

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

*Centro Educativo Integral  
Colsubsidio*

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *Panorama político-filosófico de la ciudadanía*

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

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

Teniendo en cuenta la visibilización de grupos sociales, tales como los desfavorecidos, los inmigrantes y las minorías nacionales<sup>1</sup> es importante identificar cuáles son las características fundamentales de las tres corrientes normativas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) que permiten la interpretación de los actuales procesos de integración-diferenciación, lo que se constituiría en un aporte valioso para el diseño de un modelo que desde lo político responda a la necesidad de autogobierno en equilibrio con un proyecto de nación.

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

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

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

---

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

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

3 *Ibid*, pág. 104.

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

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

### *Panorama político-cultural de la ciudadanía*

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

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

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

---

4 Ibid, pág. 105.

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

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

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

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

La ciudadanía cultural y emergente abre la posibilidad de considerar la existencia de una ciudadanía compleja<sup>7</sup> en tanto son diversas y múltiples las variables que se entrelazan en el ejercicio actual de la ciudadanía: identidades situadas, múltiples ciudadanías, tensiones, derechos diferenciados, minorías emergentes entre otras, los cuales amplían la dimensión misma del concepto desde su posición teórica y su práctica vital.

---

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

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

## *Tensiones de la Ciudadanía: Hacia una ciudadanía emergente y compleja*

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

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

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

---

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

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

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

### *Panorama político-educativo de la ciudadanía*

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

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

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

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

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

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

### *El estudiante*

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

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

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

---

9 SACRISTÁN, G. J. *Poderes inestables en educación*. Morata. Madrid. 1999.

## *La escuela y el aprendizaje social*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *El maestro*

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

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

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

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

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

### *Los problemas*

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

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

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

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

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

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

### *Finalidad y enfoque de la investigación*

Esta fue una investigación cualitativa de carácter exploratorio que se realizó en los cursos A, B y C de los grados séptimo, octavo y noveno del Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela<sup>10</sup>, cuyo propósito fue indagar las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes con el fin de diseñar e implementar un modelo curricular mediante una malla curricular y unas mediaciones de aula que fueran susceptibles de sistematizarse y de esta manera, dar cuenta de los posibles efectos que estas pudieran tener en la cualificación del aprendizaje ciudadano de los estudiantes.

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

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

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

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

### *Fase de curricularización del aprendizaje ciudadano y diagnóstico*

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

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

---

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

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

Así mismo, se realizó un diagnóstico con los sujetos seleccionados consistente en indagar sus representaciones sociales de ciudadanía a partir de instrumentos<sup>12</sup> que incorporaban la narrativa, la iconografía y la adopción de roles a través de la argumentación de hechos sociales. Las categorías de análisis propuestas recogen los referentes sobre las tensiones a saber:

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

### *Fase de implementación pedagógica*

Se implementó la propuesta contenida en la malla curricular mediante prácticas de aula, articulando problemas centrales de la ciudadanía. Se precisó un eje curricular por grado (para grado séptimo: eje ético-político, grado octavo: eje histórico-cultural y grado noveno: eje espacio-ambiental) el cual fue trabajado a partir de modalidades narrativas, iconográficas y de proyectos. Estas prácticas fueron sistematizadas mediante tres elementos: la descripción y planeación de las experiencias por parte de los maestros, los registros fílmicos de las actividades en mención y los productos realizados por los estudiantes en los momentos de las intervenciones<sup>13</sup>.

### *Fase de sistematización y efecto de la intervención*

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

#### *De los profesores:*

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

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

13 Ibid.

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

*De los estudiantes:*

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

### *Interpretación, Análisis y Conclusiones*

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

### *Algunos hallazgos del diagnóstico*

#### *Posicionamientos de la tensión inclusión-exclusión*

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

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

### *Posicionamientos de la tensión derechos-deberes*

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

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

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

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

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

### *Posicionamientos de la tensión público-privado*

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

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

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

### *Posicionamientos de la tensión participación convencional-participación no convencional*

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

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

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

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

### *Incidencias de unas mediaciones de aula (intervenciones)*

Las percepciones de ciudadanía identificadas en el diagnóstico fueron puestas en consideración para el diseño e implementación de unas mediaciones de aula por parte de los maestros investigadores que permitieran profundizaciones y reflexiones más contextualizadas en los y las estudiantes, de tal manera que se lograra una ampliación de sus representaciones sociales sobre la ciudadanía. Las mediaciones de aula se caracterizaron por incorporar elementos narrativos, iconográficos y de pedagogía de proyectos<sup>14</sup>, los cuales se estructuraron a partir de los referentes de pensamiento narrativo (Bruner), representaciones sociales (Castoriades, Gómez y Ramírez) y educación problémica (Magendzo). Vale la pena señalar que por ser esta una investigación de corte cualitativo y exploratorio no se pretende demostrar que los efectos de la intervención cambiaron estructuras de pensamiento de manera radical, no obstante, se puede plantear que con este trabajo se identificaron algunas pistas de lo que podría ser un currículo y unas prácticas de aula altamente significativas para este propósito. A continuación se destacan algunos hallazgos de las representaciones de los y las estudiantes durante y después del trabajo de aula.

#### *Incidencia 1:*

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

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

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

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

## *Incidencia 2*

Mediante su trabajo, los estudiantes dan cuenta de cómo la ciudadanía se puede ejercer desde iniciativas locales que apunten al reconocimiento no sólo de derechos diferenciados, sino también de deberes frente a temas vitales como el del cuidado del medio ambiente. Los estudiantes lograron mostrar a través de proyectos cómo una práctica propia del espacio privado (el manejo de basuras residenciales), puede generar un impacto positivo en el espacio público (la reducción de los efectos negativos en el medio ambiente), a partir de la orientación brindada por instituciones contratadas por el Estado<sup>15</sup>.

## *Incidencia 3*

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

---

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

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

### *Lo que queda...*

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

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

## Bibliografía

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

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

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

### *Bibliografía de las intervenciones de aula*

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

Descripciones de intervenciones de aula elaboradas por docentes

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

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

### *Trabajos realizados por estudiantes*

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

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

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

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

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

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

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