico realizado durante la investigación.

El capítulo siguiente aborda los contextos en los cuales se presenta el debate actual sobre el concepto de ciudadanía, se mencionan brevemente las transformaciones o tendencias de la cultura contemporánea que enmarcan los procesos de reconfiguración con la educación y la formación de ciudadanos y se finaliza con algunas anotaciones teóricas que sirvieron de guía para el desarrollo del proyecto.

En las conclusiones se destaca que en Colombia se ha intentado dar respuesta a la formación ciudadana y a la formación democrática por medio de la incorporación de asignaturas en las estructuras curriculares y de la creación de distintos espacios de participación escolar (gobierno escolar, personeros y representantes estudiantiles, etc.). Sin embargo, no existe una propuesta clara de formación ciudadana para todos los actores escolares que trascienda, por ejemplo, la participación como representación, la solidaridad como colaboración, la propuesta como sugerencia u opinión,

etc. Tampoco estas acciones han logrado penetrar las prácticas cotidianas en cuanto a crear las condiciones necesarias para formar ciudadanos democráticos en el ámbito escolar.

**h) Martha Quintero, Ruby Abril, Luis Amarillo, Dora Garzón y Clara González. *Estrategias para el desarrollo del pensamiento y la convivencia social a partir de las ciencias sociales*, Bogotá, Idep, 1997.**

El propósito central de esta investigación, desarrollada en el Centro Educativo Distrital José María Córdoba, fue lograr un cambio de actitud en el desarrollo humano a partir de las ciencias sociales, a fin de aportar herramientas para la construcción de una sociedad armoniosa. Durante el proceso de investigación se realizó un análisis de los principales problemas que los estudiantes presentaron tanto en su interacción con los miembros de la comunidad educativa como las dificultades para los aprendizajes significativos de las ciencias sociales. Por lo anterior, el estudio se enfocó en la aplicación de estrategias pedagógicas en las cuales se integró a los padres de familia a las actividades curriculares a fin de propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias básicas y su vinculación armoniosa al contexto social.

Entre los objetivos que orientaron la investigación se encuentra la necesidad de despertar el interés por el conocimiento científico a partir de un cuestionamiento de la realidad social, desarrollar las competencias básicas para formar seres humanos integrales, contribuir al estudio del pensamiento para que los estudiantes resuelvan situaciones problemáticas y propiciar situaciones que contribuyan al desarrollo humano por medio del afecto, la ternura, el diálogo, la tolerancia y el respeto.

El marco teórico de la investigación hace un recuento de las ciencias sociales desde el siglo XIX hasta su estado actual y su relación con la acción pedagógica, hasta llegar al aprendizaje y la convivencia social que "implica enseñar a desarrollar competencias, partiendo del conocimiento de sí mismo, formándose en valores humanos, proyectándose a la sociedad a partir de la conciencia crítica de su realidad social, creando así la nueva cultura"<sup>29</sup>. En las conclusiones de la investigación se anota que el elemento fundamental por tener en cuenta para desarrollar las capacida-

<sup>29</sup> Martha Quintero, Ruby Abril, Luis Amarillo, Dora Garzón y Clara González. *Estrategias para el desarrollo del pensamiento y la convivencia social a partir de las ciencias sociales*, Bogotá, Idep, 1997, p. 24.

des intelectuales, psicomotoras, afectivas, axiológicas y comunicativas en el estudiante, parte de un ambiente familiar, escolar y comunitario adecuado. Así mismo, se destaca la importancia que tiene el uso de la pregunta que conlleva a la duda y, por tanto, al cuestionamiento permanente, lo cual constituye un elemento fundamental hacia el acceso al conocimiento y al desarrollo y la búsqueda del mejoramiento humano. Finalmente, los autores sugieren que más allá de lo académico la institución educativa debe propender "al enriquecimiento de las relaciones interpersonales aportando al crecimiento afectivo con proyección colectiva. Así, se contribuye y se continúa haciendo, el fomento de actitudes y comportamientos favorables a la convivencia social"<sup>30</sup>.

i) **Dino Segura, Martha Gómez y Mauricio Lizarralde.**

*El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela,*  
Corporación Escuela Pedagógica Experimental-Colciencias, 2001.

La pregunta central de esta investigación giró en torno de las posibilidades de crear un nuevo proyecto de escuela en el cual, a pesar del contexto de violencia característico de nuestro país, se consoliden espacios para el aprendizaje y la convivencia democrática. En el informe del proyecto se hace mención a los distintos factores asociados a la violencia en la escuela, desde los propios del entorno social en el que ésta se inscribe, hasta los provenientes de la familia y la propia institución educativa.

Dentro de los aspectos institucionales los autores sugieren que hay un tratamiento disímil sobre los diferentes elementos de la cotidianidad escolar. En sus palabras:

Esta diversidad de tratamientos, posturas y disposiciones, conducen a la existencia de diferentes escalas de valores y a que en el trámite de la cotidianidad se actúe de acuerdo con las circunstancias: en algunos momentos la honestidad es importante; en otros, el fraude es permitido. El cumplimiento de tareas y deberes escolares es asunto de cumplir normas y reglamentos y no algo que tenga que ver con el conocimiento; sin embargo, es desde el conocimiento que se sanciona<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 202.

<sup>31</sup> Dino Segura, Martha Gómez y Mauricio Lizarralde. *El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela*, Corporación Escuela Pedagógica Experimental-Colciencias, 2001, p. 13.

En el desarrollo del proyecto se plantea que la escuela puede instaurar climas de convivencia que se proyecten como formas de relación con otros ámbitos de la sociedad. En cuanto al conocimiento, se trata de evitar convertir las exigencias académicas en razones para la desazón y la angustia de los estudiantes. En cuanto a las normas y los reglamentos, se trata de propiciar que toda situación conflictiva sea considerada en su especificidad, como un caso particular, evitando así que para los maestros los manuales se conviertan en excusa para obrar de modo irresponsable, y para los alumnos, en ocasión para un aprendizaje en la sagacidad del infractor. El ambiente educativo debe eludir situaciones asimétricas que privilegien por definición o autoevidencia trámites autoritarios. Las afirmaciones en cuanto a la diversidad individual y cultural deben ser actitudes en vez de discursos; esto implica disposiciones permanentes en todos los dominios de la vida escolar. Las fallas que se presentan en la escuela no son delitos comunes, por ello en el trámite de las mismas es la comunidad la que construye los procedimientos y las disposiciones para cada caso en su especificidad.

Finalmente, se proponen el diálogo y la comunicación como las estrategias principales para la resolución de los conflictos:

Existen ocasiones en que algo que es conflictivo para alguien con quien convivimos no lo es para otro, que comparte la convivencia. En tal caso, la búsqueda de solución al conflicto se complica puesto que si se quiere trabajar cooperativamente y para uno de los interlocutores no existe problema, a pesar de que él mismo puede ser el problema, las búsquedas pueden ser infructuosas<sup>32</sup>.

**j) Marlene Sánchez y María Solita Quijano. *Género como discurso contemporáneo en la cultura escolar: un análisis crítico*, Bogotá, Idep, 2000.**

Esta investigación, centrada en la reflexión sobre las relaciones entre género, feminismo y escuela, permitió precisar algunos conceptos para establecer una relación entre las producciones de los feminismos y las tendencias de género, la cultura escolar y la mujer como objeto de discursos. En esta perspectiva se analiza de qué manera el tema "Mujer y género" ha hecho presencia en la cultura escolar.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 60.

La cultura escolar se asume a partir de entender las particularidades históricas de la escuela en su constitución. Desde esta perspectiva entendemos que la escuela es una institución constituida históricamente, cuya funcionalidad está dada por el modelo pedagógico.

Ahora bien, la incursión del tema "Mujer y género" en la cultura escolar se ha realizado desde dos dimensiones. Primera, como proyecto de investigación y de intervención con temas específicos como el acceso, la equidad, el sexismo y la coeducación. Segunda, las políticas educativas juegan un papel importante en la investigación, puesto que definen a la escuela los fines sociales y responden a los propósitos generales de los modelos de desarrollo. Desde esta perspectiva la escuela se concibe como un escenario estratégico para gestionar sus diversas posturas. Se entiende, entonces, que la escuela no es un lugar neutro; por el contrario, se asume como un terreno fértil desde el cual pueden legitimarse discursos oficiales.

Entre las conclusiones del proyecto podemos mencionar las siguientes:

- El tema "Mujer y género" está constituido, primero, por perspectivas de análisis provenientes de los feminismos y las tendencias de género que aportan el marco epistemológico; segundo, por las apropiaciones de estas perspectivas por parte de las ciencias sociales y la política educativa; y tercero, por las prácticas que se promueven desde movimientos políticos y sociales. En estos tres componentes están presentes los objetos bipolares que orientaron la investigación, cuales son: naturaleza/cultura, igualdad/diferencia, masculino/femenino, hombre/mujer, lo biológico/lo social.
- La presencia anterior "produce 'problematizaciones' en tres direcciones: en la primera, se los hace entrar en el juego de lo verdadero y lo falso; en la segunda, estas bipolaridades se resignifican en un régimen de verdad; y, por último, algunas veces se convierten en objetos de pensamiento, ya sea como reflexión moral, conocimiento científico o análisis político"<sup>33</sup>. Frente a tales bipolaridades, las autoras encontraron un objeto frente al cual parece haber un acuerdo: la diferencia. Ya sea que se considere natural o social y cultural, ya sea que su acento se ponga en el sexo o en el género, la diferencia se considera de carácter ontológico en tanto es supuesta y su existencia no se discute.

<sup>33</sup> Marlene Sánchez y María Solita Quijano. *Género como discurso contemporáneo en la cultura escolar: un análisis crítico*, Bogotá, Idep, 2000, p. 75.

**k) Sonia Chaparro, Jhon Trujillo y Celmira Melo. *La escuela imaginada: representaciones y significación entre los tiempos de la cultura*, Bogotá, Idep, 1998.**

Esta investigación buscó el mejoramiento de las condiciones individuales y sociales de la comunidad educativa de dos instituciones de la ciudad. Para su desarrollo resultó importante preguntarse por el papel que cada miembro de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres) le asigna a la escuela y por la representación que cada cual tiene de ella, pues partiendo de esto es posible entender las tensiones que se generan en su interior, a la vez que encontrar elementos que sirvan de referencia para la construcción de la escuela que se desea.

En las recomendaciones propuestas para las dos instituciones escolares se anota la necesidad de transformar y organizar el tiempo escolar a partir del PEI, teniendo en cuenta las necesidades, los intereses y las expectativas de la comunidad educativa. Además, evidencian la necesidad de abandonar la primacía de las actividades estrictamente académicas y que se generen espacios de interacciones colectivas donde se fortalezca la comunicación y la participación y se construyan referentes de identidad personal y colectiva.

En el desarrollo de la investigación se reconoció la estructura de las relaciones entre los actores escolares y se observaron las formas de trabajo y la manera de actuar de cada grupo abordado, en cuatro escenarios: unidad ambiental, escenario sociocultural asociado a las acciones que confluyen en la escuela; unidad perceptiva, según la cual se percibe la escuela mediante formas particulares de representación y clasificación; unidad situacional, en la cual se desarrollan los procesos y las situaciones de interacción entre los actores escolares; unidad sociohistórica, que comprende los grados sociales de cohesión, integración social y representación de la vida escolar.

En relación con la aproximación conceptual que realiza la investigación, encontramos un enfoque antropológico del entorno escolar y la relación de la modernidad como escenario de la vida actual. En este sentido, se plantea la existencia de un grupo de factores directos (dados en la escuela) e indirectos o externos, que están fuera de la institución educativa y que es necesario comprender, pues, de lo contrario, queda incompleto el panorama general que estudia la escuela.

En cuanto a la imagen de escuela desde la representación mental que se hacen las personas de la institución educativa, en este trabajo se



utiliza "el término en el sentido antropológico, donde la noción de representación social hace presente un conocimiento elaborado y compartido socialmente por medio de experiencias, informaciones, saberes y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos por la tradición, la educación y la interacción social"<sup>34</sup>. Desde lo teórico se entiende la interacción como un encuentro de sujetos presentes, quienes se comunican de manera recíproca y se sitúan en un contexto institucional regulado a partir de códigos, normas y modales. En el ámbito escolar es preciso destacar que las interacciones van más allá del ámbito del aula, pues éstas se presentan entre diferentes actores y de diversas maneras cumpliendo un papel fundamental como modelos de aprendizaje. Las interpretaciones sobre la dinámica escolar que identifica la investigación hacen referencia a ver y tratar a los estudiantes como seres parcialmente llenos de habilidades y madurez, incapaces de adoptar posiciones responsables.

**l) Marta Méndez, Jorge Ávila y Clara Castro. *Hacia una escuela menos agresiva*, Bogotá, Idep, 2001.**

Esta investigación pretendió ubicar las estrategias más adecuadas para disminuir la agresividad en la institución educativa y generar actividades que convocaran a toda la comunidad en torno de la discusión sobre el ambiente escolar. El eje principal del proyecto fue comprender la dinámica para la solución de los conflictos del Centro Educativo Distrital Moralba Suroriental, en la cual, por un lado, se evidencia un recurso a la agresividad y, por otro, se utiliza la norma para hacer invisibles los conflictos.

Esta propuesta tuvo dos momentos: primero, buscó visibilizar el conflicto para solucionarlo mediante normas acordadas entre las partes involucradas; segundo, mejorar las relaciones entre los sujetos después de un proceso de concientización de toda la comunidad educativa mediante la aplicación de estrategias como talleres de padres y profesores para orientarlos acerca de tramitación de los conflictos, acuerdo de normas, solución de conflictos y programa de mediadores de conflicto.

En la parte conceptual del proyecto se profundizaron los siguientes aspectos:

<sup>34</sup> Sonia Chaparro, Jhon Trujillo y Celmira Melo. *La escuela imaginada: representaciones y significación entre los tiempos de la cultura*, Bogotá, Idep, 1998, p. 63.

- *Agresividad.* En la investigación la agresión se asume como un tipo de conducta tanto física como simbólica que se ejecuta con la intención de herir a alguien (emocional) o de alcanzar una meta (instrumental), pero siempre causando daño. En la institución se dan dos formas de agresión: emocional, en especial entre los estudiantes, e instrumental, por parte de los maestros y el personal administrativo, en especial con la aplicación de las normas consignadas en el manual de convivencia.
- *Conflicto.* Se asume como una condición humana, un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo. Es una relación con el error, donde pueden generarse aprendizajes significativos y transformaciones culturales.
- *Ambiente educativo.* Se concibe como una red viviente promotora de ideas, afectos y acciones, los cuales constituyen factores determinantes para la formación de estudiantes en la construcción de un marco de acción vital.

Por último, entre las conclusiones del proyecto se anota que el secreto para conseguir una escuela menos agresiva es bastante simple pero no tan fácil: ser un profesor comprometido y afectuoso que comprenda su trabajo como una actividad que va más allá del horario que organiza a principio del año y de los contenidos de los textos que utiliza. De igual manera, es necesario modificar el manual de convivencia en los siguientes aspectos: abrir un espacio al empezar el año escolar para que los alumnos, los profesores y los padres realicen propuestas para mejorarlo; estudiar nuevas maneras de resolver los conflictos; y cambiar la manera en que se maneja el presupuesto.

- m) **Colegio del Santo Ángel de la Guarda. *Demócratas antes de los 18 años. 1989-1999. Sistematización de 10 años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en un ambiente urbano, Bogotá, Idep, 1999.***

Con este proyecto se buscaba evaluar las fortalezas y las debilidades del proceso de formación democrática en el Colegio del Santo Ángel, con el ánimo de crear una plataforma que sirva de base para la proyección de la experiencia. En general, el objetivo de la innovación fue formar jóvenes capaces de conocer, valorar y optar con autonomía moral y social en un orden democrático con justicia y equidad, además de crear

escuelas de comunicación democrática donde sea posible aprender a negociar, conciliar y proponer dentro de realidades cotidianas con pares y entre generaciones.

De igual modo, la idea de escuela que orienta la experiencia resalta el carácter político de la institución y, en ese sentido, se plantea como deber ser una escuela deliberativa, no autoritaria. Por tal razón, este proyecto está cruzado por el reconocimiento de la diferencia en cuanto fundamento de la convivencia democrática. Así, los autores sugieren que la escuela, como escenario político, se ve enfrentada al problema del multiculturalismo, el reconocimiento de la diferencia, la participación y la descentralización del poder.

Así mismo, la concepción pedagógica de la experiencia otorga una gran relevancia al problema de lo político.

El compromiso de la pedagogía con las fronteras juveniles invita a la interacción dialéctica entre diferencia y poder. El desafío pedagógico representado por el surgimiento de una generación posmoderna de jóvenes, invita a los educadores a convertir lo pedagógico en político, reconociendo que la cultura y el poder son un eje central en la relación autoridad-conocimiento. En la interacción dialéctica entre poder y diferencia es donde surge nuestra innovación pedagógica que pretende formar una comunidad que aprende a convivir democráticamente<sup>35</sup>.

En rigor, el proceso de sistematización permitió trabajar tres problemas, a saber:

1. El fenómeno del poder en la escuela.
2. Los aprendizajes de convivencia democrática en los jóvenes.
3. El papel de los ambientes de aprendizaje y las mediaciones pedagógicas en la escuela deliberativa.

Para determinar el impacto de la experiencia en función de la participación política, se realizó una prueba cuantitativa de análisis del comportamiento electoral. Esto muestra que la idea de participación ciudadana se concibe de manera formal y representativa. De igual modo, para determinar el impacto social de las egresadas del colegio se realizaron sondeos cuantitativos referidos a la elección de carrera profesional por parte de las mismas.

<sup>35</sup> Colegio del Santo Ángel. *Demócratas antes de los 18 años. 1989-1999. Sistematización de diez años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en ambiente urbano*, Bogotá, Idep, 1999, s.p.

n) **Clara Estella Riaño. *Transferencia de experiencias en educación para la convivencia democrática y prevención de la violencia en cuatro instituciones educativas del Distrito, Bogotá, Idep, 2001.***

Este documento se propuso dar cuenta del proceso de transferencia del modelo Mossavi de prevención de la violencia y el maltrato. Este modelo se aplicó en cuatro instituciones de la localidad de Usaquén, previamente se llevó a cabo la validación de dicho modelo en el Colegio del Santo Ángel de la Guarda. La concepción de la experiencia educativa supone que:

La contextualización del proceso de gobernabilidad, resolución del conflicto y prevención de la violencia en la escuela define la transferencia de experiencias educativas como un proceso de investigación acción partici-pativa que explora los propios mapas de violencia en la escuela y la familia, y en los diferentes escenarios donde los sujetos interactúan, asumiendo como tesis que la violencia no está concentrada en unos sujetos, ni ocurre siempre en determinados ambientes, ni es coyuntural. Tampoco nos resignamos a tolerar la violencia con un periodo de crisis o determinada por experiencias previas que establecen una relación de causa-efecto. Asumimos que todo sujeto es capaz de ser un actor de la violencia en cualquier escenario en donde él asuma esa posición frente al otro<sup>36</sup>.

En cuanto al proceso de transferencia, se anota, con más detalle, que es un ejercicio de encuentro de saberes y contextos.

Entre los factores que caracterizan a las instituciones se encuentran la pertenencia a la localidad de Usaquén y el interés compartido en el proceso de educación para la convivencia democrática en ambientes deliberativos, pluralistas y participativos donde el sujeto del aprendizaje desarrolla la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva en las interacciones con pares, entre géneros y entre generaciones [...]. Como logro general [...] reconocemos que estamos viviendo una experiencia de comprensión y aplicación de modelos y estrategias de solución de conflictos y educación para la convivencia democrática en diferentes escenarios y contextos. Las cuatro instituciones vinculadas con este modelo de formación de educadores y de diseño de ambientes de aprendizaje reconocemos que las experiencias significativas de los pares, cuando se transfieren y se contextualizan, son una fuente de saber pedagógico que cualifica los procesos de formación en cada escuela<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Clara Estella Riaño. *Transferencia de experiencias en educación para la convivencia democrática y prevención de la violencia en cuatro instituciones educativas del Distrito, Bogotá, Idep, 2001, p. 210.*

<sup>37</sup> *Ibíd.*, pp. 216-219.

- o) **Álvaro Chaustre Avendaño, Marlén Cuestas Cifuentes y Tulia Mabel Rincón. *Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana*, Bogotá, Idep, 2003.**

Este informe sintetiza el proceso investigativo que desde 1996 y 1997 se realizó en la Institución Educativa Distrital León de Greiff en torno de la generación de espacios de comunicación y prácticas de valores democráticos, como el respeto por la diferencia, la promoción del diálogo argumentativo, el abordaje no violento de los conflictos, el desarrollo de la autonomía y la participación como condiciones indispensables para mejorar la convivencia entre los integrantes de esta comunidad educativa.

Esta investigación-innovación se realizó en tres espacios concretos del Institución Educativa Distrital León de Greiff (2002-2004): la sala de mediación de conflictos, el comité de convivencia y los salones de clase. Todos ellos son espacios de interacción comunicativa donde ha sido posible la práctica de valores democráticos que a su vez han contribuido a mejorar la convivencia institucional.

Teniendo como referentes la educación y la comunicación, el equipo de investigadores integra en su planteamiento la reflexión por la política evidenciando, de paso, cuál es su posición en torno de la cultura política:

Entendemos que la categoría "cultura política" se encuentra en construcción y que se relaciona con las prácticas democráticas en una sociedad o grupo social específicos, pensamos que es tarea de la escuela contribuir a la formación ciudadana desde la concepción liberal democrática que promueve los principios de libertad, igualdad y fraternidad y de la democracia participativa desde el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes<sup>38</sup>.

En el desarrollo de la investigación es necesario mencionar que la materialización de la propuesta tuvo como base el ejercicio permanente del diálogo, impidió el escalamiento de los hechos de violencia física y verbal entre los estudiantes y a su vez contribuyó a la materialización de prácticas innovadoras. En ningún momento se propuso que el ejercicio del diálogo sea en sí mismo una innovación, sino más bien que éste sirva de soporte para la realización de la propuesta innovadora.

<sup>38</sup> Álvaro Chaustre Avendaño, Marlén Cuestas Cifuentes y Tulia Mabel Rincón. *Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana*, Bogotá, Idep, 2003, p. 108.

Como parte del informe final se presenta una reseña de los alcances obtenidos por medio de este espacio en el marco del proyecto de investigación que se ha llevado a cabo en la institución. En 1995 se inicia el desarrollo de proyectos en torno de la temática de mediación y resolución de conflictos. Se parte de reconocer el conflicto como expresión de la naturaleza humana y como un hecho que puede asumirse de diversas formas, dependiendo de una serie de condiciones económicas, políticas y sociales muy particulares.

Toda vida social es conflicto, porque es cambio. No hay en la sociedad humana algo estable, porque no hay nada cierto. En el conflicto, por tanto, se halla el núcleo creador de toda sociedad y la oportunidad de la libertad, y al mismo tiempo el reto para resolver racionalmente y controlar los problemas sociales<sup>39</sup>.

El tratamiento del conflicto desde el escenario escolar requiere una preparación adecuada del docente para asumir esta tarea; en este sentido, el grupo investigador toma la figura del *educador anfibio* planteado por Mockus, que hace referencia a los docentes cuya intervención facilita la circulación de saberes, así como el encuentro entre diversas expresiones de intereses para la construcción de hechos de democracia que permitan superar los episodios de violencia en las escuelas.

La elección de las mediadoras y los mediadores se inició en 1997 y convocó a estudiantes interesados en la propuesta y que contaran con una serie de cualidades humanas, como la responsabilidad, el compromiso de servicio y el mantenimiento de buenas relaciones con todos los compañeros, lo cual facilitaría su intervención en las diferentes problemáticas presentadas entre sus compañeros. Por medio de este espacio se ha incentivado la práctica de valores democráticos, como el respeto hacia el otro, la igualdad y el ejercicio de la autonomía. En esta dirección, consideraron la sala de mediación de conflictos como un espacio de interacción comunicativa pues los conflictuados llegan a ella pensando que el diálogo es una posibilidad que puede utilizarse para resolver las diferencias y los problemas. Además de lo anterior, se permitió poner en práctica una serie de habilidades y destrezas comunicativas complementadas con elementos de juicio para interpretar una problemática determinada y proponer soluciones.

Además de esta estrategia de mediadores escolares, en el proyecto se orientó una reflexión sobre el comité de convivencia, entendido como un espacio de comunicación pluralista. Sobre éste se anota lo siguiente:

<sup>39</sup> *Ibíd.*, p. 118.

Aunque el comité de convivencia no ha tenido un carácter decisorio, se ha convertido en una instancia democrática donde se analizan problemas fundamentales para el colegio, y las discusiones o ideas que allí se plantean adquieren relevancia institucional como sucedió, entre otras propuestas, con el manual de mínimos de convivencia<sup>40</sup>.

Sobre el manual de mínimos, se propuso la construcción conjunta de un manual que recogiera los aspectos más generales y fundamentales de las relaciones humanas dentro del colegio, sin que la restricción que impone la norma constituyera el principio básico del comportamiento, sino que, paulatinamente, se presentaran procesos de autorregulación y plena autonomía sin que ello significara promover la individualización. Pese a contener una propuesta innovadora y que prometía arrojar buenos frutos,

En el ambiente escolar empezó el cuestionamiento del comité de convivencia y del manual de mínimos porque estaban contribuyendo a que la disciplina en el colegio se flexibilizara demasiado y a que los estudiantes, de acuerdo con el comentario de varios padres de familia, 'hicieran' lo que quisieran en la institución<sup>41</sup>.

Así mismo, se realizó una reflexión sobre las implicaciones de la innovación en las rutas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales, sobre lo cual anotan que las actividades programadas en el marco de las clases de ciencias sociales (clases magistrales, talleres dirigidos en su totalidad por el docente, etc.) permitieron elucidar ciertas problemáticas, como el excesivo protagonismo de los docentes en el marco de las actividades por medio de clases magistrales y la apatía que en ocasiones experimentaban los estudiantes al no contar con mecanismos más amplios y/o reales de participación con base en el diálogo. Por ello, se promovió la elaboración conjunta de talleres, discusiones y foros en los cuales la participación de los estudiantes en el proceso fuera más equitativa. En esta perspectiva, en las metodologías de clase se posicionó como base de la investigación relacionar el conocimiento que circula en la escuela con lo que experimentan los estudiantes diariamente.

Entre las conclusiones del proyecto se anota que el comité de convivencia ha perdido protagonismo y se encuentra enfrascado en asuntos formales que lo han alejado de sus propósitos iniciales. Uno de los grandes desafíos es permitir que recobre su autonomía como espacio donde se promuevan actividades orientadas al respeto por los Derechos Huma-

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 125.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 127.

nos, la tramitación no violenta de los conflictos y las prácticas ciudadanas que mejoren la convivencia cotidiana en el colegio. El espacio de interacción comunicativa donde la innovación está consolidándose como tal son las clases de ciencias sociales.

Finalmente, se resalta que los tres ámbitos o espacios de la propuesta innovadora se circunscriben a un proyecto pedagógico ambicioso que ha pretendido hacer de la IED León de Greiff un lugar democrático, donde las diferencias se asuman como condiciones que enriquecen a los seres humanos. Consideramos, con base en algunos indicios que nos proporciona la investigación, que el ambiente escolar es propicio para realizar una serie de acciones que contribuyan a que los estudiantes asuman comportamientos que permitan el surgimiento y la sostenibilidad de prácticas ciudadanas que beneficien a la institución y a la comunidad en general. El proyecto "Jóvenes ciudadanos en formación", que se implementa entre los estudiantes de décimo y undécimo grados, espera que en la práctica puedan materializarse valores democráticos y comportamientos que contribuyan a hacer más amable el clima escolar.

**p) Carlos Eduardo Valderrama. *Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares, Bogotá, Universidad Central-Colciencias, 2002.***

El objetivo central de esta investigación fue comprender los discursos que los actores escolares (docentes, estudiantes, directivos y padres/madres) poseen sobre la educación, la comunicación y la ciudadanía y generar acciones reflexivas en torno de las prácticas propias de la cultura escolar en el escenario de las instituciones vinculadas al proyecto.

Metodológicamente se recurrió a la realización de entrevistas con profundidad, grupos de discusión y análisis de documentos institucionales (PEI y manuales de convivencia). La información del material etnográfico se analizó de acuerdo con los tres ejes de la investigación: comunicación (nociones, medios de comunicación y nuevas tecnologías), educación (nociones de educación y pedagogía) y ciudadanía (nociones de ciudadanía y formación ciudadana). A continuación hacemos una síntesis de estos tres ejes.

- *Comunicación.* Hay tres ideas generales sobre la misma: una idea transmisionista de la comunicación, la comunicación como una condición suprahumana –como producto externo a la propia labor de los sujetos– y como un proceso dialógico, es decir, como



construcción de sentidos de vida. Sumado a lo anterior, como ideas transversales de la comunicación surgen la de verdad y la de transparencia.

En relación con los medios de comunicación y las nuevas tecnologías surgen dos sentidos: primero, hay una concepción dual entre quienes piensan que los medios de comunicación hacen un gran aporte a la sociedad y quienes asumen una perspectiva negativa de los mismos; y segundo, relacionado con una idea de desplazamiento en tres aspectos: desplazamiento de los seres humanos por las máquinas, el desplazamiento de los docentes por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, y la idea de que los medios de comunicación desplazarán los libros.

- *Educación.* Con respecto a las nociones de educación surgieron tres ideas generales: la formación integral, la educación tradicional (como transmisión de conocimiento, como medio para lograr algo hacia el futuro, como un espacio donde puede moldearse al individuo), y la educación como proceso de construcción.

En relación con la pedagogía también surgieron tres discursos: sentido de la formación (educación del carácter por medio de la disciplina, el buen ejemplo, la exigencia), sujeto pedagógico (a partir de tres ideas: individuo inacabado, sujeto respetuoso y sujeto en riesgo), y sobre el conocimiento (como conocimiento escindido entre prácticos y teóricos, relacionado con el desempeño de algún rol, conocimientos experienciales y posiciones que reconocen que no sólo la escuela es un lugar de conocimiento).

- *Ciudadanía.* Sobre las nociones de ciudadanía hay dos universos de sentido: la ciudadanía entendida como servicio, amor y sacrificio, y la ciudadanía como conjunto de derechos y deberes. Algunos valores que toman fuerza en estos dos universos que comprenden la ciudadanía son: cumplimiento, respeto, solidaridad y responsabilidad. A su vez, es clara la asimilación de la ciudadanía a la convivencia, la cual se entiende en una dimensión doble: como cumplimiento de las normas y como reconocimiento del otro.

Sobre la formación ciudadana emergieron tres aspectos: los escenarios (se privilegia el hogar por encima de la escuela y se asocia la calle como el espacio para el ejercicio ciudadano); los ejes de formación (aquí se privilegia la formación en valores y, en menor medida, los conocimientos de la cívica); y las estrategias (en éstas

prima la idea de la formación por medio de la misma práctica: imitación del buen ejemplo, participación en diferentes escenarios, práctica cotidiana en el aula de clase y ritualidad de los actos simbólicos).

En síntesis, recogiendo la información en los tres ejes del proyecto, se resaltan, entre otros, dos horizontes de sentido transversales:

Una concepción reificada del mundo y la idea transmisionista. La reificación aparece como un elemento organizador de las ideas de educación, ciudadanía y comunicación, ya sea porque esté directamente asociada con una perspectiva religiosa del mundo o porque se naturalice la construcción humana. La idea transmisionista reduce aspectos clave de los procesos comunicativos y educativos a dimensiones instrumentales y técnicas, privilegia una sola fuente generando relaciones intersubjetivas verticales entre los que envían la información –o enseñan– y los que la reciben –o aprenden–, asume un sujeto, de la educación en general y de la educación política en particular, de carácter pasivo e influenciado o moldeable, restando así posibilidades a la construcción, a lo dialógico, a la formación crítica<sup>42</sup>.

**q) Elsa Rodríguez, María Leonor Charria, Noemí Abadía y Fernando Serrano. *Los jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación*, Bogotá, Idep, 1999.**

Teniendo en cuenta que la escuela es un escenario de múltiples vivencias de jóvenes y maestros, cada uno con sus particularidades, resulta necesario conocer las interacciones permanentes que se dan por medio de procesos comunicativos complejos cargados de discursos que establecen a la vez formas y grados de participación que atraviesan y afectan la calidad de la educación.

En este sentido,

Este estudio se orientó, por una parte, a examinar la vivencias de los jóvenes, especialmente aquellas que se suceden en los grupos de pares, tanto en el ambiente extraescolar, como escolar, y que tienen que ver con las formas participativas que empleen en sus procesos de socialización. Por otra parte, la manera en que los jóvenes abordan sus aprendizajes forma-

<sup>42</sup> Carlos Eduardo Valderrama. *Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares*, Bogotá, Universidad Central-Colciencias, 2002, p. 6.

les en el proceso escolar, donde sus experiencias grupales pueden ser reconocidas, ignoradas o subvaloradas, por los docentes<sup>43</sup>.

Para el desarrollo de la investigación se realizó un acercamiento al concepto de joven y al significado de los aprendizajes en los grupos de pares; una aproximación conceptual, desde los mismos actores (estudiantes y maestros), acerca de cómo entienden la participación, y qué relación encuentran entre los aprendizajes escolares y la participación de los grupos de pares.

En el informe final se anota que los jóvenes comparten el conjunto de significados construidos socialmente, razón por la cual han interiorizado las concepciones que la sociedad hace sobre ellos mismos. En esta perspectiva, los jóvenes de ambos planteles se refirieron a sí mismos, y a la etapa de la juventud, como una condición natural de preparación para la vida adulta.

Respecto al grupo de pares, se anota que es un espacio de gran significación en el proceso formativo de los jóvenes. Allí identifican, juzgan y construyen valores, enseñan y aprenden sobre sus experiencias, desarrollan sentimientos de compromiso para la convivencia, aprenden a ser solidarios frente a las adversidades, a compartir lo que cada cual tiene en cuanto a habilidades, conocimientos, experiencias, objetos y sentimientos.

El grupo de pares resulta muy importante para los jóvenes a la hora de sentirse reconocidos, respetados o temidos, adaptarse a los condicionamientos y las exigencias de los adultos o una forma de evadir el conflicto. Puede decirse, entonces, que en los grupos de pares se aprende a participar, pues

El colectivo genera una serie de aprendizajes básicos para el desempeño en la vida social como el propiciar reglas para su integración y normas para su funcionamiento, el asignar roles, establecer condiciones para el ejercicio del poder, en fin, se precisan aspectos que regulan el aprendizaje para la participación<sup>44</sup>.

La participación –desde los jóvenes– se entiende como dar ideas, opinar, dar consejos, ayudar a otros. Sin embargo, precisaron que la forma de participar con sus iguales en espacios extraescolares es diferente de la que se realiza en el espacio escolar; en el primero, la participación se identifica más como una manifestación espontánea, mientras que en el colegio la participación se nota más obligatoria.

<sup>43</sup> Elsa Rodríguez, María Leonor Charria, Noemí Abadía y Fernando Serrano. *Los jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación*, Bogotá, Idep, 1999, p. 3.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p. 37.

Haciendo referencia a la institución educativa frente a los grupos de pares, los investigadores encontraron que entre los docentes existen posturas diversas frente a las agrupaciones juveniles, las que van desde quienes las valoran, pasando por quienes las cuestionan, hasta quienes las consideran peligrosas y nocivas para las instituciones escolares. Estos últimos consideraron que los jóvenes que conforman los grupos de pares no son garantía de estabilidad para la institución.

En las conclusiones del proyecto encontramos las siguientes reflexiones:

Es posible encontrar por lo menos dos dinámicas de participación de los jóvenes: una hace referencia al vínculo afectivo que genera especialmente la confianza, la seguridad y la sensación de libertad entre los grupos de pares; la otra está signada por el control que se ejerce sobre la expresión, que intenta regular las necesidades de los actores escolares y no corresponde con las expectativas del mundo juvenil.

A pesar de las tensiones entre estas dos formas de participación, “resultó interesante identificar la gran capacidad que despliegan los jóvenes para adaptarse al control institucional; conocen las normas, los criterios y las dinámicas de su funcionamiento; aunque en muchas ocasiones no las comparten, generalmente se someten a ellas”<sup>45</sup>. Contrario a ello, “los maestros desconocen las dinámicas de la vida grupal de los jóvenes, y aun cuando reconocen su importancia, muestran poco interés en ella; al parecer no identifican el potencial formador que ésta encierra y cuyo abordaje permitiría propiciar su interés como un punto de partida para incidir en la calidad de los aprendizajes”.

Finalmente, se identifica una posibilidad de participar diferente de la del gobierno escolar y de la de los grupos de pares, es la que opera en el ámbito académico, allí la participación se constituye entre maestros y estudiantes, su carácter mediador es distinto de los dos anteriores, pues se pone a prueba la capacidad de reconocimiento de las singularidades personales y del otro.

### **A manera de síntesis**

Las investigaciones en este ámbito muestran una serie de tensiones en torno de la cultura democrática en la escuela: unas proponen que ésta debe orientarse por la promoción de las normas y por su enseñanza-cumplimiento. En esta perspectiva, al definir la ciudadanía escolar se hace énfasis en el cumplimiento de la norma como condición básica para la formación ciudadana.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 86.

Igualmente, los manuales de convivencia que se formulan en este contexto son prescriptivos y/o preventivos, y las formas de resolución del conflicto se caracterizan por el aplazamiento y la neutralización.

Para otros investigadores la apropiación de la cultura democrática está dada por la dinámica y las vivencias de los actores escolares y por entender el conflicto como parte central de la cotidianidad de las instituciones educativas, es decir, que éste tiene que ver con la producción semiótica de la subjetividad, y su significado debe buscarse en los micropoderes de la escuela; por esta razón, los manuales de convivencia deben ser consensuados y la resolución de conflictos debe centrarse en la concertación.

En cuanto a la pedagogía del conflicto escolar, puede anotarse que ésta debe visibilizar los significados que tienen la participación y la representación en la escuela, y destacar los siguientes: institucionales, individuales, racionales y morales. Así mismo, es necesario evidenciar las tensiones relacionadas con la incomunicación de la representación y las relaciones entre representación e igualdad, entre otras. En relación con la participación se muestra la tensión entre una noción nominal-instrumental y otra centrada en la relación entre representación y convivencia.

Sobre la democracia en la escuela se plantea la necesidad de transformar la institución escolar y consolidar dinámicas de socialización política muy diferentes de las que hoy existen. Estas transformaciones pueden darse a partir de un trabajo sobre los espacios de la micropolítica en la escuela. En este punto llama la atención la alusión permanente en los proyectos a la rutinización de la democracia en la escuela, producto de una apropiación sin carácter crítico de las políticas públicas en este ámbito y de la presencia persistente del sentido común sobre este tema.

Lo anterior está relacionado con el hecho de que en la escuela hay una reducción de la formación democrática al currículo explícito (materias relacionadas con la democracia) y a la creación de espacios formales de participación (gobierno escolar). Cabe anotar que algunos trabajos están a favor de esta perspectiva de la enseñanza formal de la democracia, es decir, aquí hay una tensión central en las investigaciones sobre el tema, entre estos investigadores y otros que consideran que la democracia tiene que ver con la vivencia de la misma y con la construcción colectiva de un proyecto de institución.

En esta dirección la resolución de las tensiones cotidianas en la escuela debe darse teniendo en cuenta cada caso, ya que éstas tienen un carácter situacional y no pueden resolverse únicamente desde un manual de convivencia que pretende controlarlo todo. El trámite de las fallas que

se cometan en la escuela debe darse entonces por consenso según la especificidad de las mismas. De allí que resulte interesante el surgimiento de “nuevos” actores, como los mediadores escolares.

En conclusión, en las investigaciones se sugieren algunos aspectos para tener en cuenta en una escuela democrática: como el multiculturalismo, el reconocimiento de la diferencia, la participación y la descentralización del poder. Así mismo, se le otorga un triple sentido a la ciudadanía: el primero está relacionado con el conflicto y su resolución (formas de convivencia); el segundo hace énfasis en la aceptación de la norma (derechos y deberes); y el último se refiere a las capacidades comunicativas (reconocimiento de la diferencia, intersubjetividad). Entre estos tres sentidos se presentan fuertes tensiones que, de una u otra manera, impiden tener claridad sobre los avances en la formación de la ciudadanía en la escuela.

Por último, debemos anotar que como resultado de las innovaciones realizadas, en algunas instituciones se han cambiado aspectos formales de las mismas, por ejemplo, se ha intentado formular manuales de convivencia acordes con las características de las instituciones y con las expectativas de los estudiantes. Sin embargo, aún hay temas poco tratados en la relación conflicto-convivencia escolar (verbigracia, las diferencias de género, o la aceptación-incorporación de las expresiones asociadas a las llamadas “culturas juveniles”).

### **3.3 Tercer ámbito. Ética, educación moral y formación de valores**

La ética, la moral y los valores siempre han acompañado el hecho educativo, en diversas concepciones y perspectivas de abordaje, en forma explícita o implícita, tanto en los principios institucionales y en los programas de estudio como por medio del currículo oculto y las prácticas cotidianas. En la actualidad es difícil negar o desconocer que la actividad educativa posee un cierto carácter o condición ética; además, que existe una moralidad vivida, construida o impuesta como regla de actuación en la interacción pedagógica y en la convivencia social, y que lo que se dice y se hace está cargado de valores. En tal sentido, podemos hablar de la ética, la moral y los valores como cualidades intrínsecas de la educación. Por ello su presencia ha sido permanente en las instituciones y los programas, aunque respondiendo a las características y las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales propias de cada época, así como a las concepciones predominantes.

En Colombia esa presencia la encontramos desde la época colonial, visible por medio de la educación impartida tanto en la enseñanza de las primeras letras como en la enseñanza de las profesiones en el ámbito universitario, orientada principalmente por las comunidades religiosas. Durante los siglos XIX y XX hace parte fundamental de las reformas y las propuestas educativas, así como de la organización y el funcionamiento de las instituciones. Esto puede verse en el marco general del tránsito de lo tradicional a lo moderno, o también en los dispositivos didácticos dispuestos para tal fin. Una fuente interesante para rastrear esa presencia la constituyen las *Cartillas de lectura*, usadas en la escuela colombiana durante estos dos siglos. Al respecto, la investigación realizada por Rey y Morato, muestra:

La historicidad de los valores que han moldeado la mentalidad colombiana. En esa historicidad se manifiestan los discursos de la evolución en el contenido de las formas valorativas. Evolución que debe ser interpretada como formando parte de la evolución de la conciencia moral en general; como un aprendizaje del progreso moral realizado por nuestra sociedad. Ese aprendizaje ha transitado por un camino abrupto en búsqueda de un ejercicio cada vez más cualitativo de la racionalidad<sup>46</sup>.

Así, es posible comprender cómo, durante el siglo XIX, los enunciados sobre estas materias corresponden a las concepciones y los intereses dominantes de los partidos políticos tradicionales en el poder y, por tanto, del control sobre la educación, y parecen estar al servicio de una intención didáctica específica. Se buscaba el afianzamiento de algunos valores propios de la Ilustración y la racionalidad, en el caso del dominio político liberal, y expresar, entre otras creencias, la confianza depositada en la importancia de la educación, las normas de vida del ciudadano ilustrado, la fe en el progreso que pueden dar los desarrollos técnicos, la importancia atribuida a las actividades de la vida ciudadana. O, en el caso del dominio político conservador e ideológico de la Iglesia católica,

[...] se dirigen hacia la formación basada en los valores de la moral católica intentando contrarrestar algunas de las tendencias de la mentalidad de la época anterior. En este periodo, el criterio basado en los dogmas religiosos es el fundamento para juzgar las acciones humanas. Por ejemplo: la concepción del trabajo como castigo, las ideas sobre la educación de la mujer para la vida del hogar, la tendencia a juzgar los hechos de manera polarizada: bueno o malo, virtud o pecado, sagrado o profano, etc.<sup>47</sup>.

<sup>46</sup> Alicia Rey y Jorge Morato. *Las cartillas de lectura y la formación de valores en la escuela*, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias, 2001, p.190.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

Posteriormente, en la década de 1930,

[...] en las cartillas tributarias de la Escuela Activa pueden encontrarse algunos rasgos característicos de la mentalidad correspondiente al ideal liberal renovado. En estas lecturas se manifiesta un interés en formar en los valores de la búsqueda del conocimiento, el amor a la patria basado en el orgullo por el futuro promisorio del país que empieza a enrumbarse hacia la industrialización; los valores vitales basados en el logro de una mejor salud e higiene de la población y la inculcación de las normas de la cortesía y la urbanidad, que ya habían preconizado los liberales radicales<sup>48</sup>.

Posteriormente estas cartillas fueron perdiendo poco a poco su función en la formación de valores sociales y morales y su intención se desplaza hacia los criterios de la ciencia que expresan el predominio de valores epistémicos.

Después de muchos años en los cuales la formación moral y en valores se impartió fundamentalmente por medio del adoctrinamiento, se pasó a una posición casi de neutralidad, al considerar que esta dimensión de la formación humana correspondía a la esfera de la vida privada, y quedó relegada en la escuela a su relación con la formación religiosa o con la sociopolítica y, en muchos casos, reducida a las expresiones menos visibles del currículo oculto.

Las preocupaciones específicas sobre la formación en este campo provienen principalmente de los aportes de disciplinas como la psicología y la filosofía, que alimentan los procesos educativos y la pedagogía con las teorías del desarrollo moral, la ética y los valores. Según Kohlberg, los aportes de las tres disciplinas deben considerarse en cualquier trabajo que busque analizar el desarrollo de los valores morales: la psicología, la filosofía y la pedagogía. La psicología permite *describir* la transformación de los procesos mentales por los que atraviesan los estudiantes y cómo se llega a las formas del pensamiento adulto; la filosofía *fundamenta* la posición ética que se tiene para evitar la falacia naturalista en la que con frecuencia cae la psicología al afirmar que la descripción de un proceso implica la aceptación valorativa del mismo. La pedagogía permite analizar desde una *reflexión* sobre la *práctica* cómo se dan en el aula los procesos psicológicos estudiados, cómo se comprenden y se transforman las posiciones teóricas, qué tiene verdadero sentido, qué no y por qué y, por ende, cómo habría que transformar la teoría. Es decir, la pedagogía ofrece una dimensión práctica.

En la década de 1990 encontramos un referente importante en la publicación de los lineamientos curriculares en *Educación ética y valores huma-*

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 191.



nos, donde hay una propuesta globalizadora que organiza la presencia de esta dimensión formativa en la escuela<sup>49</sup>.

Este documento parte de unas consideraciones iniciales donde se reconoce que todo acto educativo encierra un comportamiento ético. Toda educación es ética y toda educación es un acto político, tanto por el ejercicio formativo en sí mismo como por sus consecuencias. A continuación aborda la comprensión, desde el terreno filosófico, de la naturaleza de la discusión en torno del problema de la ética, la moral y la política, desde la cual pueda fundamentarse una propuesta de formación en valores. Esta reflexión se complementa con un enfoque histórico sobre el contexto sociocultural, y tiende un lazo entre la reflexión conceptual y el contexto donde se ha ido configurando nuestro *ethos*.

La propuesta se centra en la formación de la persona moral, desde la configuración de las formas de socialización y construcción de identidad, y el tránsito de la heteronomía hacia la autonomía y la autorrealización de las personas, en su dimensión individual y social, como tarea de la escuela. En esta parte se tienen en cuenta las teorizaciones en el debate ético, así como las que han intentado explicar el desarrollo moral. La propuesta termina ubicando el lugar de la ética y la moral en la educación, los objetivos nucleados alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización y los desafíos de la educación y de la pedagogía en el desarrollo de esta dimensión, tanto en el currículo como en las prácticas educativas, incluida la evaluación. Para ello definen los ámbitos y los componentes de formación en educación ética y moral, como área específica, en relación con otras áreas y con las vivencias, los momentos pedagógicos, la estructura del gobierno escolar y la vida comunitaria y social.

Este recorrido sobre la presencia de esta dimensión de la formación humana en la educación colombiana nos permite ubicar las investigaciones y las innovaciones encontradas en la búsqueda documental, las cuales contribuyen a enriquecer el acervo teórico y pedagógico que sirve de base para la formación ciudadana.

<sup>49</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos*, Bogotá, MEN, julio de 1998.

- a) **Nubia López, María Mercedes Boada Eslava, Pedro Gamba, Martha Cárdenas, Henry González, Ester Gutiérrez, Clara Martínez, y Ana Delfina Vargas. *Construcción de alternativas pedagógicas para la formación moral desde la escuela*, Bogotá, Colciencias, Asociación Distrital de Educadores, Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe, 2000.**

El fenómeno de la globalización, que tiene su sustento en las dinámicas del mercado, incide fuertemente en la cotidianidad y en el desarrollo de políticas educativas que, en la mayor parte de los casos, se aplican sin reflexión; por ello la moral se concibe como un eje transversal de la cultura escolar en tanto los individuos se hacen sujetos morales en ámbitos relacionales, entre los cuales se destaca la escuela. Teniendo en cuenta la reflexión anterior, surgen los siguientes interrogantes, que constituyen los ejes de la investigación: ¿Debe la escuela formar moralmente? ¿Desde qué concepciones de moral debe formar? ¿Son los sujetos de formación moral sólo estudiantes o también los educadores y las educadoras?

En la primera parte del informe encontramos un ejercicio de contextualización, en el cual se evidencian las tensiones entre el neoliberalismo y la búsqueda del comunitarismo como alternativa de resistencia frente a aquél; el marco teórico tiene su base en los planteamientos de Habermas, Rawls, McIntyre, Cortina y Touraine. En el plano de la moral y su tratamiento en la escuela, se toma la Constitución de 1991 como un hito fundamental, porque en el ámbito educativo es donde comienza a concebirse la educación moral aparte de la religión, tomando una perspectiva amplia y llamativa; esta propuesta se materializa en los planteamientos de los *Lineamientos curriculares*. En palabras de los autores:

Las dos grandes perspectivas, el universalismo y el comunitarismo, son los extremos de un gran escenario de discusión con multiplicidad de tonalidades, donde la preocupación común es cómo aprender a vivir juntos. Es útil reconocer los diversos puntos expuestos por unos y otros, como horizontes y referentes con diversidad de matices que contribuyen a ejercicios de diálogo, contrastación, complementariedad e integración que pueden iluminar y ayudar en la reflexión y la construcción de propuestas de formación moral agenciadas por sus propios actores: los maestros<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Nubia López, María Mercedes Boada Eslava, Pedro Gamba, Martha Cárdenas, Henry González, Ester Gutiérrez, Clara Martínez y Ana Delfina Vargas. *Construcción de alternati-*

Después, los autores hacen una categorización que tiene como base el proceso de diagnóstico realizado en las cuatro instituciones participantes de la investigación. Así, se establecen los principales conflictos de orden moral que se presentan en las relaciones de los diferentes actores escolares y se categorizan en forma jerárquica de la siguiente manera:

1. Las relaciones autoritarias.
2. La agresión y la violencia estudiantil.
3. El robo.
4. El consumo de licor y sustancias psicoactivas.
5. La forma en que los jóvenes y las jóvenes asumen la sexualidad.
6. Los hábitos antiecológicos.
7. La doble moral.

Los autores optan por una perspectiva integradora, la cual apunta hacia la formación moral por medio de la socialización, la clarificación de valores y la formación de hábitos virtuosos; por ello la propuesta integradora de formación moral se encamina hacia la construcción de la personalidad moral, tomando como base las elaboraciones de José M. Puig. En esta propuesta la socialización se entiende como la adecuación del estudiante al conjunto de comportamientos aceptados socialmente; así, la educación moral constituye un mecanismo de ajuste o inserción del individuo en la colectividad a que pertenece.

En cuanto a la formación moral como desarrollo, las bases están dadas en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, a fin de facilitar al estudiante su evolución en las distintas etapas. En esta dirección, "la formación moral como formación de hábitos virtuosos, afirma que la persona moral es la que busca el bien común y la felicidad tanto para cada individuo como para la comunidad de la cual es partícipe"<sup>51</sup>.

Teniendo en cuenta estos referentes, los autores se refieren a la formación moral como formación de la personalidad moral en su totalidad, es decir, integrando su carácter, su razonamiento moral, los valores, los sentimientos morales y la conducta.

Con base en este marco teórico, se analiza la información de los diarios de campo realizados a partir de la observación de las cuatro instituciones adscritas al proyecto, anotando que en éstas la formación moral se encuentra relacionada con el respeto a la normalidad establecida, las san-

ciones a que hay lugar cuando se comete una infracción y, de la mano de lo anterior, las formas de sanción pública que se crean ante una falta. A continuación se presenta el desarrollo de cada una de estas concepciones de formación moral que circulan en las escuelas participantes.

La primera concepción (la moral como castigo) hace referencia a un proceso de formación moral heterónoma, lo cual resulta inconveniente e indeseable, en la perspectiva del grupo investigador; en el cumplimiento sólo están mediando un sentimiento y un deseo de temor ante los castigos o sanciones que puedan imponerse, en vez de un sentimiento de responsabilidad y cumplimiento.

Para la segunda concepción (la moral como conjunto de normas) se presenta un doble carácter: respeto a las normas que ya están establecidas y las que el sujeto puede y debe construir; sin embargo, este segundo empeño es inexistente y sólo se encuentra un cumplimiento a lo ya establecido, estando ausente una reflexión sobre las normas que debemos cumplir y mucho menos la necesidad de pactar nuevas normas de acuerdo con las condiciones sociales de cada contexto. Por ello, para los autores también desde esta perspectiva, sigue existiendo una moral heterónoma.

En la tercera concepción (la moral como obrar de acuerdo con valores) se encuentra una postura de tipo tradicional que es reclamada en su mayoría por los docentes; se habla de la crisis y la pérdida de valores y la necesidad de "inculcar" y "transmitir" valores tradicionales. En este aspecto se identifica una tensión, a saber, las concepciones y las intencionalidades que sobre el tema manejan los profesores y los estudiantes.

Para la cuarta concepción (la moral como justicia) las prácticas morales son catalogadas tanto por profesores como por estudiantes, como justas o injustas. Se presenta injusticia en la solución de conflictos, en lo académico y en las relaciones interpersonales.

En la quinta concepción (la moral como religión) se dice que para un buen número de maestros y maestras, padres y madres de familia y estudiantes, un sujeto moral es el que obra de acuerdo con la moral religiosa, léase moral cristiana.

Finalmente, la sexta concepción (la formación moral como responsabilidad de la familia) se encuentra muy relacionada con las ideas y tradiciones que sobre el tema poseen los diferentes actores educativos.

Ante este panorama se plantea lo que los autores denominan *Bases para un acuerdo integrador*, que tiene como sustento las elaboraciones de A. Cortina, J. Rawls y L. Kohlberg, para afirmar que:

Debe iniciarse una búsqueda hacia la comunidad donde la justicia y los Derechos Humanos formen parte de la cotidianidad, y la convivencia sea el lugar cultural privilegiado. En cuanto a la formación moral del sujeto, el acuerdo implicaría considerar la totalidad de potencialidades humanas y la armonía entre éstas, razón, intuición, talentos, características del temperamento, dones del azar, valores, virtudes y sensibilidad<sup>52</sup>.

Finalmente, se sugiere que un proyecto de formación moral requiere plantearse dos propósitos centrales: el desarrollo de la autonomía moral y la responsabilidad del sujeto en la construcción de la convivencia democrática justa. Pretendiendo formar en autonomía y en la convivencia democrática, los principios morales y éticos que orientan la propuesta son los siguientes:

1. Reconocimiento de la dignidad humana.
2. Reconocimiento de los conflictos morales.
3. Reconocimiento de la participación y el diálogo.
4. Reconocimiento de la alteridad.

Los principios pedagógicos para una propuesta de formación moral y ética, desde la perspectiva de los autores, se basan en la formación moral como una construcción intersubjetiva, con conocimiento del entorno. Es decir, de las necesidades y las expectativas de cada colectivo; en el escenario escolar no debe trabajarse como asignatura, sino como eje transversal que se asume de variadas formas por los diferentes actores escolares; requiere un ambiente adecuado para su realización, donde se creen estrategias que motiven al estudiante a trabajar el tema de su formación moral y ética, contribuyendo con la construcción de su proyecto de vida; la formación moral y ética implica procesos de investigación que deben partir de preguntas alrededor de la moral que viven los sujetos de la escuela, el clima moral que vive la institución y lo que se pretende transformar.

**b) Cristina Villegas de Posada. *Educación para el desarrollo moral*, Bogotá, Colciencias-Uniandes, 2002.**

En este informe de investigación se desarrolla una reflexión sobre las nociones acerca del desarrollo moral, y aborda diversas perspectivas sobre la moralidad y la ética, los sentimientos morales, la acción moral y la identidad moral. Así mismo, sugiere una reflexión acerca del papel de la

---

<sup>52</sup> *Ibid.*, p. 111.

escuela en el desarrollo moral, en la cual se potencia la figura del maestro como educador moral y se llama la atención en torno de la necesidad de crear una "atmósfera moral" en las escuelas como primera condición para concebir la formación moral de determinada institución. En esta dirección se hace un cuestionamiento sobre el manejo de la formación moral desde la escuela, aludiendo a la existencia de programas tradicionales de educación moral, programas centrados en la discusión de dilemas, la conformación de comunidades justas, programas de educación para la democracia, educación del carácter moral, educación religiosa, educación en valores, aclaración de valores, el método de autoconfrontación de valores y un aparte titulado "Evaluación de los programas para el desarrollo moral", en el cual la autora comenta:

[Algunos de estos programas han sido eficaces] para producir cambios en el desarrollo moral. Esto es particularmente cierto en el caso de los programas basados en la discusión de dilemas, en la comunidad justa y en el estudio piloto sobre la autoconfrontación. Otros no han mostrado efectividad, como es el caso del método de aclaración de valores. Llama, sin embargo, la atención el que a pesar de la popularidad de los programas centrados en valores o en la misma educación tradicional no hayan sido evaluados, o sus resultados no hayan sido publicados<sup>53</sup>.

En la perspectiva de la autora se opta por el método de la autoconfrontación, seguido en el Colegio Distrital Gustavo Morales, sobre el cual se anota que permite ampliar el enfoque en torno de la educación moral pues se consideran los aspectos cognoscitivos del desarrollo moral y se tocan los sentimientos asociados a éste, lo cual puede producir un cambio en el comportamiento moral y no sólo en el discurso.

- c) **Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo.** *El manual de convivencia como pacto social: una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa*, Bogotá, Idep, Fundación Hemisferio, 2001.

Entre los referentes teóricos y conceptuales se abordan cuatro temas diferentes que reseñamos a continuación.

1. *Concepción de la ética y la moral.* Entender el manual de convivencia en función de un pacto social regulatorio supone comprender la comu-

<sup>53</sup> Cristina Villegas de Posada. *Educación para el desarrollo moral*, Bogotá, Colciencias-Uniandes, 2002, p. 51.

nidad educativa como un sistema social, compuesto por sujetos diversos en sus identidades, roles, intereses y proyectos, que a la vez pueden compartir un espacio, un tiempo y, ante todo, un proyecto común para cuyo desarrollo se requiere que todos se comprometan solidariamente con un único proceso en el que es indispensable que todos participen.

Es entonces necesario que toda la comunidad educativa entienda esta diversidad integrada en una sola comunidad, para poder abrir un camino orientado a comprender cómo la institución vive en una tensión constante entre conflictos y convivencia, entre la defensa y la promoción del proyecto común y la defensa y la promoción de los proyectos individuales. Estas tensiones hacen necesario un manual o pacto de convivencia orientador y regulador fundamentado en un sistema de principios básicos comunes y orientados hacia la acción y la reflexión moral. Estas tensiones entre conflictos y convivencia hacen además que las comunidades educativas se parezcan a las ciudades; aprender a afrontar los conflictos dentro de los límites trazados por las regulaciones para convivir en la escuela puede ser una forma de prepararse para la comprensión y el respeto por las leyes que son condiciones necesarias para la vida ciudadana.

2. *Educación en valores.* Asumen un enfoque constructivista, desde el cual hacen énfasis en la autonomía moral del estudiante por medio del desarrollo de sus competencias de razonamiento o del juicio moral y mediante el ejercicio del análisis y la deliberación sobre las posiciones valorativas y las acciones morales de los miembros de la comunidad. Desde este enfoque dan cuenta de la forma en que orientan el componente del análisis ético de los conflictos de convivencia en las instituciones del cual se derivará el manual de convivencia transformado. Esta parte procede de la fundamentación teórica de la "Prueba de comprensión y sensibilidad para la convivencia ciudadana", de la SED, que después fue adecuada y precisada para presentar el enfoque pedagógico de los "Talleres de análisis de dilemas morales" que acompañan a la Caja de herramientas "Vida de maestro", producida por el Idep.
3. *Enseñanza integrada orientada hacia la comprensión.* Entienden la integración como una estrategia interdisciplinaria en la cual se parte de la formulación conjunta de un problema teórico fuerte, que puede ser común a varias disciplinas y que debe solucionarse con la participación de todas ellas, o común a diversos campos del conocimien-

to con saberes y procedimientos que se articulan entre sí, apoyándose y cuestionándose unos a otros y buscando soluciones conjuntas. Proponen la integración como una herramienta de diseño didáctico de gran valor para la educación ética en torno de problemas morales que puedan analizarse desde las perspectivas de distintas áreas del saber. Exponen el modelo de diseño pedagógico de la "Enseñanza para la comprensión del Proyecto Zero", cuyo enfoque y herramientas dan cuenta del modelo que se utilizó para el diseño de las unidades pedagógicas integradas que hacen parte de la estrategia de innovación.

4. *Incorporación de la informática en ambientes educativos* con el propósito de fomentar la cooperación y la creatividad de forma lúdica (Proyecto Ludomática, desarrollado por la Universidad de los Andes y la Fundación Rafael Pombo).

Después de hacer una mención al contexto de promulgación de la ley 115 de 1994, las autoras interpretan el espíritu de esta ley [...] como una estrategia para formar a los futuros ciudadanos (en especial en valores) en un contexto democrático que nos enseñe a participar en la tarea de definir en forma colectiva un sistema de regulaciones mínimas –en el sentido que le da Adela Cortina– fundamentadas en un sistema de valores compartido por los miembros de la comunidad que haga posible convivir respetando las diferencias y la individualidad y resolviendo los conflictos de manera racional y no violenta. Esta concepción expresada en la ley nos hace entender el manual de convivencia a la manera de un pacto social con el propósito de definir derechos, responsabilidades, exigencias, compromisos, limitaciones y regulaciones que salvaguarden la posibilidad de desarrollar un proyecto educativo institucional (es decir, un proyecto compartido), a la vez que proteja también los proyectos de vida individuales de cada uno de los miembros de la institución y sus identidades particulares. Así mismo, entienden el desarrollo de las personas como un proceso que integra el desarrollo del conocimiento, del pensamiento científico, de la sensibilidad estética, las emociones y el pensamiento ético en un único sistema de pensamiento.

Teniendo en cuenta las imposibilidades de estas nociones, sugieren que el problema reside en la forma en que el manual ha sido construido. Lejos de haberse entendido como un pacto social y de haber contribuido al desarrollo de un sistema de valores, la gran mayoría de los manuales existentes es el producto del trabajo de unos pocos directivos docentes, unos pocos docentes y, en escasas ocasiones, con unos pocos estudiantes, que



redactan un reglamento desde su propio punto de vista, sin consultar las opiniones de los demás integrantes de la comunidad educativa, centrado en forma exclusiva en la redacción de normas que son vistas por muchos miembros de la comunidad como carentes de sentido porque no se relacionan con los principios fundamentales de la escuela. Pierden de vista, en consecuencia, el propósito esencial, cual es el de salvaguardar el proyecto institucional y los proyectos individuales. Esto determina que las reglas contenidas en este tipo de reglamento, o supuesto manual de convivencia, sean concebidas por la gran mayoría de la comunidad educativa de manera exclusiva como herramientas de represión y dominación autoritaria. En estas circunstancias es muy difícil encontrar que las normas sean interpretadas como instrumentos constructivos, edificantes de vida en comunidad y, ante todo, edificantes de justicia.

Entre los resultados de la investigación podemos destacar los siguientes:

1. *La forma en que los estudiantes entendían aspectos relacionados con el manual de convivencia, difería mucho de la forma en que los profesores lo entendían y en que los profesores asumían que los estudiantes lo entendían.*
2. *Es necesario desarrollar en los estudiantes un pensamiento sistémico, por medio de procedimientos orientados a desarrollar las competencias para el razonamiento (el elemento central fue desarrollar la capacidad de descentrarse, la capacidad de situarse en la perspectiva del otro). Es importante que todos entiendan que la crítica es un instrumento indispensable para la construcción de conocimiento. Es necesario que las personas entiendan que existe una gran diferencia entre criticar una idea o una teoría y agredir a una persona. Comúnmente estas dos cosas se confunden.*
3. *Desarrollar en los estudiantes el juicio moral.* Se refiere al desarrollo en los estudiantes de un sistema de valores propio, firme y bien argumentado, que les permita orientar su acción moral hacia la justicia. Un sistema como éste se logra después de un proceso de construcción en el cual la discusión en torno de problemas y dilemas de tipo moral juega un papel central.
4. *Lograr en toda la comunidad educativa una concepción del manual de convivencia como pacto social.*
5. *Lograr que la comunidad educativa entienda que el manual de convivencia sólo puede construirse en concordancia con el PEI.* En esta perspectiva,

se acordó que el manual de convivencia es un pacto que tiene la función de regular la vida en comunidad y el trabajo conjunto de las personas que conviven, a fin de evitar conflictos o, cuando son inevitables, poder resolverlos de manera justa. El trabajo de las personas de la comunidad está orientado a alcanzar ciertas metas con ciertas estrategias. Éstas deben hacer parte del PEI.

6. *Construir un nuevo manual de convivencia* en tres instituciones en forma gradual reformando el ya existente hasta transformarlo en un verdadero pacto social.
7. *La discusión de dilemas morales como una forma de posicionar la discusión acerca del manual de convivencia como un pacto necesario.* La forma en que se conciba el manual determina, en gran medida, su funcionalidad como pacto que salvaguarde la convivencia en las instituciones escolares. Los estudiantes están aún lejos de entenderlo como un instrumento que garantiza la convivencia pacífica y armoniosa. Lo común es encontrar que éste sea ignorado, o concebido como un mecanismo de los adultos para amargarles la vida a los jóvenes.

**d) Martha Bogotá, Luz Marina Rincón, Luisa Fernanda Sabogal, y Elvira Vargas. *Bogotá nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana*, Idep, 2001.**

Este proyecto, realizado por docentes de la Institución Educativa Distrital Atanasio Girardot, exploró la relación que hay entre la ciudad y la formación ciudadana y los vínculos emocionales que se generan en dicha relación. Además, indagó los efectos que produce el conocimiento de la ciudad en el desarrollo de la conciencia y las actitudes ciudadanas.

El problema de la investigación se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo se forman ciudadanos desde una experiencia pedagógica y didáctica que tengan como eje el conocimiento de la ciudad, en un contexto de interdisciplinariedad?

En el marco teórico referencial la ciudad se consideró como un agente educativo que históricamente ha sido un espacio de encuentro y civilización. Ha estado vinculada al concepto de ciudadanía y cultura, por lo cual la ciudad se convierte en nicho educativo, en un escenario con territorios de convivencia.

Esto implica la urgencia de conocer la ciudad, de hacerla propia y vivir más allá del entorno inmediato. Desde la perspectiva urbanística, la vida

de la ciudad conforma la cultura a la cual sus habitantes se adhieren y de la cual participan, encontrando en ella su identidad que es la que le da sentido de ciudadanía, de pertenencia<sup>54</sup>.

La ciudadanía fue entendida desde la capacidad de un individuo para “afirmar el respeto y la valoración del prójimo desde la diferencia para que proyecte junto con los otros un futuro común de convivencia activa y participativa y que pueda consensuar objetivos que compaginen intereses individuales con los colectivos”<sup>55</sup>. Así, puede establecerse la relación entre ciudad y ciudadanía en el sentido en que la primera es un escenario rico en posibilidades, multiplicidad de identidades y, por tanto, de la vivencia de marcos referenciales individuales y dinámicos que posibilitan la construcción de reciprocidades sociales que faciliten la sana convivencia. “La ciudadanía se ejerce en un espacio, la ciudad, y en esta relación ciudad-ciudadanía es posible la formación de los ciudadanos a partir de la percepción y la interacción con la ciudad en la medida en que se construye sentido y se hace parte de”. Así, la ciudad se muestra como una posibilidad, un pretexto y, en últimas, como una interesante opción pedagógica en la cual se aprende de ella y a la vez se participa en su construcción.

Entre las conclusiones del trabajo encontramos las siguientes:

El aporte fundamental que la ciudad hace a la formación ciudadana tiene que ver con dos dimensiones de la persona: la socio-afectiva y la cognitiva. La primera porque es la ciudad la que da oportunidades de encuentros, porque es aquí donde se realiza su historia de vida y su proyecto, y en esta medida tiene un sentido y un significado en sus afectos: ser ciudadano quiere decir “ser de ciudad”.

La formación ciudadana centrada en el conocimiento de la ciudad plantea dos componentes: uno que tiene que ver con la construcción del sujeto político que actúa en lo público y el sujeto ético que actúa en lo individual (autonomía). La formación ciudadana va más allá de la legalidad, no se es ciudadano por respetar la ley o ejercer derechos y deberes, la verdadera ciudadanía es producto del aprendizaje y la construcción colectivos por medio de la participación en los asuntos de la ciudad, descubriendo su potencial educador y reconociéndose en los ámbitos público y privado.

<sup>54</sup> Martha Bogotá, Luz Marina Rincón, Luisa Fernanda Sabogal, y Elvira Vargas. *Bogotá nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana*. Bogotá, Idep, 2001, p. 34.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 43.

e) **Guillermo Torres, Leonor Isaza y Beatriz Charria. *Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes, Bogotá, Fundación Universitaria Monserrate-Idep, 2000.***

La investigación trabaja el tema de la vivencia, la transformación y la generación de valores de convivencia ligado a tres elementos concretos y vinculados entre sí: los actos de valoración (evaluación) formal e informal que, como expresión pedagógica, ocurren en la institución educativa en los grados de educación básica secundaria y media; la relación entre el docente y el joven alumno mediada por esos actos de valoración; y la etapa vital en la que se encuentra el joven alumno: la adolescencia, que es uno de los momentos de la vida en los cuales la persona busca reconstruir su identidad de una manera más crítica. Con base en estos tres ejes se planteó el siguiente problema de investigación: ¿Cuál es el papel que cumple la evaluación educativa (que implica una relación profesor/estudiante) que se lleva a cabo en la educación secundaria básica y media, en la vivencia, la transformación o la generación de los valores de convivencia de los estudiantes adolescentes? En esta perspectiva la investigación busca hacer visible la compleja red de relaciones que se presenta en las instituciones educativas en torno de la evaluación y la formación de valores de convivencia.

Entre las conclusiones de la investigación podemos citar las siguientes:

Las intenciones de la acción de evaluación toman como referente básico la dinámica escolar. Estudiantes y maestros interactúan alrededor de comportamientos propios de la escuela, y la acción de evaluación se reduce casi exclusivamente a esos comportamientos, sin transponer las fronteras de la institución (familia, amigos, vida ciudadana, violencia del país, son elementos por fuera del análisis). La autoridad del docente se acepta dentro de los límites de la institución, y la evaluación se entiende sólo en ese ámbito. Sin embargo, en la cotidianidad escolar se aprende a convivir y la evaluación puede tener influencia en la forma en que ésta se logre. Los discursos y los programas específicos de formación para la convivencia pueden ser menos eficaces a la hora de generar relaciones interpersonales donde prime el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad. Aquí hay una desventaja, definida en que el estudiante puede reducir sus transformaciones al comportamiento escolar y limitarse a acatar las normas institucionales sin lograr aprendizajes aplicables a otros ámbitos de su vida presente.

La evaluación se concibe como una acción de carácter formal cuyo objetivo principal es el aspecto académico. Cuando se tiene en cuenta el comportamiento social, la evaluación opera como una herramienta de control orientada a encauzar la disciplina escolar dentro de la norma. En la práctica, la acción de la evaluación tiene características diferentes. Lo social cobra mayor importancia para los docentes y es sobre ese aspecto que se emite el mayor número de juicios. Las intervenciones se hacen sobre los comportamientos en los cuales la disciplina y la convivencia entre los diferentes actores educativos muestran dificultades: hablar en clase, no colaborar en un trabajo, reírse de algún compañero, contestar mal al profesor, no saludar cuando se entra al salón, etc. A los maestros no les interesa un control represivo de los comportamientos estudiantiles. Sus intervenciones están más orientadas hacia el diálogo y el señalamiento del aspecto negativo, a fin de lograr en el adolescente el acatamiento de las normas de convivencia pero con una intención de transformar sus actuaciones y buscar una reflexión sobre las implicaciones de su conducta. En este sentido, la evaluación cumple un papel más formador que represor.

El análisis muestra que en la acción evaluativa convergen tres elementos: los ideales institucionales, la visión personal y profesional del maestro sobre sus estudiantes, la escuela y la evaluación y, por último, las interacciones escolares vividas de manera cotidiana. El maestro comparte las políticas del PEI y del manual de convivencia y por medio de acciones formales las da a conocer a los estudiantes, pero en el momento de evaluar, influyen más sus propias concepciones y las interacciones con sus estudiantes, y logra efectos positivos en la mayor parte de los casos. Las acciones de evaluación de los maestros son similares de un colegio a otro. La práctica supera la realidad porque las políticas y las normas escritas contemplan sólo una parte de la dinámica y la complejidad propia del devenir escolar. Los manuales de convivencia, por estar centrados en comportamientos específicos y no en pautas para los mismos, se quedan cortos para abarcar la riqueza de las interacciones entre los diferentes actores educativos.

En la acción de evaluación predomina la comunicación y el lenguaje hablado como medio, y no hay conciencia de los mensajes transmitidos por medio de la actuación. La comunicación no verbal responde en menor medida a intenciones explícitas. Se interactúa de manera cordial y dialogal sin reconocer la importancia de este estilo de dinámica interpersonal. Podría afirmarse que para el caso de la evaluación, ésta se lleva a cabo, se actúa, se hace, pero sin pensar en ella. La actuación del maestro parece que no es la

consecuencia de un trabajo de reflexión pedagógica ni sobre la evaluación ni sobre el valor de las interacciones docente-estudiante.

En relación con los valores para la convivencia, los maestros enfatizan oralmente en la responsabilidad, el respeto y la honestidad. La colaboración, la solidaridad, el desarrollo personal, tienen menos importancia en sus intenciones y en sus discursos. Los estudiantes advierten con mayor claridad los valores explícitos comunicados por los maestros. Los valores implícitos en el comportamiento docente y en la interacción docente-estudiante no los consideran como valores para la convivencia al estar fuera del discurso oral de su maestro. Lo que no se habla parece simplemente vivirse y apreciarse, pero no se reconoce como una experiencia cargada de mensajes importantes de los cuales se puede aprender para la vida. El estudiante valora la actitud de su maestro, la acepta si es amable y dialogal, pero no reconoce en ella una posibilidad de aprendizaje para la convivencia. Los maestros tampoco parecen develar la importancia de la convivencia dialogal.

La vivencia en un sistema donde lo explícito y lo implícito se muestran en la red de relaciones interpersonales, parece generar una comprensión sobre el valor de una convivencia armoniosa en la cual los conflictos pueden resolverse de manera cordial, así sea en una relación en la cual el maestro continúa teniendo la autoridad. Así mismo, en estas interacciones los estudiantes se muestran abiertos al cambio, a entender que el maestro quiere ayudarlos y apoyarlos, al reconocimiento del error, a la posibilidad de vivir de manera más respetuosa entre compañeros y reconocen la importancia de cada cual en la relación.

Los PEI parecen estar concebidos dentro de lugares comunes y no son llevados a la práctica, y dejan a los docentes la ejecución de su tarea desde su criterio personal sin que exista un trabajo de equipo que busque objetivos claros y explícitos desde la vivencia cotidiana para la convivencia. Es decir, la pedagogía de la convivencia, en la vivencia misma cotidiana, no se asume como un método.

- f) **Helena Robledo, Beatriz Peña, Antonio Rodríguez, y Rosemary Castro. *Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo moral en la educación básica primaria, Bogotá, Idep, 2000.***

Esta investigación indaga el vínculo entre literatura y desarrollo moral, plantea que la literatura puede abordarse tanto desde lo ético como

desde lo estético. La realización de una serie de talleres en dos instituciones educativas de Bogotá demostró que cuando se trabaja con una intencionalidad ética pueden verse transformaciones en el desarrollo moral de los niños. Las conclusiones más importantes señalan que, aunque la literatura no es el único espacio para promover el desarrollo moral y que su función es principalmente placentera, permite el desarrollo de competencias centrales para el desarrollo moral. Además, es importante la posibilidad que ofrece la literatura de poner a los niños en conflicto emocional y cognitivo, lo cual constituye el motor principal del desarrollo moral.

En esta perspectiva, el objeto de estudio de la investigación consistió en la exploración de la incidencia de la literatura infantil en la formación de valores estéticos y éticos de los niños de la educación básica primaria. La hipótesis central es que por medio del trabajo literario con los niños, con una intencionalidad pedagógica específica, es posible promover procesos de crecimiento moral en sus tres componentes: juicio, emoción y acción.

En el marco teórico de la investigación, elaborado con base en referentes provenientes de la filosofía, la psicología, la literatura y la pedagogía, se encuentran las siguientes definiciones que orientaron el desarrollo del proyecto:

- *Ética y moral.* La moral es un tipo de saber encaminado a forjar un buen carácter, que ha formado y forma parte de la vida cotidiana de las personas y de las sociedades. La ética es filosofía moral, es decir, un tipo de saber filosófico que razona sobre esa moral cotidiana.
- *Valores y moral.* Puede decirse que el estudio de los valores es distinto del estudio del desarrollo moral, éste último comprende un conjunto de elementos como las emociones, el pensamiento, las actitudes, etc., y los valores son otro elemento implicado en el gran conjunto de factores que le dan forma al desarrollo moral.
- *Literatura y estética.* La primera conlleva una intención de contenidos que pretende sobre todo comunicar la experiencia humana por medio del lenguaje y una intención formal, es decir, cómo se transmite esta experiencia que apela a los sentidos y a la sensibilidad del lector. En esta interrelación de forma y contenido es donde radica el valor estético de la obra literaria.
- *Desarrollo moral.* Tiende al desarrollo de habilidades morales, es decir, a incidir en los procesos de razonamiento que lleven a la claridad de los juicios morales, lo cual se hace mediante la interacción entre pares, la confrontación, la toma de posición frente a distintas situaciones; lo cual puede llevar a los niños a avanzar en su desarrollo moral.

En las conclusiones del proyecto se encuentran las siguientes:

El uso de diversas intencionalidades al abordar la lectura muestra diferencias entre dos grupos de niños. El grupo que trabajó con intencionalidad ética y estética demostró mayores cambios que el grupo que sólo trabajó con intencionalidad estética. Estos cambios se expresan en un aumento de los puntajes en la prueba de desarrollo moral, en un cambio en las opciones para resolver conflictos, y en el tipo de comunicación con el adulto, que cambió de la necesidad de aprobación a una comunicación más directa y enfocada en los intereses centrales de cada cual. Finalmente, se confirmó la capacidad que tienen las historias para conmover a las personas.

- g) **Colegio del Santo Ángel de la Guarda (equipo innovador: María Clara Cerón, Nubia Isabel González, Blanca Mendivelso, Marlene Muñoz, Luisa F. Ramírez, Clara Stella Riaño, María Edivina Moreno, María Jesús Sánchez, y Patricia Suárez). *Desarrollo valorativo como horizonte de sentido*, Bogotá, Idep, 2001.**

En esta innovación se sistematiza la experiencia de la comunidad educativa del colegio Santo Ángel de la Guarda y del Centro Educativo Divino Maestro. Se afirma que la propuesta surge del propósito de:

Lograr cambios en la forma de plantear y resolver problemas como estrategia pedagógica en el aula y la concertación hacia criterios libremente asumidos de ejercicio de la autonomía para realizar un proyecto de vida que dé sentido a la existencia, sabiendo que en una sociedad plural no es ético imponer ningún modelo de felicidad<sup>56</sup>.

En este sentido, el problema de investigación planteado es: ¿Qué tipo de acompañamiento implementar para que las estudiantes realicen procesos de comprensión, razonamiento y decisión, y logren competencias de tipo moral? El marco teórico de la propuesta se ubica en la ética discursiva, en concreto se hace referencia a los planteamientos de Apel y Habermas.

En el informe se hace alusión a la experiencia del Colegio del Santo Ángel en el tema de formación en valores y, concretamente, a estrategias como las jornadas pedagógicas en torno de los valores, la convivencia y talleres, reflexión diaria con las estudiantes y el espacio semanal de formación en el marco del proyecto "Demócratas antes de los 18 años".

<sup>56</sup> Colegio del Santo Ángel. *Desarrollo valorativo como horizonte de sentido*, Bogotá, Idep, 2001, 34.



Sobre el desarrollo de la innovación se muestran las estrategias y los procedimientos por medio de los cuales se dio cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados en la propuesta. Además, se exponen algunos casos (historiales) producto del acompañamiento que por parte de los grupos de innovación se hicieron a los actores escolares. Así mismo, se da cuenta del proceso mediante el cual la comunidad educativa llegó a la formulación de acuerdos mínimos en relación con los valores que se deseaba orientaran la convivencia en la institución. Este proceso de concertación permitió señalar valores como solidaridad, disponibilidad al diálogo, respeto activo, honestidad y autenticidad.

En términos generales para el equipo de innovación, el modo de proceder ético es una construcción que no puede caer en normas unilaterales y relativistas. Los principios con carácter universal han de ser modulados de acuerdo con la circunstancia de quien se compromete a vivirlos.

**h) Ana Rico, Juan Alonso, Angélica Rodríguez, Álvaro Díaz, María Estrada, Sonia Castillo, y Gloria González. *Hacia una comunidad educativa justa: una propuesta de formación en valores con perspectiva de género*, Bogotá, Idep, 2001.**

El objetivo general de esta propuesta fue desarrollar un proyecto de intervención integral de formación en valores, aplicado a las relaciones de género, que afecte distintos procesos y actores de la vida institucional y se oriente a consolidar en el plantel la construcción de una comunidad justa.

En la fundamentación teórica se define qué es la socialización, y alude a que la escuela reafirma y/o modifica lo que se aprendió durante la socialización primaria, dependiendo del género al que se pertenece. En torno de la escuela se centran en la perspectiva reproductivista (Bourdieu y Passeron) y en la escuela del sujeto y a la política del sujeto (Touraine).

Sobre la formación en valores se realiza la siguiente reflexión: en principio los valores fueron entendidos como entidades absolutas; en la perspectiva del proyecto, el valor puede ser lo que es considerado bueno o deseable para un individuo o un grupo. Igualmente, se establece una diferencia entre valores morales y no morales (los primeros serían los que pueden universalizarse). Sin embargo, ésta es una perspectiva anulada en la modernidad occidental, que impide explicar la complejidad del problema. Así mismo, los autores destacan dos corrientes actuales de pensamiento sobre el tema de la formación política: el liberalismo (expresado

en la ética comunicativa –Apel, Habermas y Cortina– y en el neocontractualismo –John Rawls–. Los autores se acogen a la propuesta de Guillermo Hoyos, para quien es necesario encontrar una vía de articulación entre los dos enfoques, antes que repetir los distanciamientos. La entrada sería, para Hoyos, hacer una fenomenología de la moral, de la siguiente forma: hacer una caracterización del sujeto moral, una caracterización de los sentimientos morales y el establecimiento de un principio puente: la comunicación.

De igual modo, los autores señalan los enfoques para la formación en valores:

- Inculcación de valores absolutos.
- Modelos relativistas (los valores como un problema de elección personal).
- Formación autónoma (lo importante, en vez del contenido de los valores, es la forma en que el sujeto los construye).
- Concepción integrada, aquí se trata de elaborar una autonomía del agente moral compuesta por cinco elementos: la conducta, el carácter, los valores, los razonamientos y las emociones (esta perspectiva también es compartida por Buxarrais, quien propone la necesidad de compatibilizar la autonomía personal con la razón, mediante el diálogo).

Apoiados en los análisis de Kohlberg, sugieren que una comunidad justa tiene que ver con la posibilidad de construir de manera colectiva las normas en la escuela, atendiendo a la riqueza que tiene el diálogo racional entre individuos que se encuentran en grados disímiles de desarrollo moral. En esta dirección los valores fundamentales deben construirse en la comunidad justa, centrada en la autonomía y el cuidado de los otros. Los principios de la comunidad justa están apoyados en razones pedagógicas que eligen la democracia como medio privilegiado para el desarrollo moral.

Otro elemento importante del proyecto es el relacionado con el género, sobre el cual, siguiendo a Nancy Fraser, anotan que es la lucha por la igualdad, la equidad y la justicia, teniendo en cuenta que el desarrollo de las sociedades industriales ha derivado en una masculinización de las mismas. En la escuela, al privilegiar los saberes tradicionalmente masculinos, también se ha dado dicho fenómeno. Para resolver esta situación se propone la escuela coeducativa, diferenciándola de la coeducación, entendida sólo como escuela mixta. Tomando los aportes de Carl Jung, señalan

cuatro conceptos clave para entender la escuela coeducativa: tipos psicológicos, proyección, contrasexualidad e individuación.

En este proyecto se ve a la ciudadanía como la capacidad de establecer relaciones de convivencia, en las cuales están implicadas funciones de delegación, representación, valoración del otro, respeto, cuidado, afecto y responsabilidad. En este sentido, el desarrollo de la propuesta de innovación se dirige a develar las relaciones existentes entre género, socialización en la escuela, valores y ejercicio de la democracia. Para tal efecto, se sugiere la siguiente pregunta: ¿Cómo las atribuciones de género tienen implicaciones sobre el desarrollo autónomo y sobre las relaciones con los otros?

El modelo que se asume para la formación en valores es el de la *personalidad moral*, el cual tiene tres finalidades:

- a) Formar criterios de convivencia.
- b) Generar espacios de reflexión colectiva para construir principios de valor.
- c) Fomentar la coherencia entre estos principios y las conductas de los individuos.

Así mismo, se señalan las dimensiones morales del proyecto: autonocimiento y autoestima; autonomía y autorregulación; capacidad de diálogo; capacidad para transformar el entorno; comprensión crítica; empatía y perspectiva social; habilidades sociales y para la convivencia; razonamiento moral.

En la estructura del proyecto se hace énfasis en la utilización de "caminos pedagógicos", de los cuales se diferencian dos: generales (el juego, la literatura, la vida cotidiana y la participación), y específicos (clasificación de valores, juego de roles, construcción conceptual, comentario del texto, discusión de dilemas morales, diagnóstico de situaciones y ejercicio de habilidades sociales).

Las conclusiones sugeridas por los autores de esta investigación son las siguientes:

- Resultó muy importante hacer el recorrido de formación en valores con docentes y estudiantes siguiendo los mismos "caminos pedagógicos". En el campo de los valores (asumido desde una perspectiva de desarrollo de autonomía) debe quedar eliminada toda figura basada de manera exclusiva en la inculcación.
- Hay una equivalencia entre docentes y formadores de valores, ya que todo ejercicio docente, explícita o implícitamente, comporta un elemento de formación en valores.

- Otro efecto del proyecto fue el enriquecimiento de la calidad de las asambleas de estudiantes y del equipo de mediadores.

En la parte final del documento, los autores hacen una propuesta general de formación en valores con cinco componentes:

- Componentes del contexto.* Aquí se partió de los siguientes supuestos teóricos: comunidad justa con perspectiva de género, la formación en valores como construcción dialogal de la personalidad moral y pedagogía de la subjetivación.
- Componentes de insumo.* En el plantel debe realizarse, en forma democrática, una selección de los valores ejes/guía del colegio.
- Componente del currículo.* Debe vincularse a toda la comunidad educativa y plasmar los resultados del proceso en el PEI y el manual de convivencia. De igual forma, debe implementarse una estrategia de formación básica para todos los docentes y, por último, una estrategia de formación intensiva para el grupo de docentes seleccionado para realizar el proyecto.
- Componente de contenidos.* Deben existir aspectos informativos (conceptos, principios y hechos), aspectos de procedimiento y aspectos de actitud.
- Componente de evaluación.* Para los contenidos informativos deben evaluarse los resultados. Para los contenidos de procedimiento y de actitud la evaluación debe ser de procesos y de resultados.

i) **Nancy Valderrama, María del Pilar Ramírez y Gisela Uribe.**

***Gocemos la escuela, una innovación para desarrollar valores alternativos, Bogotá, Idep, 2001.***

Los tres ejes centrales del proyecto de innovación fueron el sujeto, la valoración artística en función del sujeto, y el alcance y las proyecciones de la experiencia artística.

La reflexión se inicia con una alusión al surgimiento de la escuela pública como un dispositivo de control. En seguida se hace una definición de los valores siguiendo algunos documentos del MEN. Se menciona que los valores son ideales humanos que indican un deber ser y que se modifican con el paso del tiempo alrededor de un núcleo básico sistemáticamente constante. Los autores ubican la formación en valores propuesta por el MEN como una acción terapéutica (clínica) de corrección.

De modo contrario a esta versión, se rescata la propuesta de Touraine de la escuela del sujeto. En esta dirección, uno de los puntos centrales en la reflexión sobre los valores es la relación del sujeto con la norma (en la cual toma relevancia el manual de convivencia). Las autoras se distancian de la norma en sí y proponen el cambio de los reglamentos por criterios, entendiéndolos como elementos de juicio sobre los cuales se concibe la vida.

En este marco interpretativo se sugieren los siguientes valores alternativos que debe formar la escuela: sensibilidad, incertidumbre, goce estético, caos y conversatorio. Este último se centra en reconocer al otro desde el proceso de construcción de uno mismo. Para que el educador conozca al niño debe reconocer el niño que él fue algún día. En cuanto al valor del *caos*, se anota la necesidad de hacer fisuras en las rutinas en que ha caído la escuela. Sobre el *gocce* estético se muestra la gran importancia del tema del cuerpo y su relación con el juego infantil. En relación con la *sensibilidad* se sugiere que es una expresión de la subjetividad; a partir de la sensibilidad se facilita el reconocimiento del otro. Por último, la *incertidumbre* permite un acercamiento a la variabilidad del ser humano, producto de las características de la cotidianidad, es decir, que apunta a la comprensión.

En términos generales, los valores alternativos se dirigen a dos aspectos: comprender la complejidad del acto educativo y pensar en la escuela del sujeto.

Sobre el tema del sujeto en la escuela anotan que los docentes tienen dos percepciones del niño en la institución educativa: como sujeto incompleto y como niño problema (por características del niño, por su rendimiento académico y por las relaciones niño-familia).

Debido al modelo de la propuesta (educación no formal), la innovación no se centra en la evaluación estandarizada, sino en las condiciones pedagógicas que faciliten la producción de un sujeto auténtico. Para ello acuden a un espacio artístico voluntario (talleres de expresión artística). Para las autoras las concepciones limitadas que los docentes tienen del niño en la escuela conllevan a un vaciamiento de la función escolar; en última instancia, se legitima la persistencia de un modelo clínico/correctivo de la institución.

Los niños incluidos en los talleres artísticos fueron los que los maestros reportaron al comité de evaluación, es decir, hay una noción del sujeto excluido (niño). En el caso de los maestros la situación no cambia; la excesiva carga de tareas administrativas y la impenetrabilidad de las estructuras de poder niegan al maestro como sujeto. Así, también los maestros son

sujetos excluidos (de la práctica pedagógica misma). Finalmente, las autoras señalan otro grado de exclusión, es el de la escuela, la cual está cada vez más alejada de sus entornos sociopolíticos.

Las conclusiones generales de la propuesta pueden resumirse de la siguiente forma:

- a) La innovación produjo fisuras en la vida cotidiana de la institución, lo cual permitió ver otras dimensiones para la formación en valores.
  - b) La innovación permitió (facilitó) a los niños y a los maestros reconocer sus particularidades como sujetos.
  - c) La innovación permitió concebir el PEI y el currículo desde una perspectiva amplia y dar valor al tema de lo artístico en el desarrollo de la convivencia.
- j) **Ángela María Estrada y Carlos Iván García. *Proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, Universidad Central-Colciencias, 2001.**

A partir de la evidencia de la discriminación de género en la escuela, la ausencia de investigación científica que documente las relaciones de género en la cultura escolar y la carencia de criterios para la implementación de políticas educativas tendientes a la promoción de la igualdad de oportunidades, los autores proponen el siguiente objetivo general del proyecto: reconocer en la escuela los modelos y los dispositivos de reproducción social de la inequidad de género e impulsar estrategias para propiciar su transformación.

Entre las conclusiones en torno del abordaje del tema del género en los colegios, se anota lo siguiente:

El tema de género no aparece como campo en el ordenamiento institucional. Los PEI no lo incorporan como eje, y otros ejes muy cercanos a él o que necesariamente lo implican, no lo hacen, lo cual puede representar un debilitamiento de los mismos. Tampoco ha constituido un criterio de desarrollo institucional ni configura estrategias de acción institucional.

El género se convierte en el discurso en objeto riguroso de disciplinamiento y recae sobre aspectos específicos, como la apariencia y la sexualidad. La elevada "parametrización" del género que está en la base se distancia del curso de los cambios culturales.

Cuando se enuncia, más que la discusión de géneros, la distinción de sexos, apenas estamos en un plano de formalización lingüística respecto al género, el cual no se dota de contenido. No hay evidencia, en cambio, de que los procesos de subjetivación de género resulten significativos como asuntos de reflexión, acción y transformación institucionales.

Si a ello unimos que el género se halla subsumido como un tema más en algunos proyectos de educación sexual, podría afirmarse que los esbozos del tema se han "sexualizado", pero que no incorporan referencias a muchos otros elementos que lo constituyen, como los estereotipos culturales, las relaciones de poder, el acceso diferencial a los recursos, los patrones de socialización, etcétera.

La pregunta sobre si existían pedagogías de género, ancladas en el currículo oculto y articuladas desde éste, que sostuvieran las prácticas diferenciadas que se observan en el aula, llevó a la idea de dispositivo pedagógico propuesta por los estudios foucaultianos. Se señalan algunos dispositivos de género para referir a mecanismos de interacción: esto es, patrones de interacción de gran eficacia y estabilidad en la producción o regulación de las subjetividades (de género). Tales patrones se organizan en diversos escenarios y comportan interacciones entre diversos actores de la comunidad escolar.

Así mismo, se registra dificultad en muchos docentes varones para reconocer en las interacciones la paridad académica o profesional de sus compañeras. En la cultura local de la escuela pervive un sesgo de género en el desarrollo de funciones paralelas a las propiamente relacionadas con la conducción de los propósitos académicos. Así, se ve a más mujeres relacionadas con la organización de actividades culturales, celebraciones, cuidado de la presentación y el bienestar de los y las estudiantes, mientras los docentes parecen sentirse más a gusto en el ejercicio de funciones directivas, administrativas y académicas. El profesionalismo, como un dispositivo básico, comprende una diferencia funcional que opera sobre la base de una jerarquización de género dentro del cuerpo de profesores y profesoras y que, en este sentido, se contrapone a la idoneidad docente como categoría esencial del reconocimiento y el racionamiento.

Entre docentes y estudiantes hay un reconocimiento de diversidad de formatos de clase, que se organizan como flujos de interacción específicos respecto del desarrollo de la tarea académica principal y que devienen en contextos que facilitan o no la participación. El dispositivo de las preguntas, según cómo se planteen, puede generar roles diferenciados (pasivos/activos, subordinados/protagonistas); o pueden generar exclusiones

de algunos estudiantes, y limitar la diversificación de voces en el aula; otras pueden instaurar dinámicas muy competitivas y de rendimiento por gustos, donde las niñas parecen sentirse a disgusto; otras desarrollan y validan diversas formas de invisibilidad y desconocimiento de la participación femenina (en el aula "la palabra es masculina"). La segregación como dispositivo específico se sufre de manera ostensible en el escenario de educación física, pues aunque concurren al mismo tiempo, no hay una dinámica integrada y equitativa.

Entre estudiantes también se repite la segregación (en los descansos y actividades lúdicas); agrupación intragenerizada (asignación de marcadores de género en los juegos y deportes de competición).

**k) Alicia Rey y Jorge H. Morato. *Las cartillas de lectura y la formación de valores en la escuela, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias, 2001.***

La investigación está dedicada a indagar sobre la expresión de los valores por medio de las cartillas de lectura usadas en la escuela colombiana durante el período comprendido desde los finales del siglo XIX hasta la década de 1960.

Los autores parten de la hipótesis de que en el análisis de los discursos se encuentran las diferentes formas de la práctica social, en especial los sistemas de valores predominantes en la cultura productora de esos discursos. Tal comprobación puede hacerse partiendo del estudio de los mecanismos que la lengua pone a disposición de los hablantes y en los cuales se reflejan esos sistemas de valores y de creencias. En la producción del discurso confluyen entonces aspectos cognitivos relacionados con el uso del lenguaje y aspectos sociales emanados de las prácticas de los individuos de la colectividad; se ha partido, en consecuencia, de la aceptación de que el discurso reúne de manera simultánea lo cognitivo y lo social, lo individual y lo colectivo.

Entre las conclusiones del estudio se anotan las siguientes:

- El análisis lingüístico de los diferentes cuerpos textuales proporcionó información sobre cómo los hablantes expresan en sus enunciados posiciones relacionadas con el deber, la necesidad y el saber y posiciones axiológicas, favorables o desfavorables, respecto a los puntos de vista expresados. De igual modo, el análisis de los diversos conjuntos de topoi (lugares comunes) puso en eviden-



cia las diferentes creencias que los subyacen y las redes conceptuales que esos topoi despliegan y convocan, provocaron la contaminación de las palabras, modificaron o transgredieron los sentidos ya establecidos y crearon así nuevas maneras de orientar las mentes y las acciones de las niñas y los niños lectores.

- Desde el plano cognitivo, los valores pudieron concebirse como objetos mentales que forman parte de estructuras cognitivas más complejas donde funcionan dimensiones de evaluación que contribuyen a la interpretación y la atribución de los significados de los enunciados de la lengua. El punto de vista cognitivo llevó a aproximar el concepto de valor al de creencia y comprender los sistemas de valores como formas de organización de creencias en las cuales se expresan los puntos de vista acerca de los modos de conducta de los miembros de los grupos humanos. Esta opción teórica condujo, además, a interpretar los valores y las creencias en los procesos simbólicos y a ubicarlos en la frontera entre lo lingüístico y lo social.
- La intersección del análisis lingüístico con los aspectos cognitivos y sociales llevó a comprobar la historicidad de los valores que han moldeado la mentalidad colombiana. En los discursos se manifiesta la evolución en el contenido de las formas valorativas. Evolución que debe interpretarse como formando parte de la evolución de la conciencia moral en general, como un aprendizaje del progreso moral realizado por nuestra sociedad. Los hallazgos del análisis efectuado muestran el camino recorrido en este aprendizaje.
- Después de muchos años en los cuales la formación moral en la escuela se impartió fundamentalmente mediante el adoctrinamiento, se pasó a una formación tangencial, a una posición casi de neutralidad, sustentada en la idea de que el campo de la dimensión moral correspondía a la esfera de la vida privada, entendida ahora como el espacio de la soberanía donde residen los ideales normativos. Desde esa posición la escuela pasó a ocuparse sólo de las cuestiones morales en las situaciones en que el comportamiento de los niños o maestros afectaran en forma negativa a los miembros de la comunidad. En este sentido, es revelador el hecho de que el área de ética ha perdido importancia poco a poco en los programas de la educación básica; en algunas escuelas se encuentra unida a la religión (área de ética y religión); en otras ha sido remplazada por una cátedra sobre la paz y la democracia, sin mediar un proceso de

formación docente que permita a los maestros relacionarla con la formación moral.

- La tendencia a la privatización de la educación moral tiene que ver con el movimiento de laicización de la educación (proceso que aún no ha podido ser alcanzado plenamente en Colombia), y con el rechazo del magisterio al adoctrinamiento religioso y moral, a partir del cual se empezó a invocar la pluralidad de creencias y una no declarada neutralidad del sistema escolar. En esta nueva situación se erradicó la reflexión moral sistemática pero sin plantear alternativas para subsanar esta carencia. Ello parece haber llevado a los maestros a creer que cada alumno o alumna pueden aprender por sí mismos lo que está bien y, de esa forma, llegar a tener sus propios valores independientes de las necesidades sociales. Este vacío es visible también en otros agentes educativos, como los medios de comunicación, que difunden patrones y valores incuestionados e incontrovertibles debido, entre otras cosas, al carácter unívoco del sentido de los medios de comunicación de masas.

- l) **Patricia Agusti León, María Cristina Díaz y Lucio Rodríguez.**  
*Innovaciones educativas: modelo para el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal para la educación primaria, Bogotá, Colegio Rochester-Colegio Anexo San Francisco de Asís-Colciencias, 1994.*

Los autores parten del cuestionamiento hecho en estas dos instituciones educativas de la dificultad para lograr en los alumnos un desarrollo social que contribuya a la convivencia y al reconocimiento tanto social como moral del niño.

El objetivo general del proyecto fue desarrollar en los alumnos estrategias de negociación interpersonal que les permita mejorar su forma de relacionarse y ver la incidencia que ésta tiene en su rendimiento académico, su aceptación por parte de sus compañeros y adultos, y alcanzar así una verdadera adaptación e integración a su mundo social. Así mismo, lograr en los docentes una actitud positiva frente a los conflictos, de tal forma que los mismos sean tomados como una oportunidad para el crecimiento. Para lo cual utilizaron el modelo ENI ("estrategias de negociación interpersonal", de Robert Selman), para generalizarlo en el plano institucional.

La parte de desarrollo social la trabajaron con el modelo ENI, y la parte de desarrollo moral, con el modelo de Kohlberg.

En las conclusiones encontramos:

- El modelo ENI permite identificar el grado de desarrollo social-cognitivo del niño en cuanto a sus estrategias de negociación interpersonal. Éstas permiten activar la capacidad del niño para coordinar perspectivas sociales. Es decir, cómo las estrategias escogidas para la solución de un problema permiten determinar si éstas son impulsivas, unilaterales, recíprocas o de cooperación. Permiten también ver si la estrategia escogida por el niño tenía en cuenta la prioridad relativa que él le dio a la participación de sus propias necesidades *versus* las necesidades del otro. Es decir, detectar la posición del niño ante las figuras de mayor poder y/o autoridad.
- El modelo ENI, que privilegia el diálogo y la negociación como estrategia para dirimir los conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos y con los alumnos entre sí, creó un desequilibrio entre los profesores frente al modelo tradicional que venían empleando, el cual se sustenta en la autoridad como estrategia principal para acallar los conflictos.
- Cuando se aplica el modelo a casos reales, éste es más eficaz que cuando las situaciones planteadas son hipotéticas. Los alumnos construyen una metodología propia para resolver los conflictos interpersonales, desarrollan una capacidad de argumentación, tiene una actitud favorable para el trabajo en colaboración, desarrollan el sentido de la responsabilidad y el respeto ante iguales y ante los adultos.

m) **Marieta Quintero y Alexander Ruiz. *Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación en valores*, Bogotá, Colciencias-Funvhec, 2000.**

La pregunta que orientó el desarrollo de esta investigación fue la siguiente: ¿Cuáles son los criterios de valoración ética, política y pedagógica que poseen los maestros de escuela para la formación en valores? Las respuestas de los maestros, todos pertenecientes a instituciones educativas de zonas rurales, indican que estos tienen una buena actitud hacia la formación en valores en lo relacionado con su compromiso con dicha tarea.

De manera detallada, los autores del proyecto sugieren que la importancia que reviste para los maestros la formación en valores se evidencia en los siguientes aspectos:

- a) El tema de los valores siempre ha sido importante y siempre tendrá que serlo.
- b) La situación actual de violencia y conflicto en todas las esferas de la sociedad exige una reflexión sobre el tema de los valores.
- c) El orden social se ha deteriorado en la medida en que se han relajado los criterios éticos, de allí la importancia del tema de los valores.

En contraste con lo anterior, los maestros tienen una actitud desfavorable cuando se trata de indagar por la capacidad de los estudiantes para asumir responsabilidades.

Para los maestros, "los estudiantes" vistos genéricamente y, si se quiere, de manera abstracta, esto es, sin distinción de edad, nivel de formación, género, etc., no logran ser reconocidos como personas autónomas. En buena parte esto se debe a circunstancias objetivas en el desarrollo cognitivo y moral de los niños; por otro lado, también a una especie de subestimación de parte del adulto de la capacidad que tiene el niño para tomar decisiones y para madurar emocional y moralmente; lo cual en muchas ocasiones termina por obstaculizar su desarrollo general<sup>57</sup>.

De la misma forma, entre las actitudes de los maestros se encontró que prima el uso de un lenguaje con propósitos descriptivos, informativos, sobre los deberes y los derechos de los estudiantes y los "ideales" del sujeto moral; es decir, en el concepto de formación en valores el individuo no está vinculado a acciones morales reales. Cuando se les "enfrentó" a los maestros con condiciones pedagógicas reales se encontró distintos tipos de justificaciones: formar en valores es simplemente cumplir y hacer cumplir las normas de la institución, formar en valores implica que el docente transforme al estudiante en un sujeto moral; otras justificaciones tienen que ver con la idea de generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la capacidad argumentativa de los estudiantes y, por último, otras están más relacionadas con la búsqueda del entendimiento entre los actores escolares.

Los autores anotan que:

<sup>57</sup> Marieta Quintero y Alexander Ruiz. *Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación en valores*, Bogotá, Colciencias-Funvhec, 2000, p. 4.

La formación moral y las acciones morales en nuestro contexto social y educativo están mediados, en primer lugar, por la desconfianza en lo que hacen "los otros" en sus procesos de educación moral, aunque los docentes manifiestan confiar en lo que ellos mismos realizan. En segundo lugar, la dinámica de la violencia en nuestro país ha llevado a que en la esfera de la vida cotidiana predominen los relatos de la criminalidad, el secuestro, la extorsión, el asesinato. La presencia dominante de estas expresiones, advierten los maestros, opaca la fuerza moral que tienen los discursos y las acciones encaminados a la búsqueda de la paz, el diálogo y la conciliación<sup>58</sup>.

**h) Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez. *Desarrollo de la comprensión de la intencionalidad y de la acción de los sujetos históricos en los estudiantes de educación básica y universitarios y su relación con la transformación moral y el juicio de dichos estudiantes*, Bogotá, Colciencias, 2001.**

La investigación buscó entrelazar los aportes de las tres disciplinas que, según Kohlberg, debe considerar cualquier trabajo que busque analizar el desarrollo de los valores morales: la psicología, la filosofía y la pedagogía. La psicología permite *describir* la transformación de los procesos mentales por los cuales atraviesan los estudiantes y cómo se llega a las formas del pensamiento adulto. La filosofía *fundamenta* la posición ética que se tiene para evitar la falacia naturalista en la cual cae con frecuencia la psicología al afirmar que la descripción de un proceso implica la aceptación valorativa del mismo. La pedagogía permite analizar, desde una reflexión sobre la práctica, cómo se dan en el aula los procesos psicológicos estudiados, cómo se comprenden y se transforman las posiciones teóricas, qué tiene verdadero sentido, qué no y por qué y, por ende, cómo habría que transformar la teoría.

La aproximación a la ética de procedimiento permitió fundamentar la concepción psicológica del desarrollo hacia la autonomía moral e intelectual y sustentar por qué la caracterización de la inteligencia social como una forma de pensamiento orientado hacia la comprensión compleja de la realidad social, la deliberación, la argumentación y la toma de decisiones descentradas y responsables es valiosa y tiene sentido.

La prueba "Modelo de desarrollo del pensamiento histórico" (MDPH) fue construida desde las perspectivas de la psicología constructivista

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 8.

piagetana y de Kohlberg, desde las preguntas fundamentales que orientan el trabajo del historiador, porque ellas son las que guían la verdadera comprensión de los procesos que estudia la historia y desde la reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas de las investigadoras.

Pudo comprobarse que el MDPH sí funciona como herramienta de análisis de las explicaciones de los estudiantes en el aprendizaje de la historia, es decir, funciona como herramienta para el análisis de las estructuras subyacentes.

En cuanto a la comparación del proceso de desarrollo del pensamiento histórico con el proceso de desarrollo del juicio moral, quedó claro que existen estructuras de la mente semejantes en la necesidad de descentración y empatía, de pensamiento sistémico y complejo, en la posibilidad creciente de autonomía, entre el pensamiento histórico y el juicio moral. También son claras las similitudes entre el dominio del pensamiento histórico y el dominio del juicio moral: la aproximación reflexiva y crítica a problemas en torno de las relaciones humanas, las formas de organización social y su transformación, el elevado contenido valorativo y la necesidad de explicitarlo y abordarlo de manera crítica por medio de la articulación de redes conceptuales o valorativas con procedimientos disciplinados para el análisis y la construcción del conocimiento o del juicio; la imperiosa necesidad de la descentración para poder abordar explicaciones válidas y para construir argumentaciones autónomas; la necesidad de comprensión sistémica de los diversos elementos en juego y no aislada o fragmentada; las permanentes relaciones de praxis (reflexión sobre la práctica, práctica reflexionada) dentro de cada dominio.

Las clases de historia, cívica, religión o moral y la filosofía han perdido su potencial de hacer crecer la inteligencia social al enseñarse como disciplinas aisladas que, si acaso, se relacionan en algunos contenidos exiguos. El problema es aún más patético cuando se ve cómo los problemas de la vida cotidiana, nuestras decisiones frente a los múltiples dilemas a los que nos vemos abocados, nuestras formas de relación en el aula, en la escuela y en la sociedad, las relaciones de poder en los diversos ámbitos de nuestra vida, sólo en raras ocasiones son examinados con las herramientas teóricas y mentales que podrían desarrollarse en estas disciplinas.

Se descubrió que la frontera entre una forma de razonamiento lógico de carácter general y las formas específicas de razonamiento propias del pensamiento histórico son difíciles de establecer y que esta transferencia no se da en forma automática. Es decir, que por el hecho de disponer de un pensamiento histórico medianamente o muy desarrollado, puedan comprenderse cabal-

mente los problemas morales y sociopolíticos del presente, y menos aún que esto convierta a la persona de una vez en un buen ciudadano.

### A manera de síntesis

Las investigaciones incluidas en este ámbito muestran que se ve lo moral como un eje transversal de la cultura escolar y como un fenómeno que cobra forma en ámbitos relacionales (procesos de socialización) y, por ende, tiene un carácter situacional. Sin embargo, este tipo de formación está caracterizado por algunas tensiones que radican en las concepciones de moral que circulan en la escuela, a saber: la moral como castigo, la moral como conjunto de normas, la moral como la aceptación de valores, la moral como justicia, la moral como religión, y la moral como tarea familiar.

En este contexto es importante mencionar que varias investigaciones visibilizaron nuevas búsquedas de la formación en valores, de las cuales reseñamos cuatro: la formación en valores desde la evaluación (entendido que esta última es una actividad mediadora entre docente y estudiante y, por ende, puede asumirse desde una perspectiva formativa más que correctiva o sancionatoria); desde la literatura (como expresión artística); desde la experiencia artística directa de los niños; y por último, la formación moral en relación con el razonamiento histórico.

Resulta interesante analizar que en este momento hay un choque en torno a la formación moral por un proceso de laicización de la misma, la cual había sido asimilada de modo regular, a la educación religiosa. De igual forma, es importante mencionar que en este ámbito priman las ideas de desarrollo moral, personalidad moral y comunidad justa, y que algunos investigadores hacen un llamado para rescatar otras formas de comunicación –no necesariamente dialogales– a fin de ampliar el horizonte comprensivo de la formación moral.

Por último, consideramos que las investigaciones relacionadas con las “Pruebas saber y los estándares de ciudadanía” abrirán un espacio de debate interesante, y por demás necesario en el país, sobre el tema de las competencias ciudadanas en relación con preguntas como: ¿Qué es una competencia ciudadana? ¿Cómo desarrollar competencias ciudadanas en el aula y en la escuela? ¿Hay sujetos con más competencias ciudadanas que otros? ¿Es posible evaluar las competencias ciudadanas, y de qué manera? ¿Qué estrategias pedagógicas es necesario desarrollar para generar competencias ciudadanas? ¿Qué metodologías de investigación son las más acertadas para

el estudio de las competencias ciudadanas? ¿Cuáles son las implicaciones pedagógicas y didácticas de las competencias ciudadanas? ¿Debemos formar maestros en competencias ciudadanas? ¿Qué apoyos didácticos requiere el ejercicio de las competencias ciudadanas en las instituciones escolares y fuera de ellas? ¿Y si no son competencias, entonces qué? Queda abierta una pregunta, esbozada con timidez en algunas investigaciones, y es la referida a qué tipo de escuela –o qué cambios deben producirse en ella– para garantizar la formación de ciudadanos.

Antes que dar respuestas apresuradas a estos interrogantes, creemos que constituyen ejes básicos de reflexión a la hora de analizar tanto el tema de las competencias ciudadanas, que en últimas son sólo que un escalón en la carrera por formar ciudadanos en la escuela, como sobre el sentido y las perspectivas de la ciudadanía escolar y las posibilidades de iniciar y proyectar una democracia real en nuestras instituciones educativas.





## Conclusiones

---

Como sugerimos en el primer capítulo, la formación ciudadana en nuestro contexto tomó un nuevo aire desde mediados de la década de 1980 y, principalmente, con la Constitución Política de 1991, con la denominación de educación para la democracia<sup>1</sup>. Durante la década de 1990 empezaron a emerger diferentes estrategias y enfoques sobre la formación ciudadana que la centraron en tres ámbitos: educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos; resolución de conflictos y convivencia escolar; y ética, educación moral y formación en valores; ámbitos en los cuales hemos clasificado la masa documental consultada. Aclaramos que varios de estos proyectos se inscriben en la idea de la educación para la democracia, pero la forma de materializarla se relaciona con uno de los tres ámbitos señalados.

Al inicio del siglo XXI, la formación ciudadana ha entrado en el terreno de los estándares y las competencias ciudadanas y, por ende, cada vez está consolidándose como un objeto más de evaluación por parte del gobierno nacional. Producto de la incursión de términos como competencias y estándares, convertidos en “categorías oficiales” que buscan reorien-

---

<sup>1</sup> Como mencionamos en capítulos precedentes, un análisis exhaustivo sobre el desarrollo de programas en educación para la democracia se encuentra en el texto de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo. *Formación y educación para la democracia en Colombia*, Unesco, Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Sarmiento, Bogotá, 1997.

tar el contenido de los procesos educativos en las instituciones escolares, el enfoque sobre la formación ciudadana ha tendido a privilegiar las evaluaciones masivas para diagnosticar el grado de desarrollo cognitivo-político de las niñas, los niños y los jóvenes, derivando conclusiones generales que, en muchos casos, desconocen la complejidad de la formación social y política de los mismos y de las características de los contextos en los cuales se encuentran las instituciones educativas.

Así mismo, esta "moda" sobre lo ciudadano generó ambigüedad en el uso del término, dejó al descubierto la ausencia de referentes comunes sobre lo que en las políticas educativas se entiende por ciudadanía, y generó, además, una yuxtaposición de concepciones sobre la misma, pues en el término de formación ciudadana se incluyeron las más diversas estrategias relacionadas con la elaboración del manual de convivencia, la conformación y el funcionamiento del gobierno escolar, la resolución de conflictos en la escuela, la promoción y la defensa de los derechos humanos, la formación de mediadores escolares, la educación para la democracia, la educación en valores y el problema del desarrollo moral y cognitivo de los estudiantes. En este sentido, es necesario realizar una mirada crítica sobre lo que hemos hecho en una década de programas, investigaciones, innovaciones y aplicación de las políticas educativas en esta materia, pues estas estrategias pueden darnos un referente importante sobre el tipo de proyecto político y pedagógico que construimos continuamente. Recordemos las palabras de María Teresa Uribe, para quien:

La participación democrática sin política, y el ciudadano despolitizado que se fue configurando a lo largo de esta década deben ser suficientes para "prender las alarmas" y volver a preguntarse por las maneras a través de las cuales es posible recuperar la política para la democracia y la emancipación para el ciudadano. A pesar de todas las circunstancias adversas, del escalamiento de la guerra y de los horrores de la violencia, la gente del común, aquella a la cual se dirigió el discurso participativo, sigue confiando en la asociación, en la organización, en las movilizaciones y los reclamos para exigir derechos y demandar reconocimientos, lo que llevaría a mirar de otra manera la cultura política por fuera del discurso cívico y en sintonía con el ser y el hacer de los sujetos históricos que viven su propia experiencia de ser ciudadanos en contextos turbulentos e inciertos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> María Teresa Uribe. Las promesas incumplidas de la democracia participativa, en *El debate a la Constitución*, Bogotá, ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2002, p. 208.

En relación con la información descrita en el capítulo 3, podemos decir que la mayor parte de las investigaciones y las innovaciones se distribuyen en los ámbitos de resolución de conflictos y convivencia escolar; y ética, educación moral y formación en valores (47,3% y 38,8%, respectivamente); en el ámbito de la educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos se ubica un 13,8% de los proyectos que encontramos. Consideramos que estas diferencias pueden obedecer al tipo de información buscada y a las instituciones en que se realizó la búsqueda, ya que, presumimos, se han desarrollado muchos proyectos en este ámbito por parte de organizaciones estatales y ONG que fácilmente superan los otros dos ámbitos aquí señalados<sup>3</sup>. Lo que podríamos inferir además de esta situación es que el tema de educación en Derechos Humanos y para los Derechos Humanos resulta menos atractivo para los investigadores y para la escuela y más cercano a la acción política y social.

Entre las investigaciones encontradas en ese primer ámbito, el de los derechos humanos, la centralidad está haciéndose en los actores sociales más vulnerables a la violación de sus derechos (desplazados, minorías étnicas, etc.); así mismo, resulta interesante el surgimiento de los discursos de género en los análisis sobre las relaciones entre educación y derechos humanos, lo cual demuestra que la defensa de estos últimos debe ser integral y propender a la protección de los derechos de todos los sujetos. En este sentido, la defensa y la protección de los derechos humanos en la escuela (derechos fundamentales; derechos sociales, económicos y culturales; derechos de tercera generación) están en relación directa con la inclusión social y con el reconocimiento del otro como factor esencial de la convivencia en comunidad.

Lo llamativo de esta situación es que la protección de los derechos humanos no está dirigida exclusivamente a detener y/o regular las acciones de quienes detentan el poder (Estado, dirección educativa, etc.), sino que se ha ampliado a las relaciones existentes entre los sujetos subordinados a determinado tipo de autoridad. Esta característica contribuye al fortalecimiento de una cultura de los derechos humanos.

En el segundo ámbito podemos evidenciar que los temas más recurrentes están relacionados con la resolución de conflictos en la escuela (cam-

<sup>3</sup> Debido a la crítica situación de los derechos humanos en Colombia, se han desarrollado múltiples programas de promoción, difusión y protección de los mismos, tanto por parte de ONG como de entidades del Estado. Entre estas últimas cabe señalar la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación, propuesta recientemente por la Secretaría de Educación Distrital.

po en el cual consideramos que hay una riqueza enorme por el tipo de prácticas y estrategias evidenciadas en distintos proyectos institucionales), los problemas de violencia y convivencia en las instituciones educativas, los procesos de socialización política y de apropiación de la institucionalidad relacionados con la instauración de la democracia en la escuela y el componente comunicativo en los procesos de formación ciudadana.

Como parte del desarrollo de proyectos de investigación y de innovación en varias instituciones educativas, se desarrollaron programas tendientes a promover la solución dialogada de los conflictos, el reconocimiento del otro como "otro" y la concertación-negociación como base de la convivencia. A su vez en algunas instituciones se reformularon los manuales de convivencia y se reorientaron los PEI, y se dio más importancia al componente de la formación ciudadana y a la inclusión de las culturas juveniles en el desarrollo institucional.

Estos temas, que pueden considerarse como entradas analíticas y metodológicas al tema de la formación ciudadana, están cruzados principalmente por metodologías de investigación cualitativa y, algunos de ellos, demuestran una influencia de las perspectivas psicológicas cognitivas. Sin embargo, en este ámbito, el problema no es tanto el desarrollo moral de los individuos, sino el análisis sobre el sujeto político, sus procesos de subjetivación y socialización y las relaciones que establece con el entorno.

En el tercer ámbito el énfasis sí está puesto en el tema del desarrollo moral, y sus referentes teóricos están cercanos a la perspectiva cognitivista evolutiva y a la educación del sujeto moral por medio de la construcción social de los valores. Sumado a estos dos enfoques, podemos decir que en el tema de formación en valores emergen novedosas perspectivas de análisis, como la relación entre problemas de género y formación en valores (tanto en docentes como en estudiantes), la ciudad como un espacio para la construcción de valores y la importancia que adquieren expresiones estéticas y lúdicas en este campo.

Además, podemos constatar que a pesar del incremento en proyectos de investigación, innovaciones pedagógicas, proyectos de aula y otras estrategias que orientan la formación ciudadana en la escuela, existe un vacío en la sistematización de los mismos, lo cual impide dar cuenta de manera exhaustiva de sus alcances y sus aportes en este campo. Esta mirada retrospectiva y analítica sobre las experiencias realizadas en las dos décadas recientes puede ayudar –a docentes, estudiantes, directivos, entre otros– a tomar con-

ciencia y a posicionarse mejor frente a la realidad que se quiere interpretar y transformar, para poder reconfigurar los supuestos y las bases normativas de la construcción de la ciudadanía del siglo XXI.

Al igual que ocurre con la educación moral, donde, según Berkowitz<sup>4</sup>, no existe un planteamiento integrado para abordarla, por la ausencia de un modelo globalizador de la persona moral en las ciencias sociales, por la escasa diferenciación analítica de los términos que se usan, y por la insuficiente explicitación del modo en que se utilizan; la educación ciudadana necesita también un planteamiento integrado, en la teoría y en la práctica, que oriente la formación del sujeto político en la escuela, es decir, que aporte elementos teóricos, pedagógicos y didácticos para responder a las preguntas sobre qué tipo de ciudadano se quiere formar; en qué tipo de democracia; en qué tipo de escuela; cuyas respuestas requieren el concurso de diversas disciplinas sociales y de la *participación reflexiva* de la comunidad educativa.

Se trata, entonces, como señala Giddens<sup>5</sup>, de fortalecer la posibilidad de que la sociedad pueda pensarse a sí misma y optar por su propio destino, debido a que éste queda en las manos de los ciudadanos y no exclusivamente en las manos de los expertos, como viene ocurriendo en la actualidad. Con esta orientación se busca que los actores escolares se potencien como sujetos de política pública, esto es, que tengan la posibilidad de apropiarse de manera crítica de esta política y propongan, desde las características específicas de su experiencia vital, lineamientos de política pública y dejen de verse exclusivamente como destinatarios de la misma.

En contraste con lo anterior, el papel marginal asignado a la escuela en la política de cultura ciudadana de las administraciones distritales recientes fortalece aún más la introversión a que ésta ha sido sometida por las políticas educativas, concentradas, por una parte, en la realización de evaluaciones masivas y el establecimiento de competencias básicas y, por otra parte, en los problemas "internos" de la institucionalidad del sistema de educación formal, privilegiando una gestión tecnocrática que prioriza las funciones administrativa y financiera frente a la función educativa y pedagógica propia de la escuela. Además,

El énfasis puesto en la evaluación del logro de los alumnos en competencias básicas [...], así como la configuración de un sistema de incentivos y

<sup>4</sup> M. Berkowitz. Educar la persona moral en su totalidad, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 8, 1995, Madrid.

<sup>5</sup> A Giddens. *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993.

unos programas de mejoramiento institucional centrados en estas competencias, han tendido a dejar por fuera de las escuelas aquellas prácticas que harían posible su mayor articulación con la cultura urbana<sup>6</sup>.

Este modelo de prácticas pedagógicas derivadas de las evaluaciones censales se ha generalizado en todas las áreas curriculares obligatorias, incluida la de ciencias sociales y la educación ciudadana, que en nuestro entender debe plantearse como un campo de praxis que se configura de modo ineludible en las relaciones escuela-ciudad.

Las pruebas masivas a las cuales hicimos alusión en la primera parte evidenciaban un interés por medir los grados de desarrollo ciudadano de los niños y los jóvenes, a fin de elaborar las competencias básicas que ellos deben tener en estas materias. Estas pruebas, además de estandarizar el problema de la ciudadanía, reducen lo político básicamente a tres dimensiones: conocimientos sobre el Estado (ciudadano informado), actitudes positivas frente a la democracia (ciudadano virtuoso), y etapa del desarrollo moral en la cual se encuentran los niños (ciudadano racional).

Consideramos que la propuesta de estándares básicos de competencias ciudadanas adolece de un planteamiento integrado que permita abordar las complejidades inmersas en la formación ciudadana en el contexto colombiano. Entre otras razones, porque la propuesta tiene tres debilidades que pueden limitar su comprensión y su desarrollo en las escuelas.

- a) La ausencia de reflexión teórica y pedagógica sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, así como sobre los principales conceptos relacionados, los cuales aparecen apenas enunciados en la guía. Es, por tanto, una guía sin fundamentación.
- b) La ausencia de un eje fundamental que dé sentido y permita articular las acciones que pueden desarrollarse en los tres grandes grupos de competencias ciudadanas. En la primera parte se presentan los derechos humanos como marco de la formación ciudadana, es decir, "como horizonte para su acción y su reflexión"; sin embargo, estos ningún peso tienen en la estructura de los estándares; por el contrario, se invisibilizan y pierden fuerza al dispersarse como enunciados secundarios en los tres grupos de competencias.
- c) La ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas para el desarrollo de la guía, lo cual no se resuelve con las sugerencias referi-

<sup>6</sup> Javier Sáenz. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá, Idep-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 11.

das al carácter transversal en todas las instancias y a la responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas de la institución escolar y toda la comunidad educativa. Dada la centralidad atribuida a la formación de ciudadanos como tarea de la educación, ¿quién forma a los formadores de ciudadanos?

Consideramos, finalmente, que las experiencias acumuladas en estos años pueden dar pistas para profundizar la reflexión sobre la ciudadanía en la escuela y, a su vez, reorientar las estrategias gubernamentales en esta materia, a fin de que la ciudadanía deje de entenderse como una condición a la cual llegan los niños y los jóvenes después de ser "sometidos" a determinados dispositivos aparentemente democráticos, y empiece a ser considerada como un principio articulador, que tiene un carácter histórico, y por ello adquiere sentido de acuerdo con las tensiones político-culturales de un momento específico<sup>7</sup>. Así, la construcción de la ciudadanía en la escuela debe buscarse tanto en el plano de los conocimientos o competencias que tengan los niños y los jóvenes frente al sistema democrático, como en la experiencia cotidiana con lo político y lo cultural que estos sujetos tienen en sus contextos reales de existencia. En este sentido, retomamos las siguientes reflexiones de Martín-Barbero:

Construcción de ciudadanos significa que la educación tiene que enseñar a leer ciudadanamente el mundo, es decir, tiene que ayudar a crear en los jóvenes una mentalidad crítica, cuestionadora, desajustadora de la inercia en que la gente vive, desajustadora del acomodamiento en la riqueza y de la resignación en la pobreza. Es mucho lo que queda por movilizar desde la educación para renovar la cultura política, de manera que la sociedad no busque salvadores, sino genere sociabilidades para convivir, concertar, respetar las reglas del juego ciudadano<sup>8</sup>.

Las preguntas que podríamos dejar abiertas en esta parte son: ¿Hasta qué punto las competencias ciudadanas pueden aportar elementos para la construcción de esa mirada "cuestionadora" y "desajustadora" que debe fortalecer la escuela? ¿En qué tipo de ciudadanos estamos pensando si inscribimos la ciudadanía escolar en el ámbito de los estándares de rendimiento e, incluso, convocamos investigaciones sólo para medir el impacto y la eficacia de esta formación?

<sup>7</sup> Chantal Mouffe. *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós, 1999.

<sup>8</sup> Jesús Martín-Barbero. Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. Memoria de la Cátedra de Pedagogía: Bogotá, una gran escuela, 2004, en revista *Educación y Ciudad*, Idep, N.º 6, Bogotá, diciembre 2004, pp. 121-122.



Quizá por estos métodos la ciudadanía escolar seguirá estando condenada al instrumentalismo y a enfoques eficientistas que cohonestan con las macropolíticas neoliberales que están minando, cada vez con más fuerza, la construcción de proyectos colectivos en todos los países de América Latina. Si no ampliamos el enfoque sobre la ciudadanía escolar hacia los problemas que tiene la población en la mayor parte de ciudades del país y hacia las comunidades rurales que difícilmente aparecen en nuestra agenda investigativa, es decir, si no relacionamos la formación ciudadana con el tema de la inclusión social, entonces seguiremos negando, antes que construyendo ciudadanía o, peor aún, estaremos construyendo ciudadanías sin ciudadanos. Lo advierten Frigotto y Gentili,

En las bases de estas transformaciones se configura la especificidad que asume el proceso de mundialización del capital asociado al recetario neoliberal. Una combinación explosiva que nos aleja de la posibilidad de construir una sociedad donde la integración se garantice a partir del reconocimiento y la realización efectiva de derechos inalienables; derechos que permitan reconocernos como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad donde la justicia y la libertad no sean monopolio de aquellos que concentran el poder económico. Una combinación explosiva que pone de manifiesto la limitada capacidad civilizatoria del capitalismo, el cual se torna cada vez más violento, excluyente y destructivo. Uno de los grandes desafíos que se presenta a quienes no se conforman con el actual curso de la historia, quizá sea entender con profundidad las nuevas modalidades de sociabilidad capitalista, para pensar y construir también nuevas formas de lucha y resistencia que permitan frenar los efectos discriminadores de las políticas de exclusión promovidas por los Estados neoliberales<sup>9</sup>.

En esta dirección, rescatamos la labor investigativa de los proyectos que dieron la voz a los actores escolares (estudiantes, maestros, padres/madres), que se centraron en las dinámicas de los micropoderes que circulan en la escuela y develaron las formas de autoritarismo que se disfrazan con fachadas democráticas; nos unimos a las propuestas incluyentes que tomaron en cuenta los contextos de vida de las niñas y los niños y las jóvenes y los jóvenes para pensar el problema de la ciudadanía, en el marco de los derechos humanos y en la formación ética, moral y en valores; celebramos, pues, junto a los investigadores e investigadoras, profesores y profesoras, que evitaron tomar el camino más fácil del dato, la cifra y la

<sup>9</sup> Frigotto Gaudêncio y Pablo Gentili (compiladores). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, Clacso, 2001, prólogo, pp. 9-10.

encuesta para clasificar las actitudes de nuestros niños, niñas y jóvenes, sino que se atrevieron a pensar desde un enfoque más emancipador a pesar de los riesgos naturales que tiene esta opción en un contexto de mesianismo político y segregación de la diferencia, como el que tenemos actualmente en el país.



## Anexo

---

El debate sobre la formación ciudadana se centra hoy en el tema de las competencias ciudadanas. Como mostramos en el primer capítulo, ésta es una estrategia diseñada por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la cual ha insertado a la ciudadanía en el ámbito de lo evaluable y ha curricularizado los procesos de formación política en la escuela. Esta dinámica ha hecho que en los tres años recientes surjan investigaciones específicas sobre este tema, claro ejemplo de ello lo constituyen las dos últimas convocatorias para proyectos de investigación gestionadas por el Idep y por Colciencias, en 2003 y 2004. Debido a que el período en el que se realizaron estas convocatorias desborda los límites temporales de nuestro proyecto, simplemente queremos mencionar tales proyectos para que en investigaciones posteriores pueda analizarse con detalle el sentido y el alcance de los mismos.

### **Idep. Convocatoria 08 de 2003. Competencias ciudadanas.**

- Centro Educativo Distrital Colsubsidio Las Mercedes-Torquigua. *Interacciones escolares y su impacto en la formación de ciudadanos.*
- Centro Educativo Integral Colsubsidio. *El aprendizaje ciudadano como núcleo articulador del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales.*

- Colegio Cooperativo Venecia-Coeducar. *Construcción de escenarios pedagógicos para la formación ciudadana desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo.*
- Colegio de María y Cía. Ltda. *Construcción de una propuesta ético-pedagógica de promoción del ejercicio democrático en la escuela, a partir de la indagación sobre representaciones y prácticas ciudadanas de la comunidad educativa.*
- Colegio Mayor de San Bartolomé. *Desarrollo de una innovación pedagógica para transformar el Colegio Mayor de San Bartolomé en una ecoinstitución escolar.*
- Corporación Escuela Pedagógica Experimental. *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 Normal Superior Distrital María Montessori. *Imaginario de ciudad y ciudadanía desde la escuela.*
- Institución Educativa Compartir Suba. *En Bogotá el ciudadano soy yo. Una experiencia de construcción de cultura ciudadana en un espacio escolar.*
- Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja. *Incidencia de los aprendizajes ciudadanos escolares en el mejoramiento de la convivencia de la comunidad educativa.*
- Institución Educativa Distrital Britalia. *La formación de la conciencia ciudadana se inicia en la temprana edad: niños y niñas de preescolar y básica primaria.*
- Institución Educativa Distrital El Cortijo. *Prácticas escolares que influyen en la construcción de cultura democrática.*
- Institución Educativa Distrital Jorge Soto del Corral. *Estrategias pedagógicas para el manejo de una convivencia en la institución.*
- Institución Educativa Distrital Monteblanco. *Expedición Escolar «C». Una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo.*
- Institución Educativa Distrital Nuevo Kennedy. *El cuento de ciudadANA... Un proyecto educomunicativo de participación en la familia, la escuela y la comunidad.*

- Institución Educativa Distrital Tom Adams. *Comprendiendo la agresividad como punto de partida para formar ciudadanía.*

### **Colciencias. Convocatoria de 2004 sobre competencias ciudadanas: Pruebas Saber 2003.**

- Carulla, Cristina. *Competencias ciudadanas en clase de ciencias. Proyecto Pequeños Científicos.* Universidad de los Andes.
- Chaux, Enrique. *Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia.* Universidad de los Andes.
- De Zubiria Samper, Julián. *Una propuesta para cualificar la convivencia de los jóvenes bogotanos escolarizados.* Instituto Alberto Merani.
- Giraldo, Luz Estela. *Paidópolis: Propuesta radial para generar ambientes y dinamizar procesos de desarrollo de competencias ciudadanas en las instituciones escolares.* Universidad Industrial de Santander.
- Granés, José. *Formación ciudadana y formación básica en ciencias naturales.* Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, Andrés. *Evaluación de la investigación-acción de los docentes, ayudada por herramientas conceptuales, para promover pensamiento crítico en el aula.* Universidad de los Andes.
- Moncada Galvis, Constanza. *Conflicto y mediación simbólica en niños escolares de sectores marginales urbanos. El caso de la Comuna 20 de Cali.* Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Orozco Hormaza, Blanca Cecilia. *La comprensión de conflictos en textos narrativos: Una vía para la formación de competencias ciudadanas.* Universidad del Valle.
- Ruiz Silva, Alexander, Torres, Juan Carlos y Pinilla, Alexis. *Análisis de competencias ciudadanas y formas de convivencia en la escuela.* Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Hurtado, Yalile. *Características de la conciencia de sí de estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar, con diferentes formas y niveles de juicio moral, según la Pruebas Saber 2003.* Universidad Nacional de Colombia.



## Bibliografía

---

### Textos y artículos de referencia

AA. VV. Un país en construcción. *Controversia*, N.ºs. 151-152 y N.ºs 153-154, Bogotá, Cinep, agosto y octubre de 1989.

Aguilar, Juan Francisco. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas, en *La investigación: Fundamento de la comunidad académica*, Bogotá, Idep, 1998.

Barrantes, Raúl. "Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia", en M. Henao y J. Castro (compiladores), *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, Bogotá, Icfes-Colciencias-Socolpe, 2001, tomo II.

Berkowitz, M. Educar la persona moral en su totalidad, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 8, 1995, Madrid.

Bermúdez, Ángela y Jaramillo, Rosario. *El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, Serie Guías, septiembre de 2000.

Blanco, Rosa y Messina, Graciela. *Innovación educativa. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*, Bogotá, Convenio Andrés Bello, 2000.



Calvo, Gloria y Castro, Yolanda. *Estado del arte en familia*, Bogotá, Ministerio de Salud, 1995.

Cepal-Unesco. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

Cien días críticos para los derechos humanos: ¿contra quién es la guerra?, en *Cien días*, Vol. 10, N.º 51, Bogotá, Cinep, junio-noviembre de 2002.

Colegio del Santo Ángel. *Producción de conocimiento y prácticas pedagógicas en educación para la convivencia democrática desde la escuela*, Bogotá, Colegio del Santo Ángel-Idep, 1999.

Colombia. *Deuda con la humanidad. Paramilitarismo de Estado 1988-2003*, Bogotá, Cinep, 2004.

*Conferencia Mundial de Educación para Todos*, Jomtien, Tailandia, 1990.

Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Unesco-Santillana, 1996.

Delpiano, Adriana y Magendzo, Abraham. *La escuela formal, el currículo y los derechos humanos*, Instituto de Derechos Humanos de Costa Rica, en *Alegría de Enseñar*, N.º 15, Cali, FES-Fundación Restrepo Barco, abril de 1993.

Díaz, Carlos. *TIMSS. Informe ejecutivo*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1997.

Echeverry, Alberto. *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Bogotá, 1989.

Estrada Álvarez, Jairo. *La contra "revolución educativa"*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2003.

\_\_\_\_\_. *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*, Bogotá, Unibiblos, 2002.

Gaudêncio, Frigotto y Gentili, Pablo (compiladores). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, Clacso, 2001.

Giddens, A. *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993.

Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, 1998.

Gómez Esteban, Jairo. La construcción de ciudadanía: ¿más allá del aprendizaje cívico?, en *Aula Urbana*, N.º 40, Bogotá, Idep, abril-mayo de 2003.

- ✦ . *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005.
- González, Fernán; Bolívar, Ingrid; y Vázquez, Teófilo. *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*, Bogotá, Cinep, 2003.
- Henao Willes, Myrian. La investigación en educación y pedagogía en Colombia, en M. Henao y J. Castro (compiladores). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, Bogotá, Icfes- Colciencias-Socolpe, 2001, tomo I.
- ✦ Herrera, Martha Cecilia; Pinilla Díaz, Alexis V.; Infante, Raúl; y Díaz, Carlos J. *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- ✦ Hoyos Botero, Consuelo. *Un modelo para investigación documental. Guía teórico práctica sobre construcción de estados del arte*, Bogotá, Señal Editorial, 2000.
- Hoyos Vásquez, Guillermo. Formación ética, valores y democracia, en M. Henao y J. Castro (compiladores). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*, Bogotá, Icfes-Colciencias- Socolpe, 2001, tomo I.
- Jaramillo, Rosario; Bermúdez, Ángela; y Escobedo, Hernán. *Comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Interpretación de resultados. Evaluación aplicada a 7° y 9° grados*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital-Corpoeducación, junio de 2001.
- ✦ Kymlicka, W. y Norman, W. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía, en *La Política*, (3), Barcelona, Paidós, octubre de 1997.
- Laverde, Juan David. Impunidad, aliada del secuestro, en *El Espectador*, p. 6, 11 de abril de 2004.
- López Borbón, Liliana. *Construir ciudadanía desde la cultura. Aproximaciones comunicativas al Programa de Cultura Ciudadana (Bogotá, 1995-1997)*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Clacso, 2003.
- ✦ Martín-Barbero, Jesús. Una escuela ciudadana para una ciudad-escuela. Memoria de la Cátedra de Pedagogía: Bogotá, una gran escuela, 2004, en revista *Educación y Ciudad*, Idep, N.º 6, Bogotá, diciembre 2004.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, Barcelona (España)-Bogotá (Colombia), (coedición) Anthropos-Secab, 2004.

- Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel. *Formación y educación para la democracia en Colombia*, Bogotá, Unesco-Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, 1997.
- Ministerio de Educación Nacional. *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Bogotá, Serie Guías, N.º 6, 2004.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares en Educación ética y valores humanos*, Bogotá, MEN, julio de 1998.
- Moncayo, Víctor Manuel. La Constitución de 1991 y el Estado de la nueva era del capitalismo, en *El debate a la Constitución*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, Ilsa-Universidad Nacional de Colombia, enero de 2002.
- Mouffe, Chantal. *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Orjuela, Luis Javier. *La sociedad colombiana en los años noventa: fragmentación, legitimidad y eficiencia*, Bogotá, Uniandes-Ceso, 2005.
- Ortiz, José Guillermo y Vanegas Useche, Isidro. *Educación cívica en Colombia: una comparación internacional*, Ministerio de Educación Nacional-Icfes-IEA, 2001.
- Pardo Rueda, Rafael. *La historia de las guerras*, Bogotá, Vergara, 2004.
- Pécaut, Daniel. *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*, Medellín, Hombre Nuevo Editores-Universidad del Valle, 2003.
- Repensar a Colombia: Hacia un nuevo contrato social*. Coordinación general de Luis Jorge Garay, Bogotá, PNUD-ACCI, mayo de 2002.
- Restrepo, Gabriel. *Hacia un nuevo modelo de socialización democrática. Un estado del arte en las innovaciones e investigaciones en formación de valores en el Distrito de Bogotá*, en *Educación en ética y valores. Investigaciones e innovaciones del Idep*, Bogotá, Idep, 2001.
- Restrepo, Gabriel; Ortiz, José Guillermo, Parra, Fabio y Medina, Luis Carlos. *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*, Bogotá, Icfes, 1998.
- Rodríguez Rueda, Álvaro (coordinador). *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Proyecto Educación Cívica. Revisión bibliográfica para el estudio nacional de caso en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1995, (policopiado).

- Rodríguez, José Gregorio. "Formación ciudadana y urbana", en *Interdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Memorias V Seminario Internacional Bogotá (junio 19-23 de 2000)*, Editor Carlos Miñana, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia-RED, 2002.
- + Romero, Flor Alba. El movimiento de derechos humanos en Colombia, en M. Archila y M. Pardo (editores), *Movimientos sociales, Estado y democracia en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Icanh, 2001.
- + Sáenz Obregón, Javier. *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*, Bogotá, Idep-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004.
- + \_\_\_\_\_. La pedagogización de la ciudad, en *Aula Urbana*, No. 48, Bogotá, Idep, julio-agosto de 2004.
- ~~+ \_\_\_\_\_~~ Secretaría de Educación Distrital. *Estudio Exploratorio. Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5o. grado del Distrito Capital*, Bogotá, SED, 2000.
- + \_\_\_\_\_. *Evaluación de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Análisis de resultados. Calendario A. Octubre 2001. Grados séptimo y noveno*, Bogotá, SED, agosto 2002.
- + \_\_\_\_\_. *Evaluación censal de competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición. Fundamentos, protocolo y registro de aplicación 2004*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, enero de 2004.
- Sime, Luis y Tincope, Lila. *Ética, ciudadanía y paz en cinco países de América Latina*, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, Flape, Perú, 2005.
- Tedesco, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Anaya, 1995.
- Tomaševski, Katarina. *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*, Bogotá, Naciones Unidas. Consejo Económico y Social, diciembre de 2003.
- Torney, Oppenheim y Farnen. *La educación cívica en diez países: un estudio empírico*, IEA, 1975.
- Torney-Purta, J.; Schwille, J.; y Amadeo, J. (editores) *Cívica y Democracia. La educación cívica a través de los países. Veinticuatro estudios de casos nacionales del Proyecto de Educación Cívica de la IEA*, Bogotá, MEN-Icfes-IEA, 2000.
- + Torres, C. A. *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*, México, Siglo XXI Editores, 2001.

Uribe, María Teresa. De la ética en los tiempos modernos o del retorno a las virtudes públicas, en *Estudios Políticos*, N.º 2, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia. Medellín, julio-diciembre de 1992.

\_\_\_\_\_. Las promesas incumplidas de la democracia participativa, en *El debate a la Constitución*, Bogotá, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, Ilsa, Universidad Nacional de Colombia, enero de 2002.



Valderrama, Carlos. Nociones sobre formación ciudadana, en *Aula Urbana*, N.º 44, Bogotá, Idep, octubre de 2003.

Winocur, Rosalía. Radio y ciudadanos, en Néstor García Canclini (coord.), *Cultura y comunicación en la ciudad de México. La ciudad y los ciudadanos imaginados por los medios*, México, UAM en Iztapalapa-Grijalbo.

Yañez, Jaime y Fonseca, María A. Kohlberg y la educación moral, en *Diálogos: discusiones en la psicología contemporánea*, No. 3, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, agosto de 2004.

## Proyectos consultados

Agudelo, Aída; González, Flaminio; Hernández, Gladis; Moreno, Doris; Mosquera, Wilbor; Quintero, Isaura; Ramírez, Carlos; y Rojas, Elsa. *Convivencia y valores humanos para formar en una ética pública*, Colciencias-Idep, 2000.

Aguilar Soto, Juan Francisco y Betancourt Godoy, José Javier. *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santafé de Bogotá*, Bogotá, Innove, 2000.

Arana, Imelda; Jiménez, Judith; Díaz, Ana; Marcelo, Luz; y Ojeda, Lila. *Roles de género en las prácticas pedagógicas de maestras y maestros del Distrito Capital*, Bogotá, Idep, 1997.

Betancourt, José Javier y Aguilar, Juan Francisco. *Dramas y tramas en el escenario escolar. La transformación innovadora de los conflictos*, Bogotá, Fundación Cepecs, 2002.

Bogotá, Martha; Rincón, Luz Marina; Sabogal, Luisa Fernanda; y Vargas, Elvira. *Bogotá, nuestra ciudad, centro de los procesos de formación ciudadana*, Bogotá, Idep, 2001.

Borrero, Camilo. *Gobierno escolar y democracia. Una experiencia de formación en Derechos Humanos, justicia y equidad*, Bogotá, Cinep, 1999.

- Castillo, Elizabeth; Sánchez, Carlos; Gallardo, Marú; Medina, Catalina; Martínez, Sandra; Bernal, Paola; Lizcano, Melissa; Fernández, Paola; y Ramírez, Paula. *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*, Bogotá, Universidad de los Andes-Colciencias, 2002.
- Chaparro, Sonia; Trujillo, John; y Melo, Celmira. *La escuela imaginada: representaciones y significación entre los tiempos de la cultura*, Bogotá, Idep, 1998.
- Chaustre Avendaño, Álvaro; Cuestas Cifuentes, Marlén; y Rincón, Tulia Mabel. *Espacios de interacción comunicativa para la formación en cultura democrática y convivencia ciudadana*, Bogotá, Idep, 2003.
- Colegio del Santo Ángel (equipo innovador: María Clara Cerón, Nubia Isabel González, Blanca Mendivelso, Marlene Muñoz, Luisa F. Ramírez, Clara Stella Riaño, María Eduvina Moreno, María Jesús Sánchez, y Patricia Suárez). *Desarrollo valorativo como horizonte de sentido*, Bogotá, Idep, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Demócratas antes de los 18 años. 1989-1999. Sistematización de diez años de innovación pedagógica en el proceso de convivencia democrática de una comunidad infanto-juvenil femenina en ambiente urbano*, Bogotá, Idep, 1999.
- Cruz Roja Colombiana. Seccional Cundinamarca y Bogotá. *Las instituciones educativas frente al desplazamiento forzoso, Principios de convivencia social como estrategia de formación integral*, Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2002.
- Cubides, Humberto. *El gobierno escolar en la educación ciudadana*, Bogotá, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central-Colciencias, 1999.
- Daza, Gisela; Zuleta, Mónica; y Alvarado, Gloria. *La escuela: aproximación cartográfica a la instauración de disponibilidades para la violencia como efecto de socialización*, Colciencias-Fundación Universidad Central, 1997.
- Estrada, Ángela María y García, Carlos Iván. *Proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela*, Universidad Central-Colciencias, 2001.
- Fundación Hemisferio (Bermúdez, Ángela y Jaramillo, Rosario). *El manual de convivencia como pacto social: una estrategia sistémica para su construcción en forma democrática y participativa*, Bogotá, Idep, 2001.
- Jaramillo, Rosario y Bermúdez, Ángela. *Desarrollo de la comprensión de la intencionalidad y de la acción de los sujetos históricos en los estudiantes de educación básica y universitarios y su relación con la transformación moral y el juicio de dichos estudiantes*, Bogotá, Colciencias, 2001.

- León Agustí, Patricia; Díaz, María Cristina; y Rodríguez, Lucio. *Innovaciones educativas: modelo para el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal para la educación primaria*, Bogotá, Colegio Rochester-Colegio Anexo San Francisco de Asís-Colciencias, 1994.
- López, Nubia; Boada Eslava, María Mercedes; Gamba, Pedro; Cárdenas, Martha; González, Henry; Gutiérrez, Ester; Martínez, Clara; y Vargas, Ana Delfina. *Construcción de alternativas pedagógicas para la formación desde la escuela*, Bogotá, Colciencias-Asociación Distrital de Educadores-Sociedad Colombiana de Pedagogía, Socolpe, 2000.
- Méndez Bernal, Mario. *Hacia una ciudadanía incluyente*, Bogotá, Idep, 2000.
- Méndez, Marta; Ávila, Jorge; y Castro, Clara. *Hacia una escuela menos agresiva*, Bogotá, Idep, 2001.
- Mockus, Antanas y Corzo, Jimmy. *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*, Colciencias-Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- Quintero, Marieta y Ruiz, Alexander. *Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación en valores*, Bogotá, Colciencias-Funvhec, 2000.
- Quintero, Martha; Abril, Ruby; Amarillo, Luis; Garzón, Dora; y González, Clara. *Estrategia para el desarrollo del pensamiento y la convivencia social a partir de las ciencias sociales*, Bogotá, Idep, 1997.
- Rey, Alicia y Morato, Jorge H. *Las cartillas de lectura y la formación de valores en la escuela*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias, 2001.
- Riaño, Clara Estella. *Transferencia de experiencias en educación para la convivencia democrática y prevención de la violencia en cuatro instituciones educativas del distrito*, Bogotá, Idep, 2001.
- Rico, Ana; Alonso, Juan; Rodríguez, Angélica; Díaz, Álvaro; Estrada, María; Castillo, Sonia; y González, Gloria. *Hacia una comunidad educativa justa: una propuesta de formación en valores con perspectiva de género*, Bogotá, Idep, 2001.
- Robledo, Helena; Peña, Beatriz; Rodríguez, Antonio; y Castro, Rosemary. *Incidencia de la literatura infantil en la formación de valores estéticos y el desarrollo moral en la educación básica primaria*, Bogotá, Idep, 2000.
- Rodríguez, Elsa; Charria, María Leonor; Abadía, Noemí; y Serrano, Fernando. *Los jóvenes: su participación, sus aprendizajes y la calidad de la educación*, Bogotá, Idep, 1999.

- Sánchez, Marlene y Quijano, María Solita. *Género como discurso contemporáneo en la cultura escolar: un análisis crítico*, Bogotá, Idep, 2000.
- Segura, Dino; Gómez, Martha; y Lizarralde, Mauricio. *El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela*, Corporación Escuela Pedagógica Experimental-Colciencias, 2001.
- Torres, Guillermo; Isaza, Leonor; y Charria, Beatriz. *Evaluación educativa y formación de valores para la convivencia en los adolescentes*, Bogotá, Fundación Universitaria Monserrate-Idep, 2000.
- Valderrama, Carlos Eduardo. *Comunicación, educación y ciudadanía. Discursos de actores escolares*, Bogotá, Universidad Central-Colciencias, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Modalidades comunicativas en la formación de ciudadanía escolar*, Bogotá, Departamento de Investigaciones de la Universidad Central-Colciencias, 2001.
- Valderrama, Nancy; Ramírez, María del Pilar; y Uribe, Gisela. *Gocemos la escuela, una innovación para desarrollar valores alternativos*, Bogotá, Idep, 2001.
- Villegas de Posada, Cristina. *Educación para el desarrollo moral*, Bogotá, Colciencias-Uniandes, 2002.



DE LA EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA  
A LA FORMACIÓN CIUDADANA:  
UNA DÉCADA DE INCERTIDUMBRES

---

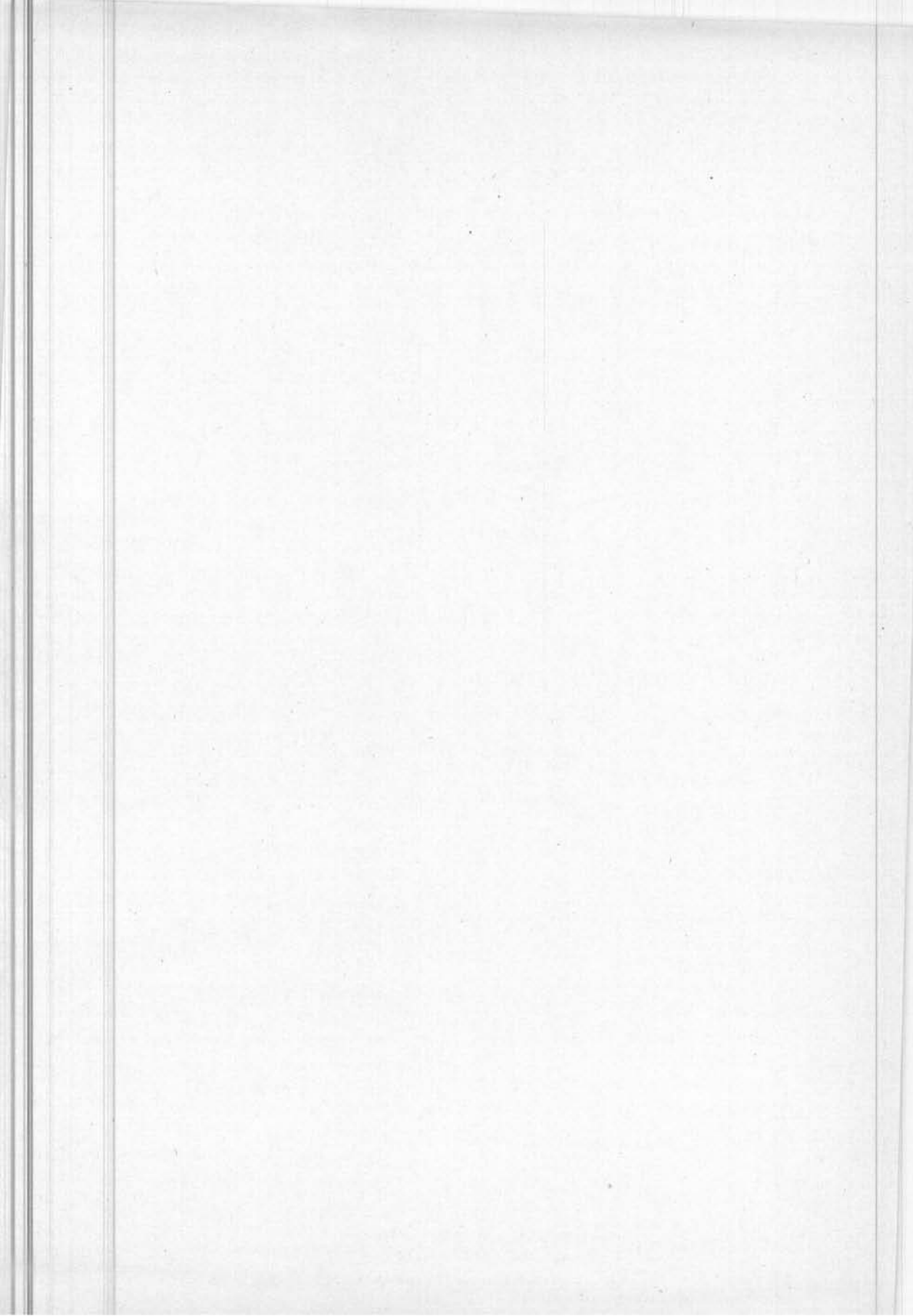
se compuso en caracteres Palatino

Linotype y Humanist 531.

Se terminó de imprimir

en la Editorial D'vinni,

2006.









### **Alexis Vladimir Pinilla Díaz**

Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Historia de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor del libro *La educación en Colombia. Debates y tensiones*; coautor de los libros *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*; *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900—1950*; y *La escuela: mirando a través de la ventana*; y compilador del texto *Culturas Universitarias. Usos y aproximaciones a un concepto en construcción*. Autor de varios artículos sobre ciudadanía y educación y políticas públicas educativas. Codirector del grupo de investigación *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales de esta Universidad.

### **Juan Carlos Torres Azocar**

Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Análisis de Problemas Políticos, Económicos e Internacionales Contemporáneos, de la Universidad Externado de Colombia. El Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo y Estudios en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de los libros *Ciencias Sociales. Programa de educación y media con énfasis en convivencia pacífica*; *Tras la mirada del saber pedagógico*. Autor de numerosos artículos sobre educación, pedagogía y ciudadanía. Integrante del grupo de investigación *Saberes y prácticas educativas* de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de planta del Departamento de Ciencias Sociales de esta Universidad, en la cual ha sido Jefe del Departamento de Ciencias Sociales y Decano de la Facultad de Humanidades.

# De la educación. para la democracia

a la formación ciudadana:

una década de incertidumbres

Durante la década del noventa el tema de la ciudadanía adquirió un papel importante en la agenda política y social de los gobiernos en la mayoría de países de América Latina. En Colombia la preocupación por la ciudadanía reapareció en los fundamentos de la Constitución Política de 1991, en la que se perfiló el nuevo modelo de sociedad que era necesario construir para superar la profunda y prolongada crisis política y social en que se encontraba el país. Como parte del desarrollo constitucional, se le asignó a la educación la tarea de democratización del escenario escolar y de orientación de los procesos formativos en el área de educación cívica y ciudadana. Es decir, frente a la necesidad de consolidar ciudadanía democrática acordes con el modelo societal planteado por la Constitución Política, la escuela fue la encargada de la formación de dicho ciudadano. En este contexto se ubica la situación problemática en que se planteó el proyecto de investigación *Estado del arte en formación ciudadana en instituciones escolares de Bogotá, 1994–2002*, cofinanciado por el Idep y la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo informe final publicamos en este libro, en el que se hace un balance de los estados del arte que sobre esta temática se publicaron en la década del noventa y de los proyectos de innovación e investigación realizados en instituciones educativas de Bogotá, así como de los proyectos de investigación adelantados en universidades y centros de investigación externos a las instituciones escolares. En el balance que muestran los autores se señalan algunas limitaciones teóricas en la reflexión sobre la ciudadanía en el país y se menciona el ambiente de instrumentalidad en el que ha caído la formación ciudadana actualmente.

ISBN 958822680-5



9 789588 226804