

372.832
A5/a
E-1



000300

**EL APRENDIZAJE CIUDADANO COMO NÚCLEO ARTICULADOR DEL
CURRÍCULO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN REALIZADO POR EL CENTRO
EDUCATIVO INTEGRAL COLSUBSIDIO CEIC CIUDADELA FINANCIADO
POR EL IDEP- CONVOCATORIA 08 DE 2003
INFORME FINAL**

EQUIPO INVESTIGADOR:
Ruth Stella Piñeros Rosas
John Robert Matías Corredor
Fredy Alonso Ruíz Rodríguez
Carlos Fabian Betancourt Rodríguez

ASESORÍA TÉCNICA
David Díez
ASESOR
Jairo Hernando Gómez E.

COORDINADOR
Juan Carlos Amador Baquiro

INTERVENTOR
Sonia Lucía Peña

"Partiendo de la necesidad de resignificar la ciudadanía en la escuela en donde se reconozca como un instrumento que le permite al sujeto manifestar su identidad en diversos escenarios, es un requisito fundamental generar estructuras escolares flexibles que den cabida a múltiples formas de resistencia, toda vez que una nueva forma de manifestación cultural implica una desestabilización de las culturas que tradicionalmente dominan las formas políticas del estado". Los autores.

BOGOTÁ, D.C, FEBRERO 28 DE 2005

Inventario IDEP
326

8014910
000044

13
13

EL APRENDIZAJE CIUDADANO COMO NÚCLEO ARTICULADOR DEL CURRÍCULO Y LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN REALIZADO POR EL CENTRO EDUCATIVO INTEGRAL COLSUBSIDIO CEIC CIUDADELA FINANCIADO POR EL IDEP- CONVOCATORIA 08 DE 2003 INFORME FINAL

1. PRESENTACIÓN

La búsqueda de humanización de los procesos pedagógicos en la Escuela recientemente señalada en el plan sectorial de Educación del Distrito Capital insiste en el redimensionamiento de las relaciones enseñanza- aprendizaje y en una búsqueda de significación de lo público como agente para el logro de la inclusión social. En este marco, se han abierto oportunidades para explorar escenarios que permitan observar experiencias que se constituyan en referentes para repensar opciones en la Escuela que además de contemplar los componentes disciplinares y cognitivos aborden el problema de las prácticas sociales. La presente investigación es una búsqueda que además de situar el problema del aprendizaje ciudadano en la escuela 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, las cuales, además de incidir en las representaciones sociales de los sujetos "alteren" significativamente sus prácticas sociales.

Con la aparición de los lineamientos y estándares curriculares de ciencias sociales, se ha propiciado en el país y sobretodo en la comunidad de maestros, discusiones diversas alrededor del sentido y forma de enseñanza de las ciencias sociales escolares, pues se evidencia a partir de esta nueva propuesta proveniente del MEN un redimensionamiento de este saber que no sólo modifica las tendencias conceptuales y temáticas dominantes por tradición sino que además exige nuevas búsquedas metodológicas. Paralelamente con esta situación se presenta una tendencia 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 o por los enfoques que tendría una educación ciudadana escolar centrada en la enseñanza (Mockus, 1998) o el aprendizaje (Gómez, 2003), no obstante, hasta el momento, se observa como un vacío la posible articulación de estos dos aspectos, campo en el que se centrará este estudio.

El aprendizaje ciudadano como problema de la construcción del conocimiento social se constituye, desde esta perspectiva, en un propósito que a través de la clase de ciencias sociales y posteriormente a través de su consolidación como proyecto transversal permitiría la transformación de representaciones sociales y

prácticas sociales en lo(a)s estudiantes de tal manera que incidan en su formación ético- política a través de la comprensión de los fenómenos sociales. 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 lo(a)s estudiantes o el establecimiento de unos estándares de ciudadanía que se guían por indicadores.

Teniendo en cuenta el interés del IDEP en la convocatoria N°o8 de 2003 y su objeto social como institución viva en cargada de fortalecer el saber pedagógico de los y las maestras, a continuación se enunciará cada uno de los pasos llevados a cabo para el desarrollo de la investigación, exaltando el quehacer de maestros-investigadores y develando experiencias que fueron vitales para su formación como responsables de un trabajo que se sintoniza ampliamente con la responsabilidad de formar sujetos sociales con capacidad para transformar las prácticas sociales en el contexto que les corresponda vivir.

2. EL PROBLEMA: EL INICIO DE UN CAMPO DE ANÁLISIS DIFUSO PERO APASIONANTE

La ciudadanía se constituye en un problema para la Escuela, puesto que, aunque se observa una aceptación colectiva de su necesidad de incorporación a las prácticas pedagógicas, aún no se ha visualizado su forma de penetrar en las relaciones de enseñanza – aprendizaje cotidianas. Además de estas carencias, aún no se ha determinado su distanciamiento o aproximación con la educación ética, educación para la democracia, educación para la paz e incluso la educación religiosa. De otra parte, las ciencias sociales escolares aunque han entrado en una reforma curricular que desde el paradigma de la complejidad (Morin, 1996) acepta lenguajes que históricamente han estado ajenos a la Escuela, tales como la antropología, la sociología, la economía, entre otros, aún no se ha comprometido con una transformación de prácticas sociales a partir de las implicaciones que tiene la construcción de lo social. Aunque todos estos elementos han sido abordados teóricamente, no es fácil encontrar estudios que analicen la articulación entre las ciencias sociales escolares y la ciudadanía, lo que supone mayor dificultad, pero a la vez gran interés.

A continuación, se explorarán algunos trabajos que se constituyen en referentes para iniciar esta búsqueda, no obstante, en su abordaje, pueden generarse nuevas preguntas.

2.1. EL DIVORCIO ENTRE LEY MORAL Y CULTURA

El divorcio entre ley, moral y cultura planteado por Antanas Mockus (Aula urbana N° 32), lo entiende cuando hay aprobación de la cultura y/o moral de las acciones ilegales, y cuando no hay aprobación moral o cultural de las obligaciones legales. Mockus propone para la solución de esta discrepancia la comunicación, las diversas formas de regulación moral, cultural y social, el fortalecimiento de la cultura ciudadana, la importancia de los acuerdos y la mutua ayuda para actuar de acuerdo con la ley y el fortalecimiento de la cultura ciudadana.

Las razones y causas de este profundo divorcio entre lo jurídico, lo moral y lo cultural en nuestro país, son expuestas claramente en el *Programa Cultura de legalidad*, presentado por el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán, en marzo del 2003. Allí se destacan algunos factores tales como: la debilidad del Estado de Derecho, el excesivo abuso del presidencialismo, las dificultades políticas y económicas de gobernabilidad, el arraigo histórico de prácticas corruptas en el ejercicio del poder y la economía tanto en entidades públicas como privadas, el narcotráfico y toda su “cultura del atajo” del dinero

fácil, imaginarios y representaciones sociales enquistadas en las prácticas sociales como “la viveza”, “la velocidad”, la ley del menor esfuerzo, problemas del manejo de autoridad en las pautas de crianza que se expresan en violencia intrafamiliar, carencia del padre, una cultura escolar violenta, el trabajo informal, la desconfianza, la lógica individualista, y la percepción del costo nulo – máximo beneficio, del acto delictivo.

Es en este marco de referencia en donde debemos plantearnos la pregunta por la educación ético-política de cara a una educación social, la cual asume unas características particulares que exige una posición crítica, analítica y vigilante de los diferentes sesgos tanto conceptuales como metodológicos en los que fácilmente se puede incurrir, máxime si dicha pregunta se realiza en un contexto escolar formal.

Tematizar sobre la educación ética y la formación ciudadana en la escuela no sólo constituye un desafío teórico y metodológico en tanto cuanto no sólo es una problemática que no aparece explícitamente en el currículo y las prácticas pedagógicas (a no ser de vagas alusiones a la formación de ciudadanos en materia de deberes y de derechos), sino también, y quizás principalmente, por las implicaciones que tiene en la relación con lo público, la educación ciudadana y la formación de una cultura política que rompa con la cultura política no sólo dominante sino arraigada históricamente en la sociedad colombiana.

2.2 PRUEBA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

No es posible considerar que la ciudadanía se construye tomando como referencia *una sola* cultura política (y mucho menos si ésta se plantea en términos formales, abstractos y universalistas, como pretenden algunos seguidores del liberalismo político) despojada de todos sus retos de género, raza, culturales y religiosos. Por eso resulta sorprendente, por decir lo menos, que se midan las competencias y la sensibilidad ciudadana en un país con profundas diferencias sociales, culturales y étnicas, desde una perspectiva filosófica kantiana - rawlsiana y una mirada psicológica estructuralista operatoria.

En efecto, en el estudio exploratorio denominado “Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5o grado del Distrito Capital” publicado por la Secretaría de Educación en febrero del 2000 tiene como propósito “conocer el estado de desarrollo de la comprensión y la sensibilidad ciudadana de un grupo de niños y niñas de ciertos grados claves de la educación básica, como son el 5º, 7º y 9º, 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 la comprensión de los aspectos éticos y cívicos, y la sensibilidad moral.” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2000)

Basada en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (mediante la técnica de dilemas morales) y teniendo como horizonte filosófico algunos conceptos kantianos y de Adela Cortina (la ética de los máximos y mínimos) y vagas

alusiones a Rawls (es decir sin una conceptualización ni discusión rigurosa de la noción de ciudadanía), la prueba se centra en establecer el diagnóstico (evaluar) tres dimensiones de la comprensión y la sensibilidad ciudadana: a) las representaciones de los estudiantes, b) sus formas de razonamiento, y c) el clima escolar y familiar.

La primera de las dimensiones, las representaciones, incorpora el concepto de comprensión ciudadana y algunos dominios de la ciudadanía "con un carácter menos formalizado y más propio del interactuar cotidiano, no obstante encontrarse en la base de otros más formalizados en el campo de la política " (Pág. 8-9). Ahora bien, mientras la comprensión ciudadana se interesa en representaciones de conceptos necesarios para la convivencia ciudadana tales como justicia, derecho, deber, norma, ley, obligación y otros; los dominios de la ciudadanía se refieren a: derechos y deberes, consecuencias sociales de las acciones en espacios públicos y privados, igualdad, participación y otras más.

Lo primero que llama la atención es el mismo concepto de representación. Partiendo de una perspectiva piagetiana, la representación puede asociarse con todas las formas de expresión figurativa de la inteligencia y, en consecuencia, con las formas intelectivas que se desarrollan a partir de la percepción, los cuales con base en la *imitación* y el *juego* van a configurar el universo simbólico de los niños. Este proceso de formación del símbolo deviene en diversas maneras de representación del mundo (físico y social) y se manifiestan en fenómenos como el animismo, el artificialismo y el realismo, los cuales, como han demostrado muchos trabajos (Delval, Jahoda, Ramírez y otros) siguen manteniéndose en la edad adulta.

No obstante, según Piaget, para superar estas formas puramente representacionales del pensamiento se requiere la configuración de las estructuras lógicas elementales (como conservación, seriación, clasificación, etc) las cuales se van a consolidar en el periodo de las operaciones concretas en las estructuras de clases y relaciones, sobre las que efectivamente se construyen los conceptos. Este proceso, estaría dado por la plausibilidad que "el factor social" permita, es decir, que lo acelere o lo retrase. Con esta explicación "centrada en el sujeto" mediante el método clínico – crítico, Piaget busca llegar a la esencia de la verdadera estructura del pensamiento del niño (probablemente bajo la influencia del vitalismo de su maestro Bergson). De esta forma, la representación queda subsumida en lo estructural y la inteligencia dominada por la lógica operatoria.

Algo similar ocurre con los presupuestos del documento. 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 sus contenidos "son fuertemente valorativos"), las despoja no sólo de su contenido cultural, histórico, étnico, de género, sino que las disloca del lugar de enunciación desde el que los sujetos hablan, es decir desde las prácticas interpretativas de su comunidad.

Los conceptos sociales como lo demuestran las teorías sociales contemporáneas, no sólo no son abstractas ni universales y se construyen no sólo con lógicas y mecanismos diferentes a los del dominio físico, sino que están asociadas más a las características idiosincráticas de un grupo de referencia que a un desarrollo universal y general de las estructuras lógicas. 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 a 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 ocupa en la sociedad (económica, ciudadana, de género, de raza, etc), es simplemente medir lo que mide cualquier evaluación escolar: información, definiciones y lógica proposicional.

De este modo, el desarrollo se debe entender más como “una variación, reformulación o transformación de determinadas presuposiciones de una comunidad particular... como la capacidad de justificación que habría de coincidir con el universo de presuposiciones que garantizan la pertenencia a una historia determinada” (Yañez, 2000). Reducir el juicio moral a unas etapas de razonamiento no sólo expresa una indiferenciación entre formas y contenidos (la forma en estado “puro” posibilita la total abstracción de las situaciones. Por ejemplo, Kohlberg ubica la justicia en términos de pensamiento con las formas más desarrolladas de pensamiento, liberado de las restricciones y desafíos del contexto, operando con puras combinaciones formales) sino que aspectos y conceptos morales que son básicos en la construcción ciudadana y ética para otras teorías sociales como la benevolencia, el deseo de bienestar y la preocupación por el otro, en Kohlberg (y el documento) son expresión de niveles elementales en donde el sujeto todavía está limitado y constreñido por “contextos sociales inmediatos y concretos”. 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.

Pero lo más grave desde el punto de vista educativo y de la construcción ciudadana, es que los niveles de razonamiento moral *puedan ser identificados* con competencias ciudadanas. En efecto, hablar de competencias de razonamiento moral “para explicar los fenómenos y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas que enfrentan” (Pág. 19) puede entenderse, y sobre todo asumirse en la práctica pedagógica, como competencia ciudadana. 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 (vg: ¿qué significan los poderes o las funciones de la rama ejecutiva o legislativa para los niños desplazados que estudian en escuelas públicas?) o el contexto particular

(debemos ser optimistas y tener actitud positiva frente a la política; sin tener en cuenta las acciones de los políticos regionales).

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 son contenidos y procedimientos contruidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorrespeto y legitimación) y sus niveles de desarrollo tienen que ver más con un mayor grado de flexibilidad que da la variación o enriquecimiento del universo de presuposiciones que los actores sociales permanentemente están realizando en sus comunidades de práctica. Por tanto, "en una teoría estructural como la de Piaget y Kohlberg debe realizarse inicialmente una diferenciación entre *competencia* y *actuación*. La *competencia* hace referencia a una capacidad universal del sujeto que garantizaría su razonamiento coherente a través de una infinidad de situaciones particulares; la *actuación* hace alusión a un sujeto ideal que, operando con independencia de los contextos particulares, podría disponer del mecanismo para descifrar el funcionamiento de un conjunto extenso de situaciones específicas. Para Kohlberg y Piaget, esta competencia es descrita en términos formales, mientras que las acciones de los individuos se pueden expresar gracias a esa forma organizativa de que permitirá caracterizar el comportamiento o la "actuación" de los individuos." (Yáñez, 2000)

Finalmente, la tercera dimensión de la prueba "pretende recoger información sobre *el clima escolar y familiar* o sea sobre el tipo de relaciones que el estudiante establece cotidianamente en ámbitos de su medios social como son la escuela y la familia." (Pág. 7) Para abordar esta problemática, los autores del documento se apoyan en el concepto de sensibilidad y particularmente de sensibilidad ciudadana (de alguna manera en forma arbitraria en tanto que no hay justificación ni contexto de porque lo hacen, así como por clima escolar y familiar se puede entender muchas cosas: cultura escolar, patrones y pautas de relación, relaciones intrafamiliares, relación familia – escuela, etc.).

"Por *sensibilidad* entendemos esencialmente la "disposición a ...". Desarrolladas las competencias para razonar de una u otra forma, es necesario desarrollar la disposición a razonar de manera sensible [...]. La sensibilidad supone entonces la disposición al uso de la razón y la reflexión ante el conflicto, la disposición a presuponer valor en formas de vida y pensamiento que no son extrañas, la disposición a comprender esas formas extrañas, la disposición a tolerar la diferencia, la disposición a ser cuestionado y a cuestionar a otros" (Pág. 16-17). En resumen, la sensibilidad es entendida como una acción de descentración básicamente cognitiva y/o racional que le permite al sujeto aceptar e interlocutar con el otro. El problema de conceptualizar la sensibilidad en términos intelectualistas y puramente racionales no sólo la despoja de su naturaleza afectivo – motivacional sino que, como diría Rorty, le reduce la "creciente capacidad de *reaccionar* (la negrilla es nuestra) a las demandas de una mayor número de personas... y de *sentirse afectado* ante las necesidades de los otros miembros de su esfera de relaciones". Este proceso de ampliación de los espacios

de sensibilidad, como compromiso con el otro, conlleva necesariamente un modelo diferente de desarrollo moral, y por supuesto, de competencia ciudadana.

En efecto, ya no se trata si el sujeto tiene o no actitudes (o sea, disposiciones) de aceptación o rechazo hacia el otro, sino de promover mayores grados de flexibilidad frente a las necesidades y demandas particulares de otros grupos sociales, a la vez que ampliar y "concienciar" (como diría Freire) el universo de presuposiciones con las que se legitima los miembros de su esfera de relaciones. No obstante, se hace necesario hacer un análisis más a fondo del concepto de competencia ciudadana, para poder no sólo trascender el fuerte énfasis racionalista e intelectualista que el documento le asigna, sino también y esto es lo principal, para incorporar los debates y desafíos que la construcción ciudadana conlleva.

2.3 LAS NOCIONES SOCIALES

La investigación de las nociones sociales ha alcanzado un desarrollo significativo desde la perspectiva de los dominios cognitivos y la modularidad de la mente¹, los cuales se asumen como un asunto de procedimientos, estrategias y habilidades cognoscitivas que se aplican de un cierto modo a campos o saberes específicos. Sin entrar en la discusión si dichos dominios son innatos o construídos, lo importante es entender que desde dicha perspectiva las nociones sociales tienen unos mecanismos de desarrollo particulares, así como sus propias trayectorias evolutivas, y por tanto se requerirán contextos de aprendizaje escolar también particulares.

Desde el punto de vista del análisis sociocultural los dominios se construyen a partir de la apropiación de las herramientas culturales que el individuo realiza en sus interacciones sociales, por tanto un sujeto puede alcanzar maestría en algunas de sus funciones y campos de aplicación, permaneciendo incompetente en otros. Desde este punto de vista, los dominios se integran de modo diferente en diferentes culturas y se basan en cajas de herramientas culturales y redes de distribución de conocimientos y nociones propias de cada cultura. En este sentido, el contexto cultural establece unas restricciones sobre el desarrollo de las nociones sociales y el conocimiento social en general.

Las nociones sociales entonces dependen no sólo de las características idiosincráticas de contextos culturales particulares, sino también y quizá principalmente, de las posibilidades de apropiación que un sujeto tenga de las herramientas culturales. De esta forma el paso de una noción social espontánea y natural a un concepto científico debe entenderse desde una perspectiva restringida, esto es que el sujeto puede avanzar en un área específica (economía o moralidad, por ejemplo) pero no necesariamente dicha complejización o

¹ Karmiloff – Smith, A. Más allá de la modularidad. Alianza, Madrid, 1994.

expansión del conocimiento se tenga que transferir o generalizar a otras áreas (historia o geografía).

En conclusión, el desarrollo del conocimiento social se presenta como una de las áreas de la psicología cognitiva más atractivas pero también más enigmáticas, ya que fácilmente puede disolverse en microinvestigaciones descriptivas, que eventualmente puedan tener alguna utilidad didáctica, pero que desde el punto de vista psicológico no tendrían valor explicativo. Pero así mismo, puede desarrollar planteamientos e investigaciones sólidamente argumentadas que le posibiliten alcanzar una alta potencia heurística, y en consecuencia abrirse a nuevos e inusitados campos de investigación.

2.4 SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CIUDADANA

El Seminario Internacional de Educación Ciudadana realizado en octubre del año 2001 organizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con el apoyo de la organización de los Estados Iberoamericanos, el Convenio Andrés Bello y el Consejo británico, surge como una iniciativa que pretende hacer un análisis profundo en torno a la educación para la ciudadanía, tomando como referente experiencias internacionales, nacionales, perspectivas académicas y los resultados de la prueba internacional de educación cívica desarrollada en 1999.

Las formulaciones de los invitados internacionales giraron en torno al desafío de lo que implica hoy en cualquier sociedad que el sujeto se visualice como ciudadano activo, tomando como punto de partida su inclusión en la vida pública. Desde esta perspectiva se planteó el debate que especialmente en Europa existe frente a los dos posibles tipos de ciudadanía: la denominada "buena ciudadanía", caracterizada por lograr sujetos comprometidos que respetan la ley y que asuman un comportamiento social de solidaridad y apoyo a los menos favorecidos en el marco de las condiciones definidas por el Estado; y la "ciudadanía activa" que consiste en asegurar sujetos capaces de cuestionar la ley e incluso algunas condiciones definidas por el Estado, asumiendo posiciones críticas y propositivas.

Dentro de las exposiciones de los expertos nacionales, se plantearon elementos de discusión que contribuyeron a la formulación de conclusiones y recomendaciones. Dentro de estos se destacaron: la dificultad que existe en Colombia para comprender el sentido de la ley, pues históricamente se ha creído que la promulgación de las leyes resuelve los problemas sociales, descartando la intervención del Estado y la sociedad civil en los contextos reales en donde se presentan dichos problemas; el distanciamiento cada vez más progresivo entre el discurso escolar cívico y el aprendizaje de lo cívico a través de las prácticas sociales tanto en el escenario escolar como en otros escenarios de influencia; y la ausencia de una pedagogía de la argumentación que sea cercana a los sujetos y que se constituye en una respuesta escolar

válida al problema de la enseñanza de la democracia a partir de nociones abstractas.

En las diferentes exposiciones y experiencias se define abiertamente la confianza en el poder de la educación para la formación de la ciudadanía, la importancia de los acuerdos públicos para diseñar elementos ciudadanos que le permitan a los sujetos comprender y respetar la ley, la necesidad de articular los estudios cuantitativos y los estudios etnográficos y cualitativos sobre cultura democrática en la escuela, la importancia de articular estos estudios con propuestas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de la ciudadanía a través de producción de materiales, formación continuada de maestros, procesos de coinvestigación en el aula y la escuela y finalmente, se recomienda que los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales propongan un enfoque más integral que combine lo teórico y lo práctico, el saber y el saber hacer, junto con el saber ser y el saber convivir.

2.5 ANÁLISIS DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN CÍVICA

Colombia participó en el segundo estudio internacional de Educación cívica realizado por la I.E.A. (Asociación Internacional para la evaluación en Educación), entre los años 1995 y 2000 con una muestra poblacional de octavo grado.

La lectura de los resultados son paradójicas pues Colombia se encuentra dentro de los primeros puestos en las pruebas de actitudes, mientras que en el manejo de conocimientos y conceptos básicos de Ciudadanía se escalafonó dentro de los últimos rangos (La prueba se realizó en 28 países).

Dentro de las razones que se esgrimen , para dar respuesta a la aparente contradicción , se encuentran:

- Baja valoración del Conocimiento de las Ciencias Sociales y de su función formadora frente a la cultura democrática por los profesores del área y en particular del aprendizajes de la ciudadanía.
- Resquebrajamiento y falta de articulación de la enseñanza de las Ciencias Sociales, situación que lleva a una deficitaria construcción de redes conceptuales de parte de los estudiantes
- La gran variedad de currículos de cívica en la historia curricular de Colombia, a lo cual se le añade la ausencia de estándares con relación a este saber. Esta situación deja entrever que la enseñanza-aprendizaje de la "cívica" depende de las condiciones de los contextos políticos y culturales de nuestro país.
- Al realizar el análisis de los resultados en conocimientos se evidencia que a los estudiantes colombianos "se le dificultan aquellas preguntas que a partir de un texto interrogan sobre posiciones políticas e ideológicas,

intereses en pugna, partidarios y opositores... entre otros" situación que no necesariamente esta relacionada con los niveles de comprensión de lectura sino con la formación disciplinar en Ciencias Sociales. En este mismo análisis se presenta la confusión entre opinión y hecho como muestra de deficiencia en la formación del juicio crítico con una fuerte inclinación o formas desde el deber ser más que a situaciones de hecho.

- La baja expectativa de los estudiantes Colombianos a continuar estudios superiores.
- Las respuestas de actitudes muestran una reorientación de aprecio a la democracia , de estudiantes comprometidos con causas sociales, con formas relativas en la participación del gobierno escolar y actitudes de resolución diferentes a la violencia.
- El resultado de las pruebas es coherente con el estudio realizado a maestros por cuanto ellos están más preocupados en formar en actitudes que en profundizar en los conocimientos.
- Las prácticas pedagógicas en el aula de clase aún se trenzan entre la educación tradicional y la de innovación que posibilite una formación ciudadana desde la pedagogía oculta.

2.6 PREGUNTAS EXPLORATORIAS

Estas exploraciones remiten la discusión de la ciudadanía en la escuela a varias preguntas como las siguientes:

- La acción moral y social de los sujetos se puede regular a partir de dispositivos pedagógicos como los propuestos por Mockus en su programa de cultura ciudadana?
- La sanción (regulación por la ley) y la costumbre (regulación por la cultura) superan a la conciencia (regulación por lo moral) en el contexto de las prácticas sociales de los sujetos?
- Es posible relacionar el juicio moral del sujeto con su competencia ciudadana? Bajo qué enfoques teóricos y metodológicos?
- La sensibilidad ciudadana responde exclusivamente a una reflexión racional del sujeto centrada en su disposición a entender al otro?
- Se puede plantear un modelo de ciudadanía activa y deliberativa en la escuela que no entre en conflicto con el uso de las normas?
- Podrían establecerse parámetros diferentes a los test para evaluar el aprendizaje ciudadano de los estudiantes en la Escuela? Cuáles serían sus presupuestos?
- Qué tipo de representaciones sociales construye el sujeto a partir de la estructura de la Escuela?

Sin duda, son interrogantes que no se podrán resolver completamente con esta investigación pero que abren un campo de exploración teórica y metodológica amplio que se centraría en tres grandes elementos: A. el desafío de la ciudadanía para constituirse en un instrumento transversal en

la escuela a través de las ciencias sociales. **B.** Los elementos que configuran una teoría del aprendizaje social como medio para alcanzar el aprendizaje ciudadano y **C.** Ampliar la visión de la ciudadanía desde las nuevas dinámicas sociales.

A. EL DESAFÍO DE LA CIUDADANÍA COMO ELEMENTO TRANSVERSAL EN LA ESCUELA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Los intentos realizados durante más de una década a partir de la promulgación de la constitución política de 1991 y de la ley 115 de 1994 orientados hacia la construcción de una cultura democrática en la escuela a través de la implementación de proyectos transversales y la aplicación de unas prácticas relacionadas con la elección del gobierno escolar y la acción de los estudiantes en torno a la personería no han logrado la construcción de ambientes de participación que legitimen iniciativas para la conquista de proyectos o derechos de los estudiantes (Bermúdez, 2001)

La estructura y condiciones de las instituciones educativas se fundamentan históricamente en la determinación de unas normas que regulan las relaciones entre los sujetos de tal manera que se produce un fenómeno en el cual el "estado", es decir, la Escuela, define los derechos y las formas de participación generando relaciones de dependencia de los sujetos hacia lo institucional, lo que impide la generación de formas de participación no convencionales.

En este sentido, la formación social de los sujetos dependería de la búsqueda de opciones desde el currículo que propendan por la incorporación de saberes que involucren los problemas sociales a través de la expresión de lenguajes que exijan el trabajo con representaciones sociales y perspectivas de ciudadanía en un marco de construcción de identidad y cultura.

El problema de la construcción del currículo en la Escuela parte de una serie de intencionalidades que en su despliegue podrán favorecer o contrarrestar perspectivas de formación ético-política puesto que acercarán o distanciarán profundamente al sujeto dependiendo de elementos como los siguientes: -centrar el currículo en el estudiante, la escuela, los problemas y/o el maestro,- generar prácticas pedagógicas transdisciplinarias que estén transversalizadas por la formación ético-política, - propiciar prácticas que se constituyan en una cultura escolar capaz de garantizar la inclusión social.

Estos elementos podrán visualizar se como partes constitutivas de un modelo pedagógico en donde la ciudadanía como elemento transversal se consolide como práctica cotidiana en el propósito de formar sujetos

sociales. De este modo, las ciencias sociales como saber y construcción social tienen la posibilidad de recoger estos ingredientes y situarlos en un enfoque complejo que acepte relaciones como local-global, racional-afectivo, objetivo-subjetivo, único-diverso y que amplíe la visión de los fenómenos sociales respondiendo a los escenarios de fragmentación social, crisis del estado nacional y construcción identitaria de lo social.

Frente a este panorama es importante destacar la aparición de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales en el año 2002, los cuales reestructuraron a fondo los contenidos a través del diseño de una malla curricular que incorpora otras disciplinas de las ciencias sociales tales como la antropología, la sociología, la política y la economía entre otras. Además de generar un cambio profundo alrededor de lo temático, consolida un proyecto que puede analizarse desde tres perspectivas: a. Los objetivos y la intencionalidad pedagógica, b. Los referentes epistemológicos sobre los que se fundamenta el trabajo y la investigación en Ciencias Sociales, c. La estructura curricular sobre la que se despliegan los contenidos, lo que incidirá en los aspectos metodológicos.

En relación con los objetivos que persigue la enseñanza de las ciencias sociales a partir de esta propuesta se destacan elementos tales como: ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan, formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia de la diferencia y la diversidad, propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes; propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida y, finalmente, ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento la ciencia, la tecnología y el mundo laboral, entre otros.

- Frente a lo epistemológico, la propuesta evidencia la superación de una perspectiva positivista e introduce el concepto de complejidad como una posibilidad para ampliar la visión del sujeto frente a los fenómenos del mundo, reconociendo su multidimensionalidad (Morin, 1996). Esta perspectiva se sitúa en el carácter intersubjetivo tanto de la vida social como de su propio conocimiento, ratificando el lenguaje de las ciencias sociales en el paradigma interpretativo o tradición histórico-hermenéutica insistiendo en que el papel de las ciencias sociales "no es tanto la explicación causal de hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas"²

² Morin E. Introducción Al Pensamiento complejo. Gedisa, 1996

La estructura definida en la malla curricular se compone de 8 ejes curriculares, unas preguntas problematizadoras y unos ámbitos temáticos referidos a las disciplinas articuladoras de las ciencias sociales. Los ejes 1, 2 y 8 tienen en cuenta la formación ético-política centrada en problemas como identidad, minorías, diversidad, derechos humanos, resolución de conflictos, estructura del estado y la construcción de las normas y reglas sociales. Los ejes 3, 4 y 5 proponen el desarrollo de una concepción espacio-ambiental fundamentada en las características geomorfológicas, economía, tecnología y desarrollo sostenible sociales y humanas del territorio y el espacio. Los ejes 6 y 7 articulan el componente histórico-cultural a partir de aspectos centrados en la reconstrucción de los acontecimientos sociales en el marco de unas culturas y unos procesos identitarios abarcados desde lo político, social y económico.

Con esta estructura y reconociendo la necesidad de realizar un giro en la construcción de currículo en la escuela, las ciencias sociales se constituyen en el camino más amplio para lograr una transversalización del aprendizaje ciudadano en la Escuela que además de reconocer el problema de los contenidos como un elemento importante permite incluir de manera protagónica la generación de una serie de prácticas sociales que progresivamente se conviertan en una cultura escolar materializada en los rituales de su cotidianidad.

B. ELEMENTOS QUE CONFIGURAN UNA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Las competencias sociales, que empiezan a desarrollarse desde los primeros días después del nacimiento, tal y como lo ha demostrado la Teoría de la Mente en los estudios con bebés y primates, van ampliando su radio de acción mediante nuevas prácticas que inopinadamente se van contextualizando. Desde el comienzo, el otro generalizado³ coparticipa en la producción de nuevos significados, se establecen límites, nuestras identidades empiezan a desdoblarse, se exige participar en la relación y como en toda interacción social, se movilizan relaciones de poder. (Ángel Rivière llama competencias maquiavélicas las conductas intencionales de los bebés dirigidas a *engañar* a los adultos para que

³ Mead, G. H. Persona, Espíritu y Sociedad. Paidós. Barcelona. 1989. El concepto de otro generalizado introducido por Mead se refiere al otro no sólo interpersonal e institucional, sino fundamentalmente al carácter simbólico que conlleva cualquier otro diferente al sí mismo (self).

hagan lo que ellos desean). El carácter comunitario del conocimiento social⁴, sus procesos narrativos, los dominios en que se despliega en los diferentes contextos y la naturaleza simbólico - figurativa que lo constituye, nos da pistas para entender que el aprendizaje sólo es posible en comunidades de práctica y que aprendemos a través y con el otro.

La primera ruptura que una teoría social del aprendizaje presenta en relación con una teoría psicológica, es el desplazamiento de una mirada dentro-fuera hacia una más abarcadora: fuera-dentro-fuera. Esto significa que mientras en la perspectiva psicológica los procesos se efectúan *dentro* del individuo, en una teoría social, el aprendizaje sólo es posible como *participación activa* en las prácticas interpretativas de las comunidades de referencia social y en la construcción de identidades en relación con estas comunidades. Este movimiento pendular entre práctica (fuera)-identidades (dentro)-significados sociales (fuera) le dan un carácter dinámico y permanentemente reconstructivo al aprendizaje.

Por tanto, el aprendizaje es el núcleo de análisis de las comunidades de práctica en que hemos crecido y nos movemos todos los días. Las comunidades de práctica, concepto introducido por Wenger (2001), se refiere, desde el punto de vista sociológico (es decir, recogiendo la tradición de las conceptualizaciones de Durkheim sobre grupos profesionales y de Weber sobre grupos de interés), a lo que las personas hacen y practican conjuntamente y en los recursos culturales que en esas prácticas producen. De esta forma, en las comunidades de práctica encontramos intereses compartidos, fuentes de cohesión, formación y lugares de identidad, representaciones del cuerpo y empleo de marcas de afiliación como los ritos de paso y categorías sociales acerca del género, la etnia, la edad, la religión y muchos más.

En este contexto, esta concepción social del aprendizaje se inserta en la tradición de algunas perspectivas teóricas de las que podríamos destacar: a) las teorías de

⁴ Gómez E. Jairo H. La construcción de conocimiento social en la escuela. Centro de Investigaciones Universidad Distrital FJDC. Bogotá. 2002

la práctica; b) las teorías de la identidad; c) las teorías de las comunidades . Estas teorías pueden en momentos chocar entre sí, o, como lo vamos a intentar, complementarse y "complejificarse" (como diría Edgar Morin) en un *Corpus* conceptual que posibilite acercarse a las comprensión del aprendizaje desde la óptica social que nos hemos propuesto.

Las teorías de la práctica se ocupan de entender las diversas maneras de participar en el mundo, ya sea entendida como interacción, transformación o actividad a secas. Desde la noción de "praxis" introducida por Marx para explicar la formación de conciencia y la creación de la historia, el concepto de práctica se configuró como argumento clave para captar la complejidad del pensamiento humano cuando se manifiesta en la vida real en hechos concretos. Bourdieu (1972, citado por Wenger, 2001) continuando en esa línea, ha develado cómo el papel de las prácticas culturales encarnan relaciones de clase y el crítico social Michael de Certeau entiende la práctica desde lo cotidiano como resistencia a estructuras hegemónicas.

En general, la práctica social se constituye como requisito imprescindible para la producción de significados –y sus respectivas transacciones- y en consecuencia, para la construcción de identidades en contextos específicos. Ahora bien, si asumimos el aprendizaje como práctica social es justamente para entenderlo como *un proceso de producción y reproducción de significados contruidos 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 nos lleva a entender las diversas formas de organización y relación de las comunidades.

Las teorías de las colectividades o comunidades abordan la formación de diversos tipos de configuraciones sociales, desde las locales o básicas (familias, grupos) hasta las globales o generales (Estados, clases sociales, organizaciones). Desde los comienzos de las ciencias sociales, el interés por los grupos y las

colectividades, ha sido grande. Autores clásicos desde diversas disciplinas se han interesado por el tema (Platón, Aristóteles, Marx, Freud, Durkheim, Levi-Strauss y muchos más) coinciden en resaltar su profunda importancia en la constitución de sujetos. Entre las teorías sociales contemporáneas podemos destacar los planteamientos del *interaccionismo simbólico* el cual hace énfasis en el carácter compartido de los significados y símbolos que se movilizan en las colectividades; las *teorías organizacionales* por su parte se centran en la formación de identidades en espacios laborales y la *teoría de redes* se interesa por ver cómo en nodos de vínculos interpersonales fuertes fluye y circula la información, y cómo a partir de diversas formas de cohesión se estructuran los contenidos de las prácticas de un grupo determinado (Wellman y Berkowitz, 1988, citados por Wenger, 2001).

Desde estas teorías de la comunidad se puede ver 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, podemos 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.

De unos veinte años para acá la literatura sobre identidad ha alcanzado un considerable aumento. Desde los trabajos pioneros en Psicología y Psicoanálisis sobre el self (sí mismo) pasando por la perspectiva semiológica-culturalista de Charlotte Linde y Jerome Bruner que ven la identidad como una narración, hasta las perspectivas de género y étnicas que conducen a identidades plurales y relativas, existen unos elementos comunes en la construcción de identidad, a saber: a) el carácter participativo o no participativo: el sujeto puede vincularse o no a su comunidad de referencia y sus formas de participación promueven diversas identidades. Desde las formas de participación convencionales, pasando por la participación periférica, hasta la total marginación. (Esto se ve más claramente en las formas de participación política en las cuales puede haber participación convencional y no convencional); b) los modos de afiliación e identificación: Cada

comunidad, como hemos visto, tiene sus propios procesos de marcaje social, sus ritos de paso, sus categorías interpretativas.

Sin embargo, el sujeto del aprendizaje puede manejar una "economía de significados donde los diversos participantes tiene 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 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 comparte las prácticas interpretativas del sujeto de aprendizaje.

Todos estos planteamientos y distinciones que se han establecido y desarrollado, los podemos sistematizar en la siguiente tabla (Tabla1)

Tabla 1. CORPUS CONCEPTUAL DE UNA TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE

TEORÍAS SOCIALES	AUTORES	TESIS	IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE
Teorías de la práctica	- Marx - Bourdieu - Michel de Certeau	Formación de la conciencia y creación de la historia. - Producción de significados - Prácticas culturales como prácticas interpretativas de la comunidad.	El aprendizaje se entiende como un proceso de producción de significados contruidos a partir de las interacciones sociales en contextos particulares determinados por las prácticas interpretativas de la comunidad.
Teorías de la comunidad	- Interaccionismo simbólico - Teorías organizacionales - Teorías de redes	- Carácter compartido del significado - Formación de identidades en espacios particulares - Vínculos interpersonales que estructuran los contenidos de las prácticas de un grupo determinado	- Carácter compartido, distribuido y co-construido del aprendizaje - Los contenidos de aprendizaje se forman de acuerdo a las prácticas sociales de una comunidad.
Teorías de la identidad	- Teorías psicológicas y psicoanalíticas - Linde, Bruner - Wenger	- Carácter participativo o no participativo - Modos de afiliación e identificación	- Múltiples posibilidades de negociabilidad e identificación - Aprendizaje lateral y horizontal - Manejar "economía del significado" en cada comunidad

Fuente: Jairo Gómez. La construcción del conocimiento social

Este corpus conceptual de una teoría social del aprendizaje nos servirá como plataforma para proponer una teoría del aprendizaje cívico. Sin embargo, esto no es posible sin haber visto primero la segunda parte del problema: las teorías y los desafíos que el concepto de ciudadanía implica en estos tiempos de globalización y guerras locales de baja intensidad.

C. AMPLIAR EL SIGNIFICADO DE LA CIUDADANÍA DESDE LAS NUEVAS DINÁMICAS SOCIALES

A partir de las políticas y programas de ajuste fiscal y social inspirados en el neoliberalismo, han entrado a redimensionarse las relaciones entre el estado y la sociedad civil, surgiendo una concepción "minimalista" del estado, lo que influye de manera determinante en la definición de lo político y la democracia.

Teniendo en cuenta que es la sociedad civil la que ha entrado a asumir las responsabilidades del estado, su potencial como instancia política se ha reducido inexorablemente, además de ejercer la ciudadanía como un mecanismo que da respuesta a una dinámica de integración individual al mercado (García Canclini, 1999, Escobar, 2001)

En este marco, es importante destacar como los procesos identitarios 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.

Partiendo del reconocimiento de estos grupos como identidades que están emergiendo en un momento de globalización y resignificación cultural, es preciso señalar que sus manifestaciones como derechos situados pueden constituirse 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.

Partiendo de la perspectiva de que “los movimientos sociales son agentes vitales de la producción cultural”⁵, se puede afirmar que la cultura se convierte en política ya que los significados y códigos sociales son elementos constitutivos de procesos que directa o 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 evidencia la cultura como elemento vivo de la política.

De esta manera, los elementos que configuran desde una tradición especialmente latinoamericana la política como actividades específicas (votar, hacer campaña,

⁵ Escobar y Alvarez. Política cultural y cultura política. Taurus, Madrid, 2001

participar en el cabildo) ubicadas en espacios institucionales determinados por el estado (concejo municipal, congreso, partido político) se han interiorizado como espacios privados, ya que su acceso es restringido dependiendo de las condiciones sociales, económicas y culturales de los grupos sociales. Es por esto que el surgimiento de grupos que vuelven públicos sus derechos alrededor de identidades situadas rompen con las estructuras institucionales (fijas y preestablecidas) que han delimitado formas de poder y orden social para proponer formas de relación social difundidas en espacios más amplios.

2.7 HACIA LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

De acuerdo con los elementos enunciados tanto en los antecedentes como en los tres elementos de la problemáticas contemporáneas de la ciudadanía, el aprendizaje ciudadano se constituye en una necesidad vital para el desarrollo de los sujetos en la Escuela, la cual incorpora elementos fundamentales para la consolidación de unas prácticas sociales basadas en la democracia, la convivencia, la paz y el respeto por los derechos humanos.

Conforme al estudio de Gabriel Restrepo sobre innovaciones e investigaciones en formación de valores en el distrito capital, existe un potencial en las escuelas y colegios para lograr progresivamente un proyecto democrático de nación y una ruptura con las visiones fatalistas y tendencias conservadoras planteadas en este tema.

En este sentido, el presente proyecto pretende convertirse en un estudio que logre diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales a través de un proceso de curricularización, otro de implementación y uno final de sistematización y evaluación, que logre llenar el vacío de conocimientos que reportan los diferentes estudios, asegurar un aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva integradora teniendo como núcleo el aprendizaje ciudadano y generar un impacto en la población con la que se trabaje para incidir en el desarrollo de sus conocimientos, actitudes y actuaciones.

Desde esta perspectiva, el problema se fundamenta en seis condiciones que por sus características hacen pertinentes la pregunta de investigación. Éstas son:

- Aunque existen diferentes posturas académicas y experiencias (disciplinares, interdisciplinares y pedagógicas) sobre el significado de la ciudadanía, sigue siendo un concepto aún difuso, ya que aglutina demasiados elementos del conocimiento social que pueden apreciarse desde la filosofía política, la sociología, el derecho o la historia.

- El ejercicio de la ciudadanía escolar está caracterizado por mantener una profunda distancia entre el discurso que en ocasiones se fundamenta en nociones abstractas sobre la democracia y las prácticas sociales dentro y fuera de la escuela, las cuales en la mayoría de los casos están altamente influenciadas por las estructuras jerárquicas y los estilos de poder de las propias organizaciones escolares.
- En las instituciones educativas existe aún un cierto nivel de confusión por diseñar e implementar currículos que incorporen la formación ética-política como un elemento significativo que incida en la transformación de las representaciones sociales de sus estudiantes y por ende repercutan en sus prácticas sociales.
- Conforme a las recomendaciones realizadas por Gabriel Restrepo en el estudio internacional de educación cívica, los lineamientos curriculares de ciencias sociales deben caracterizarse por proporcionar elementos integradores y dar la posibilidad por su estructura de desarrollar nuevas pedagogías para su enseñanza. Teniendo en cuenta que estos lineamientos ya se difundieron, presentando una estructura basada en ocho ejes generadores, unas preguntas problematizadoras y unos ámbitos conceptuales, es importante diseñar y ejecutar modelos pedagógicos alternativos a partir de esta estructura que potencien el desarrollo de las representaciones sociales y los elementos disciplinares que componen las ciencias sociales escolares, transversalizados por el aprendizaje ciudadano.
- El Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela es un proyecto educativo que tiene como propósito consolidar un modelo pedagógico basado en la promoción y el desarrollo humano, cuyos fundamentos se orientan hacia la cualificación de unas competencias sociales, las cuales abordan elementos tales como la participación entendida como la responsabilidad social del sujeto frente a su comunidad, la ética ciudadana cuyos ejes son el tratamiento de los conflictos y el compromiso con lo público, y la vincularidad, caracterizada por la capacidad que tiene el sujeto para construir un juicio moral que le permita adoptar decisiones responsables que contribuyan a su autonomía y autocuidado. La formulación de estos derroteros aún están distantes de llevarlos a la práctica, ya que se requiere avanzar en aspectos conceptuales y metodológicos que involucren el aprendizaje ciudadano como núcleo del proceso formativo y elemento transversal al currículo.
- Una de las necesidades identificadas en las diversas pruebas de ciudadanía (tanto nacionales como internacionales) era la ausencia de un currículo que precisara los conceptos y contenidos en torno al problema planteado. La última propuesta curricular de alguna manera, subsana este vacío, no obstante, se puede caer en un fenómeno de disciplinarización de los ejes generadores, propuestos en la malla curricular de los lineamientos.

En este sentido, se hace necesario contar con propuestas articuladoras que tengan la finalidad de mantener la intención y el sentido de lograr la interdisciplinariedad a través de problemas, sin perder la profundidad conceptual.

Con base en estas “provocaciones”, analizadas desde los antecedentes y los tres elementos que desagregan el debate contemporáneo de la ciudadanía y sus posibles implicaciones en la Escuela a través del problema del currículo y la enseñanza de las ciencias sociales, aparece el siguiente problema:

¿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?

Esta gran pregunta suscita interrogantes teóricos y metodológicos que intentarán abordarse atendiendo a una comprensión del debate político, cultural y escolar de la ciudadanía, al análisis de la construcción del conocimiento social en cuanto a la configuración de representaciones sociales de los sujetos y a la delimitación de un diseño metodológico que basado en un enfoque, unas técnicas y unos instrumentos garantice una ruta de interpretación y análisis de los sujetos abordados antes, durante la implementación pedagógica y después de ésta con el fin de aproximar la mirada al efecto de las estrategias llevadas a cabo como producto de toda esta reflexión.

2.8 PREGUNTAS ORIENTADORAS DERIVADAS DEL PROBLEMA

- Es posible establecer las implicaciones pedagógicas de la discusión teórica de la ciudadanía desde la perspectiva político- filosófica?
- La ciudadanía clásicas (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) como modelos pueden identificarse en las actuaciones y formas de representación de los sujetos, especialmente en los adolescentes (estudiantes)?
- Cómo interpretar las dinámicas y formas de manifestación de minorías y grupos sociales y su aproximación a su constitución como proyectos políticos?
- Cuáles sería las tensiones que permitirían analizar las actuaciones, relaciones y representaciones de ciudadanía de los sujetos escolares?
- Podría diseñarse un currículo de ciencias sociales que articule el aprendizaje ciudadano como mecanismo para iniciar un proceso de transversalidad de la ciudadanía en la escuela?
- Cuáles son los enfoques pedagógicos que permitirían diseñar unas prácticas de aula acordes con el aprendizaje ciudadano y las ciencias sociales que garanticen una apropiación conceptual y procedimental por parte de los estudiantes, que además tengan efecto en las prácticas sociales?

- Cuáles son los referentes del etnográfico que permitirían la operacionalización de un diagnóstico, una implementación y un análisis de los efectos de ésta en el marco de la articulación aprendizaje ciudadano y enseñanza de las ciencias sociales?
- De qué manera se podrían establecer técnicas e instrumentos que permitan la indagación precisa de las representaciones sociales de ciudadanía que tienen los estudiantes intervenidos?
- Cuál es el aporte de la narrativa y la iconografía como base metodológica para la aplicación del diagnóstico, la implementación y el análisis de los efectos de ésta en el desarrollo metodológico de la presente investigación?
- Cuáles son los criterios para instrumentalizar las interacciones en cada una de las fase teniendo como base que este estudio puede estar enmarcado en una perspectiva etnográfica con una intencionalidad exploratoria?

De los anteriores interrogantes se explicitan los siguientes objetivos:

2.9 OBJETIVOS

- Tematizar las diversas concepciones filosóficas y culturales de ciudadanía y establecer sus implicaciones pedagógicas.
- Proponer una conceptualización del aprendizaje ciudadano que sea susceptible de implementarse en escenarios escolares a partir de la experiencia del Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela.
- Identificar los modelos curriculares pertinentes que permitan nuclear las ciencias sociales alrededor del aprendizaje ciudadano.
- Caracterizar modelos pedagógicos que posibiliten implementar la integración curricular en torno al aprendizaje ciudadano desde el área de ciencias sociales.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 QUÉ SE VA A HACER Y CÓMO?

Teniendo en cuenta que el problema de la presente investigación intenta definir y establecer las condiciones de unos procesos pedagógicos para poder articular el aprendizaje ciudadano a la enseñanza de las ciencias sociales, es importante construir una ruta que podría desglosarse de la siguiente manera:

- Explicitar la discusión y referentes teóricos de la ciudadanía a la luz de lo político- filosófico y lo cultural, precisando sus implicaciones pedagógicas.
- Establecer las condiciones pedagógicas para desarrollar dos líneas de trabajo sobre el aprendizaje ciudadano. Una desde lo curricular, que deberá dar como consecuencia una propuesta de malla curricular y otra en términos de aprendizaje, que permita conocer las formas de construcción del conocimiento social del sujeto que aprende, como mecanismo para el diseño de prácticas de aula acordes con este horizonte de sentido.
- Determinar las categorías de análisis para iniciar el diagnóstico de los sujetos a abordar, así como los instrumentos que permitirán conocer sus representaciones sociales frente a la ciudadanía.
- Proporcionar los criterios teóricos y procedimentales para las intervenciones de aula teniendo como referencia la malla curricular que se proponga, las representaciones sociales identificadas en los estudiantes en el momento del diagnóstico y los planteamientos teóricos desagregados desde las ciudadanía política, cultural y escolar.
- Identificar las técnicas e instrumentos que faciliten una lectura amplia de los efectos de la intervención pedagógica en el aula de clase.

3.2 HACIA LA ORGANIZACIÓN DE ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS QUE ORIENTEN EL DEBATE: UN DISEÑO CURRICULAR PARA LA CIUDADANÍA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

El debate contemporáneo en torno a la ciudadanía ha suscitado desde diversos ángulos confrontaciones en donde el ser ciudadano puede identificarse con acciones orientadas hacia 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 al cual estén asociados 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 construidas, es decir, que existen otros factores como familia, pares y medios de comunicación que tendrán profundas influencias en este proceso.

Para intentar dar un aporte al problema de la ciudadanía desde el escenario escolar es importante describir tres elementos fundamentales que confluyen alrededor de ésta. En primer lugar está la filosofía política y sus implicaciones en lo que corresponde al estado, en segunda instancia se contemplan las apreciaciones culturalistas que describen la aparición de identidades como generadoras de perspectivas sociales y políticas, y finalmente se tienen en cuenta 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.

3.2.1 LA MIRADA DE LA CIUDADANÍA DESDE LA FILOSOFÍA POLÍTICA

Frente a las transformaciones y el cambio de condiciones de los estados en donde se redimensionan conceptos como los de estado - nación, identidad, diversidad y multiculturalidad, entre otros, se presentan una serie de consecuencias que exigen de los sujetos comprender la importancia que hoy por hoy tiene 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 formas de participación y de apropiación diversas que en los escenarios políticos y sociales manifiestan condiciones de diálogo, exclusión, represión, conciliación y reconocimiento de manera indistinta.

Teniendo en cuenta la aparición de grupos sociales, tales como los desfavorecidos, los inmigrantes y las minorías nacionales⁶ es muy importante identificar cuáles son las características fundamentales de las tres corrientes normativas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo) que en el marco del complejo proceso de integración – diferenciación aportan para el diseño de un modelo que desde lo político responda a la necesidad de autogobierno con un sano equilibrio de 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 delimiten sus formas de participación y deliberación enmarcadas en unos principios universales y llevados a cabo desde la individualidad. El comunitarismo le apuesta a la búsqueda de un proyecto común en donde los sujetos se comprometan y respondan a una serie de obligaciones 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 republicanismo exige que cada sujeto identifique y luche por sus propios espacios de participación basado en mecanismos de deliberación y argumentación que hacen parte de sus habilidades para involucrarse en proyectos sociales y políticos identificables con su propio proyecto de vida.

De este modo, el liberalismo "es la máxima expresión del estado de bienestar. Al garantizar los derechos civiles, políticos y sociales, este estado asegura que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno capaz de participar y de disfrutar la vida con los demás... 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... y 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"⁷ Ver Tabla 1

Desde esta perspectiva, las tres corrientes normativas cuentan con una serie de variables que permitirían resignificar un 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,

⁶ 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

⁷ Gary S. L. J. Ciudadanía Lo público Democracia. Litocenco. Bogotá, 2000, pag. 75, 104 y 105

proporcionar las herramientas para que los sujetos logren la deliberación atendiendo a una apertura (convencional y no convencional) por parte del estado.

Estos elementos como modelo político y ruta para la construcción de proyecto social permitirían generar las condiciones para lograr la coexistencia entre integración y diferenciación, de tal suerte, que se brinden los escenarios posibles para la consolidación de la pertenencia y la participación en un marco de justicia social.

3.2.2 PERSPECTIVAS CULTURALES DE LA CIUDADANÍA

Con la aparición de nuevas identidades y el fortalecimiento de minorías que por sus propias vivencias han sido excluidas socialmente, se han propiciado una serie de condiciones que han permitido la conjugación de espacios, tiempos y lenguajes cuyos resultados empiezan a evidenciar la consolidación progresiva de un tejido intercultural y la búsqueda de una serie de reivindicaciones que trascienden lo coyuntural, constituyéndose en posiciones sociales que incluso pueden convertirse en proyectos políticos.

La forma en como han emergido estos grupos sociales permiten prever 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 cultural la cual da fuerza a la resignificación de prácticas sociales profundamente asociadas a condiciones orientadas 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"⁸

La ciudadanía cultural abre la posibilidad de considerar la existencia de una ciudadanía compleja⁹ en tanto son diversas y múltiples las variables que se

⁸ Magendzo A. Currículum, Educación para la democracia en la modernidad. Instituto para el desarrollo de la democracia. Bogotá, 1999. Pag. 175

⁹ 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

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.

3.2.3 TENSIONES DE LA CIUDADANÍA: HACIA UNA CIUDADANÍA EMERGENTE

A partir de los elementos que configuran la ciudadanía como un concepto agonista, complejo y emergente mencionado anteriormente, es importante resaltar que el carácter conflictivo y tensionante de la ciudadanía se constituye en un aspecto movilizador de la búsqueda de criterio en el sujeto, atendiendo a su carácter de hecho social catalizador inherente a la creación de condiciones alternas a los órdenes dominantes.

Esta postura 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"¹⁰. 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. Esto supone una visión agonista y compleja de la ciudadanía, además de concebirse como un instrumento político.

Si entendemos lo agonístico en su doble sentido: de combate y de conflicto, según los griegos, y de protesta y de denuncia según los humanistas clásicos desde Erasmo hasta Nietzsche, la ciudadanía agonista es una ciudadanía compleja¹¹ no sólo porque incorpora lo mejor de las ciudadanías tradicionales –la integrada del liberalismo y la diferenciada del comunitarismo y el neorepublicanismo- sino porque sus presupuestos y características fundamentales están fincados en una concepción que se asume en términos de tensiones en permanente reformulación, y en donde el reconocimiento de la igualdad política constituye el basamento de una sociedad justa.

Pero no se puede entender el concepto de ciudadanía compleja sin explicar previamente sus condiciones, características y fines. La diferenciación (y contradicción) que las concepciones formales de ciudadanía establecen entre individuo y ciudadano se revelan en el plano social como contradicciones entre la sociedad política y la sociedad civil. En efecto, las dificultades para la participación política, las diversas formas de exclusión social y las profundas desigualdades económicas, separan y restringen la ciudadanía a una parte de la humanidad,

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.

¹⁰ Saez P. Este Mundo es un conflicto. En Juegos de la ciudadanía. El viejo topo. Madrid, 2002

¹¹ El concepto de ciudadanía compleja es introducido por José Rubio Carracedo (2000), pero también lo enriquezco con la idea de M. Walzer de igualdad compleja (2001)

cuando de lo que se trata es de que coincida Humanidad con Ciudadanía, es decir que sea entendido el ser humano, todo ser humano, como ciudadano. En palabras de Paulo Freire, esta idea propuesta por Marx en *La cuestión judía*, alcanza una claridad meridiana: "No creo en ninguna búsqueda ni tampoco en ninguna lucha a favor de la igualdad de derechos, a favor de la superación de las injusticias, que no se base en el profundo respeto a la vocación para la *humanización*, para el *ser más de mujeres y de hombres*" (Freire, 1993:37).

Aquí resulta fundamental señalar que el llamado *sentimiento de humanidad* surge muy tardíamente en la historia. Como nos lo muestra claramente Finkelkraut (1982) en su lúcido ensayo sobre las diversas formas y evoluciones que ha seguido no sólo la noción teórica sino sobre todo las prácticas derivadas de los imaginarios sociales de humanidad, la diferencia siempre ha prevalecido sobre la semejanza. Han tenido que transcurrir muchos siglos para que los hombres se reconozcan unos a otros como especie y aún no se logra del todo por parte de ciertos grupos sociales, e incluso naciones enteras, que se siguen considerando superiores, o como diría George Orwell, algunos se sienten más iguales que otros.

En efecto, a pesar de que desde Aristóteles se esté hablando de "todos los hombres" (Locke, Rousseau y Voltaire generalmente comienzan sus escritos políticos con este enunciado), casi todos coinciden en que hay unos hombres que no lo son y no lo son como especie ni como semejantes: los esclavos en el caso de Aristóteles, los no ciudadanos en Rousseau, sólo los miembros de la propia casta en Tocqueville, la actitud de condolencia y conmiseración que hay que tener frente a los marginados en Voltaire, son algunos casos que demuestran cómo los grandes precursores de la igualdad y la democracia estuvieron siempre dominados por la idea de la diferencia *natural o divina* que ha existido entre los hombres.

Con todo, la pregunta ¿Qué es lo humano? Siempre ha estado presente en filósofos, científicos y artistas. El humanismo marxista, existencialista o científico fueron intentos que se hicieron en el siglo XX por "integrar" o desdibujar los imaginarios sobre las diferencias naturales que aún prevalecían en muchos países, pero ese loable propósito fue literalmente asesinado en los campos de concentración nazi. Al final del siglo, la idea de la diferencia natural (ahora es genética), ha vuelto con nuevos bríos a través de una nueva ideología de la diferencia de razas y coeficientes de inteligencia que se apoya en los supuestos resultados que arrojan las investigaciones sobre el genoma humano. La idea es la misma: No somos semejantes, ergo no todos somos humanos; o, al menos, algunos no son los humanos que se necesitan para el mundo contemporáneo de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Frente a esta idea dominante de la diferencia natural que, desde el punto de vista político, impide cualquier posibilidad de constitución de sujetos y, por derivación, de emergencia de identidades ciudadanas es que resulta éticamente imperativo y socialmente necesario, asumir la ciudadanía como un proceso de humanización y a la humanidad como un resultado de las conquistas ciudadanas. El ejercicio de la

ciudadanía como el "ser más con los demás" nos da la posibilidad a hombres y mujeres no sólo de mirarnos como semejantes sino de asumirnos como un nosotros iguales y democráticos .

Pero el *ser más con los demás* también nos asume como seres inacabados y puede relacionarse con el problema ontológico planteado por Heidegger como el "ser con el otro", esto es, que no podemos ser sino con los demás, es la alteridad la que nos da nuestra razón de ser. Ahora bien, la multiplicidad de formas y modelos de "ser con los demás" en un espacio público en el que la tarea de ser ciudadano (o sea, de ser humano) tenga verdadero sentido social y político, lleva necesariamente a considerar el conflicto como un de los factores determinantes que inciden tanto en las formas de organización social como en las relaciones de los ciudadanos con el Estado. El conflicto se manifiesta entonces como el mecanismo mediante el cual la ciudadanía como humanización alcanza nuevos niveles de reconocimiento, como un lugar de construcción pública de la ciudadanía, como un espacio alternativo al orden dominante¹² (Sáez, 2003)

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 la humanidad 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).

¿Cuáles son las características de esta ciudadanía agonista, compleja, humanizada? Decir que no se es ciudadano, sino que se tiene la ciudadanía implica una conquista permanente, un horizonte abierto -como la humanización, como la concienciación- que la hace *dinámica*, en constante movimiento pendular entre la autorreferencialidad y la descentración, siempre con el propósito de

- ¹² En el fondo, la construcción ciudadana ha sido históricamente agonista, desde los griegos y los romanos, hasta los conflictos geopolíticos de lo que I. Wallerstein (1996) llama la economía mundo-capitalista, ha estado llena de tensiones y enfrentamientos en medio de los cuales se ha ido configurando la construcción agonista de la ciudadanía que aquí se intenta tematizar.

emplearse y ejecutarse en lo público. Este ejercicio y uso de la ciudadanía debe ser *situado*, es decir que debe ser contextualizado temporal y espacialmente y no reducida a un simple constructo legal orientado a preservar y asumir unos valores éticos y principios jurídicos generales regulados por y desde el Estado.

Para alcanzar este propósito de contextualización concreta en un espacio político¹³ la ciudadanía necesita asimilar las múltiples legalidades¹⁴ que practican los miembros de una comunidad determinada. En efecto, ya es claro que, si bien es cierto, se parte de una plataforma ético jurídica básica (por ejemplo, la constitución). las comunidades y grupos crean sus propias normatividades no solo porque la legalidad general puede resultar excesivamente excluyente o excesivamente homogeneizante, sino porque ya en el desarrollo moral la tendencia de los individuos es hacia la de darle sentido y relevancia a las presuposiciones que comparten los miembros de una determinada tradición moral¹⁵.

La construcción de ciudadanía es *tensional* porque no puede privilegiar a una sola dimensión con las que está constituida. En efecto, si se decantan los énfasis que las tres ideas de ciudadanía propias de la democracia formal, encontramos que se pueden plantear las siguientes tensiones:

a. **La tensión Inclusión – exclusión.** Es de sobra conocido el énfasis que las diversas perspectivas de ciudadanía le atribuyen a la inclusión, algunas incluso, como ciertas tendencias multiculturalistas, la consideran su principal característica y atribución. No obstante, la inclusión o, si se quiere, una

¹³ Entendemos por espacio político como "el marco físico, social, político, económico y simbólico donde se establecen las relaciones entre los objetos (instituciones, fuerzas productivas...) y las acciones (comportamientos orientados a medios y fines). En el espacio político se reúnen la totalidad de las relaciones de una sociedad en un momento dado de su historia y sobre un área cultural común". (Herrera Flores y Rodríguez Prieto, 2003)

¹⁴ La legalidad, que es diferente a gobernar con la ley, puede entenderse de diversas maneras. "Una cultura de legalidad significa que la cultura, ethos y pensamiento dominantes en una sociedad simpatizan con la observancia de la ley" (Godson, 2000). La objeción aquí es que cada comunidad puede desarrollar un ethos y una observancia de unas leyes y normas –no necesariamente reguladas por el estado de derecho- que incluso estén en las antípodas dominantes; como es el caso de los grupos excluidos o automarginados. Otra manera de ver la legalidad es como "mecanismo de la acción social que marca el tiempo de los fenómenos insertos en un espacio estableciendo los cauces, procedimientos y ritmos bajo los cuales van a determinarse las relaciones entre instituciones y acciones" (Herrera Flores y Rodríguez Prieto, 2003).

¹⁵ "Las éticas teleológicas no sólo abogan por un juicio que contemple las historias particulares, sino que proponen todos los juicios éticos como parte de la búsqueda de posibilidades de existencia al interior de una comunidad o tradición determinada. La crítica de los Principios morales, entendidos como juicios universales, no los lleva a proponer juicios igualmente generales, sino a ver cualquier orientación moral que se proponga como una formulación que sólo adquiere relevancia y sentido en el conjunto de presuposiciones que comparten todos los miembros de una determinada tradición. La Justicia y cualquiera de sus Principios sólo adquiere sentido en los casos utilizados para ejemplificarla. Casos que se construyen sobre un sentido de pertenencia y adecuabilidad que operan al interior del universo de acuerdos implícitos y propios de una tradición particular" (Yáñez, 2004)

sociedad incluyente, no puede pensarse sin la exclusión; es su contracara o su otredad. La inclusión no existe, no es posible, no opera sin la exclusión. Negar, estigmatizar o desestimar la exclusión (bien sea por razones ideológico – políticas, éticas o procedimentales) conduce indefectiblemente a un análisis sesgado, a una intervención ingenua y a un aprendizaje ciudadano desarticulado del contexto cultural y político concreto en el que se desenvuelven los sujetos.

Desde la perspectiva del liberalismo, hay poca cabida a los sujetos disidentes, pues la doctrina de Estado (que en muy pocas ocasiones funciona como un verdadero Estado social de derecho) ha determinado con claridad cuáles son las reglas de juego y las condiciones para ejercer la ciudadanía. De esta forma, quién o quiénes no *acceden* a dichas condiciones, o no pueden, o no comparten dichas reglas, inevitablemente son excluidos. No sobra decir que, además de la exclusión económica en donde la propiedad, el trabajo y el consumo constituyen sus factores principales, la exclusión debe ser entendida también a la luz de cuestiones como el debilitamiento de apoyos y redes sociales, la orientación sexual, las carencias educativas, las fracturas de la salud (principalmente con enfermedades como el SIDA o la hepatitis B, y fenómenos demográficos y migratorios como el desplazamiento forzoso.

La tensión inclusión - exclusión en el liberalismo alcanza su máxima expresión en los diversos modelos de inclusión que las sociedades liberales han producido. Bilbeny (2002) considera que las políticas de gestión de la diversidad cultural de los estados democráticos han desarrollado al menos cuatro modelos básicos de inclusión para la coexistencia de diferentes identidades culturales dentro de un mismo marco político:

- a) La segregación: Más que de inclusión es un modelo de exclusión de grupos y minorías. No se trata de eliminarlos ni de expulsarlos, sino de dejarlos por fuera de la participación política y discriminarlos respecto de los bienes y derechos a los que sí tienen acceso los grupos incluidos en la ciudadanía. El *apartheid* contra la raza negra en Estados Unidos y en Sudáfrica es un buen ejemplo." Los segregacionistas creen que excluirlos es el mejor modo de coexistir con ellos. Es su modo de entender la "inclusión" " (Bilbeny, 2002:66)
- b) La asimilación: Parte de los principios de inclusión e igualdad republicanas los cuales implican una aculturación o pérdida de identidad cultural por parte de los asimilados, pero con una fuerte integración económica y política. A los asimilacionistas les preocupa sobre todo la pérdida de la unidad nacional y la cohesión sociocultural, y más recientemente, el desplazamiento de la fuerza laboral y la mezcla de idiomas, costumbres y patrones culturales. (Huntington, 2004).
- c) La agregación: En este modelo la diversidad cultural es reconocida tanto en el ámbito privado como público. Se propugna ya no por la aculturación como en el modelo asimilacionista sino por la endoculturación, es decir, la fusión de culturas, lo que importa es "la comunidad", " la identidad" y " la diversidad ". Países como Nueva Zelanda, Canadá y Australia han

adoptado oficialmente este modelo. Sus dificultades estriban en que se requiere una sólida educación en los valores del multiculturalismo, una amplia equidad social y sobre todo una constante inmigración y oportunidades de trabajo para sus habitantes, condiciones que muy pocos países están en posibilidad de ofrecer.

- d) La integración: Es el modelo propio de la inclusión intercultural. Su énfasis está en lo unitivo a pesar de tener en cuenta la diferencia su multiculturalismo es más moderado que el modelo agregacionista. Aquí los diversos grupos culturales no sólo son protegidos y reconocidos sino ante todo respetados, "en tanto que la integración es el resultado de una tarea voluntaria y común en que todos precisan ser protagonistas" (Bilbeny, 2002: 73)

Estos cuatro modelos de inclusión expresan como la tensión inclusión-exclusión adopta características particulares de acuerdo al desarrollo cultural y político de cada país. No obstante, en la mayoría de países del mundo, se siguen manteniendo unos límites frente a la exclusión que Michel Autès (2004) considera que provienen directamente de las políticas públicas y se manifiestan a través de: a) la dificultad de pensar fuera del marco de ordenación legal instituido; b) la separación entre política y mercado ha conducido a que *la sociedad del riesgo* haya cambiado su noción de responsabilidad y la seguridad social se vuelva aleatoria y relativa; c) "el creciente influjo de la interpretación liberal, utilitario-calculadora, de lo social. Estamos en una época que se caracteriza por convocar a la reconstrucción política del contrato social, pero la esfera política se ve completamente penetrada por los discursos de tipo liberal, por la lógica del interés, por el utilitarismo" (Autès, 2004:35); d) la dimensión simbólica del ser humano no es tomada en cuenta, se asume una racionalidad y unas lógicas que no existen en la mayoría de seres humanos.

En síntesis, desde la perspectiva del liberalismo, la tensión – inclusión es asumida de acuerdo a las formas que adopte el mercado y el consumo. Estas formas son entendidas como naturales, y por tanto, es preciso adaptarse a ellas. Quien no lo haga será excluido, quien las acepte gozará de las bondades de la inclusión.

Desde la perspectiva comunitarista, los ciudadanos son acogidos bajo el manto de la igualdad que emana de la virtud del Estado mismo y de los sujetos que perviven y se articulan a través de él. Esta encarnación de las virtudes por parte del Estado, determina que los ciudadanos se hallen fuera de la órbita de las posibles diferencias con este estamento o entre ellos. En el comunitarismo la diferencia, y por derivación, la exclusión, carece de relevancia, pues los sujetos son iguales y el Estado les brinda las mismas oportunidades, como es el caso del modelo agregacionista, que apoyado en un multiculturalismo duro, y en el seguimiento riguroso de los preceptos políticos y culturales fundamentales del comunitarismo, puede reconocer la diversidad de intereses de los múltiples grupos de inmigrantes. La tensión inclusión-exclusión se orienta aquí hacia los procesos de endoculturación en donde cada cultura en la preservación de su autonomía, se puede cerrar al intercambio y la interacción

y por esta falta de contacto con otras, tiene que evolucionar por sí misma (así se ha visto , por ejemplo en ciudades como Montreal, Melbourne o Wellington) y correr el riesgo de aislarse.

Desde el republicanismo, los ciudadanos, a través de su proyecto de vida entablan formas de articulación con el Estado, sin embargo, éste no necesariamente los incluye a través de su discurso, pues es genérico. En ese marco estructural del Estado, son los ciudadanos quienes se abren su propio espacio para participar. Surgen en esta perspectiva las voces de quienes no son acogidos por el discurso oficial o quienes plantean comportamientos disruptivos, proporcionando nuevas alternativas de inclusión para ellos o para otros excluidos que no poseen herramientas para visibilizarse.

La ciudadanía compleja y agonista entiende la tensión inclusión-exclusión como procesos constituyentes de ese *ser más con los demás* , como inherente a la alteridad y a toda interacción social. No obstante, no queda claro cómo esta ciudadanía entiende el problema de la igualdad y la diferencia de contextos económicos , culturales y políticos en los que se manifiesta esta tensión. En otras palabras, falta explicitar la posición de la ciudadanía compleja y agonista frente a la tensión inclusión-exclusión.

Es indiscutible que cualquier teorización sobre esta tensión tiene que pasar necesariamente por la discusión de los problemas de la igualdad y las formas que asume en cada contexto o esferas de la vida social. Ahora bien, si hablamos de ciudadanía compleja es lógico que recurramos al concepto de igualdad compleja propuesto por Michael Walzer (2001) en su libro *Las esferas de la justicia*. Para Walzer " la igualdad compleja significa que ningún ciudadano ubicado en una esfera o en relación con un bien social determinado puede ser coartado por ubicarse en otra esfera, con respecto a un bien distinto" El liberalismo según Walzer, se ha centrado en potenciar las esferas distributivas que requieren protección para satisfacer las libertades individuales " pero no ha sabido detectar teóricamente que se generaban paralelamente nuevas relaciones de dependencia que impedían adoptar una lógica de acción autónoma adecuada para la nueva esfera. Estas dependencias son lo que propiamente denomina *tiranía*. " (Zapata-Barrero, 2001:160). Esto significa en la práctica, que la diferenciación liberal entre esferas, deja al individuo una autonomía de actuación para la elección, pero no le proporciona un marco contextual adecuado para su práctica, de tal manera, que el individuo queda expuesto a las dos formas más visibles de tiranía: el mercado y el uso arbitrario del poder político.

Frente a estas dos principales formas de tiranía que demuestran que el liberalismo privilegia la división de los individuos frente a su unión y la creación de mundos privados en lugar de colectivos, Walzer demuestra que la necesidad de una justicia distributiva, basada en los principios de merecimiento y necesidad, soporta las relaciones de inclusión y exclusión en todas las esferas de la vida social. En otras palabras, es necesario la diferenciación de

los diversos marcos contextuales jurídicos y culturales y el reconocimiento de las diversas legalidades, para poder moverse entre las diferentes esferas de la justicia y evitar así las dos formas de tiranía del liberalismo.

Este planteamiento es coherente con la Psicología del desarrollo moral del cuidado y la Benevolencia, la cual ha demostrado como capacidad de comprensión contextual y de flexibilidad en el dominio social, y la competencia para reconocer las normas y las reglas o pautas de una comunidad particular, le permiten al niño realizar acciones de inclusión o exclusión sin que ello conlleve sentimientos morales de culpa o resentimiento, así como tampoco necesite justificarlas socialmente¹⁶.

- b. **La tensión derechos – deberes:** Si existe un rasgo que le ha dado reconocimiento al liberalismo, éste es el referido a su defensa a ultranza de los derechos individuales. Para el liberalismo, cada persona merece ser respetada y tratada adecuadamente y se le exige al Estado un comportamiento neutral para que no utilice su poder coercitivo en nombre de una religión o filosofía de vida. Subyace pues un igualitarismo que se expresa en el presupuesto de que las personas nacen libres e iguales. En la doctrina liberal el individuo es ante todo un sujeto de derechos en el que el Estado Benefactor actúa como garante. Sin embargo, “el liberalismo deja de lado sus compromisos igualitarios cuando, en nombre de la autonomía individual, obstruye el autogobierno colectivo. Este resultado es entre otras razones, producto de la decisión liberal de “maniatar el Estado”; de su extrema preocupación por limitar el accionar de los cuerpos políticos mayoritarios; de su rechazo a toda forma de intervencionismo público. Actuando de este modo, el liberalismo torna imposible que la vida pública sea un reflejo de acuerdos públicos entre todos los afectados: en las comunidades liberales, en efecto, los ciudadanos encuentran obstáculos- en lugar de incentivos- para organizar sus vidas a partir de acuerdos colectivos” (Gargarella, R. 2002).

Para el republicanismo, por el contrario, se debe fortalecer el poder público para hacerlo permeable a la voluntad ciudadana. La neutralidad liberal es reemplazada por un Estado activo comprometido con el bien particular (los derechos de las minorías) la custodia de la privacidad y el sustento de las virtudes cívicas. Sin embargo, el republicanismo termina sacrificando la autonomía individual por privilegiar los intereses públicos y posibilitando que el poder coercitivo estatal pueda alentar o desalentar virtudes cívicas o modelos de ciudadanía particulares (convirtiendo al Estado en el Robespierre de nuestro epígrafe), con independencia de que sean rechazados o aceptados por los individuos de esa sociedad.

¹⁶Yáñez J. “ Razonamiento socio moral en los niños con respecto a las relaciones de inclusión y exclusión”. Proyecto financiado por Colciencias que se encuentra en desarrollo.

La reconocida dificultad de los investigadores en este campo para combinar o integrar los rasgos igualitarios del republicanismo y el liberalismo (esto es, la preocupación liberal por la autonomía y la preocupación republicana por el autogobierno colectivo) dado de que ambos representan proyectos igualitarios inconclusos y deficientes, tal y como lo hemos visto a lo largo de este capítulo, nos lleva a considerar a las acciones sociales colectivas, expresadas a través de los movimientos sociales, como una salida para superar esta encrucijada entre derechos y deberes. En efecto, al entender la ciudadanía como un proceso de hacerse humano, de *ser más con los demás*, la satisfacción de las necesidades humanas, se manifiesta como derecho inalienable y *conditio sine qua non* del proceso de humanización y, de acuerdo con Walzer, uno de los principios fundamentales de la justicia distributiva .La justificación de las necesidades humanas traducidas en términos de derechos nos permite entender que ante las dificultades del Estado de regular una igualdad compleja y una justicia distributiva, la búsqueda de la emancipación le sea asignada a los movimientos sociales (Archila M. 2003)

Son muchas y variadas las teorías y conceptualizaciones sobre movimientos sociales¹⁷. No obstante, se retoma una de las últimas formulaciones que hace Alain Touraine (2000) por considerarla la más acorde con los planteamientos desarrollados hasta ahora .” Si definimos un movimiento social como una lucha por la apropiación social de recursos culturales reconocidos conjuntamente por todos los adversarios, la *democracia* aparece necesariamente ligada a los movimientos sociales “. En esta definición Touraine supera la lógica instrumental de la sociología norteamericana y el determinismo económico del marxismo ortodoxo, para orientarse hacia las dimensiones culturales y políticos como elementos sustanciales en la lucha por la democracia. En este sentido, los movimientos sociales se regirían por tres principios: identidad y autorreconocimiento del actor; oposición o caracterización del adversario; y totalidad o superación de lo particular hacia lo más general. (Archila, 2003:43).

La investigación sobre los movimientos sociales llama la atención sobre el origen de las nuevas formas de expresión colectivas, en donde cuestiones relacionadas con la identidad colectiva, las representaciones sociales y los marcos de acción colectiva, constituyen algunas de sus problemáticas pertinentes con la tensión derechos-deberes que estamos tratando de tematizar .

La mayoría de investigadores coincide en considerar a los marcos de acción colectiva como uno de los núcleos simbólicos fundamentales sobre los cuales se forma el universo de significados de las personas que deciden vincularse a

¹⁷ Archila, M. *Idas y Venidas Vueltas y Revueltas. Protestas en Colombia 1958-1990*. ICANH –CINEP. Bogotá.2003. Véase sobre todo la Introducción que muestra muy claramente no sólo las diversas teorías sobre movimientos sociales sino los cambios conceptuales que sus autores han tenido a lo largo del tiempo .

un movimiento social.¹⁸ Los marcos de acción colectiva aluden al conjunto de creencias y significados orientados a la acción, que justifican y legitiman las actividades del movimiento social (Delgado 2004:1). Es por esta profunda dimensión simbólica y cultural que los movimientos sociales son considerados como *agencias de significación colectiva, que difunden nuevos significados en la sociedad a través de formas de acción colectiva* (Melucci, A 1989, citado por Delgado 2004: 4)

Estos marcos de acción colectiva se configuran en la *identidad colectiva* la cual define un “nosotros”, unos códigos, unos vocabularios y rasgos distintivos que definen el sentido de pertenencia a través de una serie de creencias compartidas frente a una situación de injusticia o indignación, las cuales adquieren características muy parecidas a lo que Moscovici denominó como representaciones sociales. La identidad colectiva propicia la participación en la construcción de un referente de sentido público, el cual posibilita la expansión de la ciudadanía compleja y agonista cuando genera las condiciones para las luchas por el poder interpretativo que se desatan cuando entran en conflicto distintos universos simbólicos sobre lo político, es decir, sobre la política cultural.¹⁹

Resulta entonces sorprendente ver cómo la ciudadanía compleja que hemos venido desarrollando adquiere su máxima expresión en los movimientos sociales. En efecto, el *ser más con los demás* a través de la acción colectiva, la solidaridad y los significados compartidos, constituyen sin lugar a dudas una nueva forma de entender el proceso de humanización al que se ha aludido. De igual forma, bajo la óptica de los movimientos sociales, y particularmente de los marcos de acción colectiva, la tensión derechos-deberes pasa a inscribirse dentro de las luchas propias que la política cultural pone en curso para la construcción de una ciudadanía democrática.

c. La tensión entre lo público y lo privado: Esta tensión nace conceptualmente en el campo jurídico y luego se aplica en todos los niveles y dimensiones de la vida práctica (economía, moral, política). Desde sus comienzos hay tres sentidos o formas para conceptualizar lo público que aún perviven: a) la oposición entre lo individual y lo colectivo que progresivamente evolucionó hacia la dicotomía entre lo político- estatal y la sociedad civil; b) el sentido de lo abierto, de lo visible, de lo luminoso (Arendt) en contra de lo cerrado, de lo clausurado, de lo oculto; c) lo que nos pertenece a todos, lo que

¹⁸ Delgado, R. Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. Ponencia presentada en el Doctorado en Niñez y Juventud. CINDE- Universidad de Manizales, Agosto 15 del 2004,

¹⁹ Evelina Dagnino considera la “política cultural” como el lugar donde se producen las luchas por los significados y representaciones presentes en los marcos interpretativos, “los cuestionamientos culturales no son meros subproductos” de las luchas sociales, sino más bien elementos constitutivos de los esfuerzos orientados hacia nuevas definiciones del significado y de los límites del propio sistema político por parte de los movimientos sociales”. Escobar A, Álvarez, S. y Dagnino, E. Política Cultural y Cultura Política, Taurus. Bogotá. 2001.

es de uso común, lo opuesto a lo privado. Es el espacio en donde se practican unas reglas y unas interacciones establecidas y legitimadas por un acuerdo común.

Existen varias teorías y concepciones sobre lo público. Entre las que más han tenido efecto social cabe destacar la de H. Arendt (1993), J. Habermas(1989) y Ch. Taylor (1996). Cada uno tiene sus propios énfasis, ventajas y limitaciones, pero sobre todo, elementos que pueden contribuir al enriquecimiento de las tensiones de la ciudadanía democrática y agonista que venimos tematizando.

En Colombia, como en muchos países de América Latina, la resignificación y reformulación oficial de lo público, se ha convertido en una prioridad nacional ya que ha pasado a ser una condición básica para lograr una mínima eficiencia en la gestión de la vida pública y superar la atomización y monopolio de los asuntos públicos en unas pocas manos (partidos, jefes y gamonales políticos, mafias de todo tipo, etc.). Dicha reformulación de las políticas públicas, que en última instancia son las que determinan “la construcción de lo público” y garantizan las diferencias entre lo público y lo privado, ha sido difundida desde hace una década por agencias internacionales como el BM y el FMI y cuyo propósito fundamental es la redistribución de la riqueza para ampliar de esa forma la cobertura y la inserción al mercado y al consumo.

Es en este contexto social y político (pero sobre todo económico) que según Odile Hoffmann (2001:75) se da el cruce de tres orientaciones macropolíticas de lo público : a) La *descentralización*: se otorgan nuevas funciones y responsabilidades a entes ya existentes (municipios, departamentos), lo que a su vez visibiliza y pone en escena nuevos actores en el espacio público y exige manejos diferentes en los procesos de gestión pública; b) La *democratización* : la cual se da en varios planos: la elección popular de alcaldes y gobernadores, el reconocimiento de la participación ciudadana en asuntos locales, la creación de mecanismos de veeduría y contraloría, incluyendo la tutela, son algunos indicadores de este proceso; y c) La *globalización* que se difunde a través de las medidas y prescripciones tomadas por organismos internacionales como el OIT, FMI, BM, BID, UNESCO con el doble objetivo de una reevaluación del Estado en los programas de desarrollo y un reconocimiento del papel de los ciudadanos en la definición y ejecución de dichos planes.

Estas tres grandes orientaciones han ido configurando una “nueva sociedad civil” convirtiendo el espacio público²⁰ en el centro de un triángulo: Actores sociales, Instituciones y Territorios. En efecto, en el espacio público se encuentran unos actores que realizan interacciones sociales y , siguiendo a Bourdieu, disponen de un capital (social, simbólico, económico) desigual, lo que los lleva a participar , de

²⁰ “el espacio público se podría entonces definir como el espacio abstracto de regulación y negociación de normas de acceso al espacio concreto de vida de una sociedad. Estudiar el espacio público consiste en analizar cómo emergen las “reglas” de convivencia, las cuales se refieren a espacios geográficos o políticos de muy distinta índole y escala” (Hoffmann, 2001:78)

una forma también desigual en las deliberaciones, configurando de diversos sentidos y significados el espacio público.

Pero también están las reglas, que como dice Da Matta (1989:112, citado por Hoffmann 2001:77) “ por el hecho de no tener dueño, constituyen el espacio público por excelencia. Sin ellas no puede haber competencia ni lucha”. Las reglas remiten invariablemente a la noción de “instituciones”, la cual se constituye en fuente y garante de éstas. Es indiscutible que todo espacio público deba tener unas reglas de juego mínimas en tanto se encuentra en un régimen democrático; desde los espacios públicos “formales”, como el político-electoral, pasando por los étnico-comunitarios hasta los “espacios públicos íntimos” como la familia o ciertos grupos religiosos, todos manejan un sistema normativo.

Por último está la noción de Territorio el cual se entiende como un ámbito de referencia de los actores y las instituciones, y remite a un espacio social de solidaridad y de identificación y cuya característica principal es su posibilidad de combinación ya que nunca son definitivos ni únicos. (Hoffmann,2001:89).

Ahora bien la predominancia o privilegio de una de estas tres dimensiones del espacio público hace que se distorsione y deforme, y sea visto bajo un solo aspecto y, en consecuencia, reducido a ese factor. De esta forma, cuando se realza la dimensión institucional sobre las otras, se corre un doble riesgo a juicio de Arendt (1993:186): la burocracia, la opinión pública y el Estado de bienestar y la corrupción política impiden al debate y los asuntos colectivos se ven relegados y descalificados por dicha *burocratización* ; y por otro lado, el sobredimensionamiento de las instituciones puede conducir a un régimen autocrático que prescinde de cualquier forma de participación ciudadana llevando la ausencia de debate a una *despolitización del espacio público*.

Cuando la distorsión proviene de los actores, es decir que se privilegian las interacciones, y se rompen las obligaciones y lealtad con las instituciones y reglas, y se priorizan estrategias particulares (sean individuales o de grupo) que no están en el sistema de objetivos comunes y de significados compartidos, se generan procesos de *privatización* y *patrimonialización* del espacio público que buscan legitimar acciones políticas para cooptar y apropiarse de otros espacios .

Cuando se privilegia el territorio, el espacio público se reduce a la discusión sobre el manejo o planeación de asuntos locales llevando fácilmente a los actores a una creciente *tecnocratización* en las decisiones. “ Lo que califico de “*fetichismo del territorio*” es esta tendencia a pretender y arreglar todo a partir de criterios eminentemente parciales, locales, negando las dimensiones globales y políticas que siempre tienen los asuntos colectivos” (Hoffmann, 2001: 91).

Desde esta forma de conceptualizar lo público, podemos entrar a mirar como se da el manejo de esta tensión en las tres corrientes normativas. Para el caso del modelo liberal, que es el que más enfatiza la distinción público / privado, al desconocer que existen campos de identidad colectiva que no están asociados a

nación o razas (como es el caso de algunos movimientos sociales), pero que deben ser tenidos en consideración para el análisis de lo público. En otras palabras, la separación tajante que el liberalismo hace entre lo público y lo privado conlleva indefectiblemente a asimilar lo político a las relaciones jurídicas, a descalificar el ámbito de lo personal / individual como una dimensión humana que contiene elementos políticos para ser considerados, a desestimar identidades colectivas que no están contempladas por la normatividad .

En el modelo republicano se presenta una doble limitación: “ la visión cívico-republicana adolece de una seria confusión... al alterar las ideas de deliberación y del bien común asumiendo que la deliberación debe ser sobre el bien común. Consecuentemente, limita la deliberación a un marco circunscrito al punto de vista del conjunto, dejando de lado los intereses propios... impidiendo de esa forma que los participantes puedan aclarar sus intereses” (Fraser 1997; citado por Garay 2000:36). Pero por otro lado, en la postura radical sobre el Estado moderno del republicanismo de Arendt, el Estado es “ sólo centralización burocrática y la sociedad es sólo sociedad de masas, ambos enemigos de la república de ciudadanos. En ningún caso Estado y sociedad son utilizados en forma analítica, y ello dificulta de entrada la posibilidad de pensar una síntesis entre el republicanismo antiguo, la sociedad y el Estado moderno “. (Rabotnikof, 1997; citado por Garay , 2000: 36).

En el comunitarismo las críticas se dirigen hacia su excesiva sobrevaloración de lo que se ha denominado los actores del espacio público. En efecto, al poner gran parte de su proyecto en las creencias compartidas, los valores comunitarios y la regulación de las interacciones a través de las virtudes, el comunitarismo se hace altamente proclive a caer en esa deformación del espacio público que es la predominancia de los actores, y cuando se exacerban sus peticiones, llegar inevitablemente a la *tecnocratización* de las decisiones por el territorio.

La ciudadanía compleja y agonista considera que la tensión privado –público debe apuntarle a un equilibrio entre las tres dimensiones del espacio público, pero más de cara a un proyecto de nación consistente y el fortalecimiento de la sociedad civil, que de seguimiento al pie de la letra de las directrices impuestas por las agencias internacionales. Por tanto, la esfera pública debe constituirse en un espacio de resistencia y lucha frente a las políticas públicas que vayan en desmedro de esos dos propósitos , y recuperar el sentido deliberante, propositivo y proactivo que originariamente tuvo lo público. Por eso hacemos nuestras las palabras de Charles Taylor cuando afirma: “ El modelo original parecía suponer un espacio unitario, y estoy sugiriendo que hay una multiplicidad de esferas públicas anidadas entre sí. Hay una arena central de debate sobre la política nacional, pero no es la esfera pública análoga a la de un Estado unitario, sino más bien de un gobierno central en una federación... el límite entre el sistema político y la esfera pública tiene que ser debilitado. Algunas de las esferas públicas más efectivas son de hecho partidos políticos y movimientos que operan en la zona gris. En una sociedad moderna democrática, el límite entre el sistema político y la esfera pública tiene que ser poroso al máximo. Todo lo anterior , si queremos que

esta esfera pública desempeñe su rol de ampliar el debate público. Si queremos que sólo sea un veedor, limitante de poderes, el modelo antiguo parece adecuado” (Taylor, 1995; citado por Garay, 2000: 65).

Si asumimos estas tesis como basamento antropológico y epistemológico de nuestra ciudadanía compleja y agonista, se podrían considerar los siguientes aspectos (que pueden asumirse como preceptos) que la educación ciudadana debe tener en cuenta:

1. No a las legalidades y normatividades abstractas y formales sin una discusión y confrontación con las diversas legalidades existentes en las diversas comunidades, grupos y organizaciones que participan de una institucionalidad.

2. El conflicto como un lugar de construcción pública de la ciudadanía, asume la institución educativa como un espacio político en donde se establecen relaciones entre los dispositivos pedagógicos de control (currículo, escenarios de la democracia escolar -como las jornadas electorales, el gobierno escolar, el manual de convivencia, etc- métodos de enseñanza) y las acciones tendientes a ampliar los canales de participación, reconocimiento, respeto y deliberación de las políticas académicas y de gestión administrativa de toda la institución escolar.

3. La diversidad de identidades ciudadanas presentes en la escuela (de género, juveniles, etáreas, etc.) deben gozar de garantías básicas de coexistencia, respeto y reconocimiento y la posibilidad de reformular y resignificar permanentemente sus “inéditos viables” ya que el proceso de construcción de la ciudadanía – humanización sólo es posible comprenderlo como permanente devenir.

4. La educación en la esfera de lo público debe apostarle al fortalecimiento de la sociedad civil y la cultura democrática, lo cual significa trabajar en la reducción del límite entre el sistema político y el espacio público y el empoderamiento de la multiplicidad de esferas públicas existentes.

3.3 EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y CIUDADANÍA

De acuerdo con los planteamientos políticos y culturales 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.

La Escuela como escenario que representa lo institucional adopta eventual o permanentemente instancias de control cuyo resultado evidencia una marcada tendencia al liberalismo puesto que los estudiantes 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.

Conforme con el desarrollo de una posible ciudadanía compleja la cual es situada, agonista, reconoce el conflicto y está enmarcada en derechos situados, se puede sostener que ésta apuntaría al reconocimiento de una ciudadanía múltiple, es decir, una ciudadanía que permite 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 una búsqueda de criterios en los sujetos frente a los conflictos y tensiones de sus prácticas sociales con su grupo social, es importante identificarla como una posibilidad para la formación política en la escuela, atendiendo al problema cultural e identificada plenamente con el pensamiento social y 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 los horizontes de sentido de sus 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"²¹

3.3.1 EL CURRÍCULO Y LA CIUDADANÍA

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 articular 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 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, entender al estudiante un sujeto

²¹ Sacristán G.J. Poderes Inestables en Educación, Morata, Madrid, 1999

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, el disenso y el consenso argumentado 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 permiten 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 reconozcan en la escuela el papel de las representaciones de ciudadanía que construye el sujeto con su comunidad, la formación y ejercicio de la ciudadanía permitirá al colectivo escolar ganar el estatus de comunidad con un alto sentido de identidad.

La ciudadanía como experiencia cotidiana en la escuela garantiza el desarrollo de competencias ciudadanas y sociales, tales como:

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

La Escuela

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 practica 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 publico y político para el desarrollo y pleno ejercicio de la ciudadanía

El maestro.

El maestro como agente dinamizador de los procesos de transformación de los contextos escolares, locales y nacionales supone un redimensionamiento de su papel y de sus responsabilidades en el contexto escolar.

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

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.

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 con la intención de evidenciarlos en prácticas sociales que demandarían el ejercicio de la ciudadanía.

Los Problemas

Un diseño curricular problematizador requiere de 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.

El diseño del currículo problematizador exige la identificación y delimitación de situaciones problematizadoras, reconociendo su núcleo central, sus conceptos y principios, sus antecedentes, sus manifestaciones, sus circunstancias y consecuencias.

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, explicitar alternativas de solución viables y pertinentes al problema y al contexto al que hace parte.

El presente cuadro expresa los elementos que configuran el diseño de un currículo desde perspectivas centradas en agentes protagónicos tales como: el estudiante, el maestro y la escuela y en procesos vitales tales como: los problemas.

MATRIZ – DISEÑO CURRICULAR CIENCIAS SOCIALES

AUTORES ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	G. SACRISTÁN	MAGENZO	J. TORRES
FUNDAMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo centrado en el maestro. • Se reivindica el papel del maestro. • El currículo aborda elementos del contexto. • Rechaza currículos lineales, secuenciales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo centrado en problemas sociales. • Se fundamenta en una formación para la democracia. • Tiene en cuenta contextos: escuela, localidad, país. • Se fundamenta en tensiones: global-local, pública – privada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo centrado en el estudiante. • Permite negociación de saberes a partir de necesidades de contexto y escuela. • Le da importancia a saberes ordenados y secuenciales.
MODELO	<ul style="list-style-type: none"> • Se estructura a través de módulos, entendidos como núcleos de saberes que se ajustan a contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en educación problémica. • Problematiza saberes desde lo político y lo ético. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es flexible. • Permite varias opciones. • Favorece el trabajo por proyectos.
ESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Modular – flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • No maneja una estructura clara. • Se basa en perspectivas problematizadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad.

3.3.2 EL APRENDIZAJE CIUDADANO, LA REPRESENTACIÓN SOCIAL Y EL PENSAMIENTO NARRATIVO

Retomando lo señalado anteriormente sobre los elementos que configuran el conocimiento social, es importante destacar que el aprendizaje ciudadano tiene una relación profunda con éste, toda vez que sus formas de construcción, distribución y manifestación se generan desde los universos comunicativos y representacionales de los sujetos, lo que pone de manifiesto la importancia de entender los mecanismos de consolidación y afianzamiento de las representaciones sociales.

Así mismo, el conocimiento social y la búsqueda del aprendizaje ciudadano exigen de una mirada amplia que permita identificar modelos de la pedagogía y la psicología que expliciten las formas de cualificación del pensamiento social, de tal manera que se constituyan en herramientas para que desde la escuela se propongan los escenarios y las acciones para ampliar los campos de representación de los sujetos. Para tal efecto, es pertinente indagar los referentes y elementos procedimentales que estructuran el pensamiento narrativo (Vigotsky, Bruner 1989), el cual coincide con las caracterizaciones señaladas en este trabajo sobre conocimiento social.

3.3.2.1 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

Uno de los problemas nucleares de las ciencias sociales - a juicio de muchos investigadores, el principal - lo constituye sin lugar a dudas el de la relación individuo - sociedad, problema que puede ser planteado de diversas maneras de acuerdo a la perspectiva sociológica que se adopte (v.g la constitución de sujetos sociales en Thompson y White, el proceso civilizatorio en N. Elías; la sociogénesis en Durkheim o la moderna sociología del conocimiento de Mulkay o Barnes).

Gran parte de la diversidad de posturas y debates que se adelantan en relación a este problema tiene que ver en gran medida con la posición que se tenga en la estructura socioeconómica y los juegos que se desarrollen en la relación de producción en tanto factores determinantes del proceso de socialización y constructores de sujetos sociales. No obstante, esta primera instancia socioeconómica subrayada enfáticamente por el marxismo, no puede ser la única ni la mas importante. Actualmente se reconoce la existencia - seria mejor decir la coexistencia - de otros agentes o instancias de la realidad que resultan decisivas en los procesos de configuración y apropiación de la dinámica social por parte de los individuos.

Ahora no se trata de contraponer las determinaciones materiales con las formaciones de la conciencia social (infraestructura con superestructura en términos de un anquilosado marxismo) sino por el contrario, el de determinar sus procesos de imbricación y retroalimentación en la constitución de sujetos sociales.

Una categoría que se ajusta a este objetivo y abre una puerta a nuevas miradas interpretativas es la categoría de cultura, entendida en un sentido amplio: Un conjunto amplio de representaciones simbólicas, significados y valores socialmente compartidos, actitudes y opiniones fragmentarias, heterogéneas, en donde se incluyen los procesos sociales de producción y consumo y por tanto "permite superar la idea de las representaciones como mero "reflejo" y las ubica en su doble carácter de constituyentes del proceso social y constituidas por el " (Romero,1990)

De esta forma, el estudio de la representación social se convierte en un aspecto fundamental del conocimiento social en tanto que constituye ese punto de intersección y encuentro entre las formas como un grupo social se representa la sociedad en un momento determinado y los procesos y las mediaciones que los individuos desarrollan para conocer y explicarse esa sociedad.

La representación social es un proceso psicosociológico que refleja las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales. Sus orígenes teóricos se encuentran en la sociología y sus fuentes empíricas en la antropología. En efecto, fue Durkheim (1898) el primero que utilizó el término "representaciones colectivas" para diferenciar la especificidad del pensamiento colectivo con relación al pensamiento individual y principalmente para mostrar la primacía de lo social sobre lo individual. En el campo antropológico los trabajos pioneros de Levi- Bruhl (1972) sobre pensamiento prelógico y las formas específicas en que la "mentalidad primitiva" se representaba en algunos mitos y rituales aunado a las investigaciones de Levi-strauss (1958) sobre el pensamiento salvaje constituyen la base empírica de los orígenes de este concepto.

Si bien es cierto que el conocimiento es una actividad social, es necesario entender que también requiere un trabajo individual porque la construcción la tiene que realizar el propio individuo. Este aspecto de elaboración personal resulta fundamental, no sólo porque es allí donde se revelan los procesos, sino porque nos introduce en una problemática supremamente densa y compleja de la psicología evolutiva: los mecanismos de transición y complejidad del conocimiento.

En efecto, mientras que algunas teorías psicológicas han reducido este factor de construcción personal a un simple aprendizaje social y subrayado el papel moldeador que el medio tiene sobre el individuo (como es el caso del conductismo) es evidente que la diferencia de juicios y representaciones sociales que un individuo presenta a lo largo de sus estadios de desarrollo demuestra que sus ideas sociales no son un puro reflejo de los adultos, sino que cada individuo debe realizar una construcción y resignificación propia de los diversos eventos sociales que encuentra en su vida.

No obstante, el papel de tutor que desempeñan los adultos y los pares (otros niños), así como los medios de comunicación (principalmente la televisión) 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.

De esta forma, "la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento "espontáneo", "ingenuo" que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido"(Jodelet,1986)

Desde este punto de vista, la caracterización social de los procesos o contenidos de la representación debe tener en cuenta las condiciones y contextos en que surgen dichas representaciones, los tipos de interacciones comunicacionales en que circulan y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza. La representación social es representación de alguien o de algo y en consecuencia es producto de una relación y no el duplicado de lo real, por tanto, los contenidos de la representación debemos buscarlos en la relación con el mundo y las demás personas. No existe ninguna representación social que no sea producto de la relación con un objeto o sujeto, aunque éste sea imaginario, simbólico o mítico-religioso.

La teoría de la representación social está profundamente ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que le permiten a los sujetos en primer lugar : establecer un orden que les permitirá orientarse y "dominar" su medio social ; y en segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

Analizar el conocimiento social conduce a un planteamiento en el que lo social no puede ser un hecho estático dado, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden el mundo social, se encuentran en el continuo intercambio entre los mismos individuos que explican su vida cotidiana, conociéndola y comunicándola.

Desde este punto de vista, el sistema de la representación del mundo social es muy complejo y está constituido por elementos de diversa naturaleza. Delval (1989) considera que puede hablarse de tres tipos de elementos : las normas o reglas, los valores y las nociones. Evidentemente que las normas o reglas sociales, así como los valores pueden abordarse en términos lógicos y estructurales, como lo intentó ya Piaget en sus trabajos sobre moral y axiología, y Kohlberg sobre el desarrollo moral, pero aquí cabe destacar la crítica de Turiel (1989) a estas propuestas : "Una característica central de la investigación de Piaget sobre el conocimiento social es el intento de coordinar el estudio del desarrollo con formulaciones para todos los dominios del conocimiento...podría decirse que la teoría del desarrollo estructural ha sido *sobreaplicada e infrautilizada*. Por un lado, la teoría ha sido sobreaplicada en el sentido de que lo que normalmente se considera su rasgo más característico - que el desarrollo se produce en etapas - se impone a una variedad de dominios sociales sin pararse a distinguir entre las funciones que forman sistemas organizados y las que no. Por otro, la teoría ha sido infrautilizada en el sentido de que el acento se ha puesto en una propuesta, la de las etapas, cuando realmente se trata de una teoría mucho más amplia y diferenciada"(Turiel,1989)

Esta crítica resulta fundamental para nuestros propósitos por cuanto señala con mucha claridad los problemas que tiene la generalización y extrapolación de las estructuras y los estadios piagetianos a formas de conocimiento diferentes a las del conocimiento lógico-matemático. Parece ser, en efecto, como hemos visto en el capítulo anterior, que el conocimiento social, al hundir sus fuentes en las relaciones comunitarias y construir el significado en las prácticas interpretativas que los grupos sociales desarrollan en contextos particulares, presenta tanto *niveles y ritmos de desarrollo* como *trayectorias evolutivas* diferentes a las propuestas por Piaget para el pensamiento lógico matemático.

Estas diferencias le imponen así mismo a las *cogniciones sociales, mecanismos y estrategias de construcción* diferente a las del conocimiento físico lógico-matemático en tanto no sólo el objeto de conocimiento es otro sujeto (o sujetos) sino que, y principalmente, está mediatizado por convenciones y consensos intersubjetivos determinados culturalmente que son susceptibles de modificación no solo por la fuerza de la argumentación y la razón, sino también y generalmente, por la razón de la fuerza, el autoritarismo y la persuasión. La subjetividad inherente e intrínseca a la representación social no sólo entonces tiene objetos diferentes a la representación física sino modalidades y dominios también disímiles.

3.3.2.2 EL PENSAMIENTO NARRATIVO

En el caso concreto de la Psicología cognitiva-social, han sido los trabajos de Bruner (1989) los que han destacado la importancia de la narratividad en la construcción del conocimiento y específicamente del conocimiento social. Con base en las dos formas de orientación básica hacia el conocimiento propuestos

por Burke en 1962. Bruner plantea la existencia de dos modalidades de funcionamiento cognitivo o de pensamiento, cada una de ellas con modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad, además de ser las dos (si bien son complementarias) irreductibles entre sí, "Las dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Entre ellas difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación" (Bruner,1989)

Una de las modalidades de pensamiento a las que Bruner se refiere es la paradigmática o lógico-científica, que trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las cuales las categorías se establecen. En términos generales la modalidad paradigmática se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables ; su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción.

La segunda modalidad de pensamiento que Bruner denomina "modalidad narrativa" en oposición a la "modalidad paradigmática" mencionada anteriormente, se ocupa básicamente de un tipo específico de acto de habla : de una narración.

El pensamiento narrativo de la misma manera que un relato, incorpora la realidad social y cobra sentido, a partir de agentes (personajes), ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción. 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 efectivamente 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.

Ahora bien, las historias bien construidas según Burke (1927 citado por Bruner 1989 Pág. 115), constan de cinco elementos: un actor, una acción, una meta, un escenario y un instrumento. El problema consiste en la existencia de un equilibrio entre cualquiera de los cinco elementos anteriores: La acción hacia una meta resulta inadecuada en un escenario determinado, también puede ser que un actor no encaje en un escenario, o una confusión de metas.

De igual forma, se considera que existen cinco criterios (Gergen, 1996) que se deben tener en cuenta para que una narración sea inteligible y susceptible de ser evaluada en la cultura contemporánea:

- *Establecer un punto final apreciado:* Un relato tiene que establecer una meta, un acontecimiento a explicar, un estado que alcanzar o evitar, un resultado de significación.
- *Seleccionar los acontecimientos relevantes para el punto final:* Un relato inteligible es aquel en el que los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, así por ejemplo, si se está narrando el episodio del bogotazo y el surgimiento del llamado periodo de la Violencia, los acontecimientos más relevantes son aquellos que hacen que la meta sea más próxima (el asesinato de Gaitán, la dictadura de Rojas Pinilla, etc.) o que se distancie aún más (el narcotráfico o la descertificación, impensables para ese momento histórico).
- *La ordenación de acontecimientos:* Si bien es cierto que la secuencia de los acontecimientos narrados no necesariamente tiene que reflejar la secuencia real, es muy importante disponer un orden ya que éste puede cambiar la historia. Esta ordenación tampoco tiene que ser lineal o representar el tiempo del reloj, lo importante es que se fijen unas relaciones espaciotemporales

previamente que permitan la ubicación geográfica e histórica de los acontecimientos.

- *La estabilidad de la identidad* : Una narración bien formada implica que los personajes (o los objetos) del relato posean una identidad coherente o continua a través del tiempo. Cuando se produce un cambio súbito o abrupto en la identidad de un personaje por razones externas a él (la guerra, la pobreza, la educación, etc.) el narrador debe explicitar el proceso de transformación y dar cuenta de los procesos que generaron dicho cambio. En general, sin embargo, el relato bien formado, mantiene la estabilidad de la identidad de sus personajes.
- *Vinculaciones causales* : En la narración siempre se da una explicación del resultado. La explicación causal puede realizarse algunas veces atribuyendo los efectos a la persona, otras al objeto y otras a los factores situacionales (Heider 1958, citado por Hewstone, 1989). El narrador puede creer que las causas de un acontecimiento están en la *intencionalidad* de los actores o en los estímulos a que respondan los sujetos (el dinero por ejemplo) o en factores situacionales (la guerra, el amor, la pobreza, etc.) Este proceso de explicación causal en el pensamiento narrativo, *no* necesariamente entonces debe relacionarse con *explicaciones lógicas* o *nomotéticas* sino, por el contrario, con abducciones (conjeturas, intuiciones, yuxtaposiciones) que son susceptibles de solaparse y entremezclarse. Lo importante es que tengan sentido, orden y una cabal comprensión para el narrador.
- *Signos de demarcación* : Los relatos emplean señales para indicar un principio y un final. Cuando es una narración abierta (esto es, sin un punto final explícito) es evidente que el narrador lo que pretende es generar mayores posibilidades de significación y sentido. La metáfora se puede volver infinita y las posibilidades de análisis se hacen múltiples y variadas.

4. DISEÑO METODOLÓGICO BUSCANDO EL CAMINO: "ENTRE CERTEZAS E INCERTIDUMBRES"

4.1 FINALIDAD Y ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación cualitativa de carácter exploratorio que se realizará en los cursos A, B y C de los grados séptimo, octavo y noveno del Centro Educativo Integral Colsubsidio CEIC Ciudadela, cuyo propósito es indagar las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes con el fin de diseñar un modelo curricular mediante una malla curricular y unas mediaciones de aula que sean susceptibles de sistematizarse con el propósito de dar cuenta de los posibles efectos que esta pueda tener en la cualificación del aprendizaje ciudadano de los estudiantes, estableciendo formas de articulación con los ejes planteados en los lineamientos curriculares de ciencias sociales.



El enfoque cualitativo exploratorio escogido por el grupo investigador permite un conocimiento detallado de los grupos, facilitando con ello la identificación de los referentes empíricos y la construcción de los marcos teóricos que orientarán 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 la ciudadanía situada en la escuela - arrojaron reflexiones interesantes en torno a las cuales se diseñaron las hipótesis de trabajo.

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 es 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 (Ver tabla 2)- no a manera de generalización, sino 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 los análisis tanto

TABLA 2 (categorías previas de análisis)

ENFOQUES FILOSÓFICOS DE LA CIUDADANÍA

CATEGORIA ENFOQUE	LIBERALISMO	COMUNITARISMO	REPUBLICANISMO
<p>INCLUSION-EXCLUSION</p>	<p>Se es incluyente en tanto se hace parte del Estado de acuerdo con sus intereses y preferencias. Los patrones de comportamiento se rigen de acuerdo a la normatividad y a los códigos morales.</p> <p>Se excluye en la medida que se sale de las formas de regulación del estado.</p> <p>Se excluye o incluye en la medida que se consumen sus propios derechos.</p> <p>El poder reside en el Estado, éste es representativo ya que fue elegido por los ciudadanos.</p>	<p>La persona que no asume derechos y responsabilidades frente a la comunidad es excluido.</p> <p>La comunidad está nucleada en la familia, la vecindad o la nación. Estas harían las veces de Estado sin que se requiera una estructura administrativa que regule la convivencia.</p> <p>El individuo se incluye o se excluye en la medida que comparte los principios y objetivos de la comunidad.</p> <p>Los valores colectivos son los que da sentido a la vida.</p> <p>El individuo se construye en función del otro.</p>	<p>Ofrece mayores espacios de participación, el Estado es deliberante de manera permanente.</p> <p>La exclusión está dada desde la imposibilidad de argumentar y deliberar debido a diferentes dificultades comunicativas.</p> <p>El sujeto social existe en la medida en que participa públicamente con su proyecto de vida.</p> <p>Con el otro existe la posibilidad de construir sujetos sociales.</p> <p>El sujeto se excluye en la medida que no hace público su proyecto de vida. El estado existe como construcción deliberativa de los proyectos de vida.</p>

		<p>El individuo es un sujeto deliberante en términos procedimentales.</p> <p>Los valores colectivos son los que dan sentido al grupo.</p> <p>La virtud se interioriza a través de los deberes y las responsabilidades</p> <p>La libertad no se limita con la de los otros sino que aumenta con la de ellos.</p> <p>Los proyectos personales no entran en conflicto ya que todos quieren lo mismo.</p> <p>El poder no está centralizado sino distribuido entre los ciudadanos.</p>	<p>Mis derechos y libertades existen , en tanto existen los derechos y libertades del otro</p>
<p>PUBLICO-PRIVADO</p>	<p>En lo público media la relación sujeto Estado y las acciones de quienes se elige para administrar lo público.</p> <p>Lo público y lo privado son</p>	<p>Lo público está nucleado en la familia, la vecindad y la nación.</p> <p>Lo privado se subsume por lo público.</p>	<p>Lo privado es proyecto de vida con metas claras.</p> <p>Lo público son las deliberaciones argumentadas que se requieren par el desarrollo de un juicio político.</p>

	<p>mutuamente excluyentes.</p> <p>Lo público garantiza el pleno ejercicio de los derechos.</p> <p>El espacio público es de todos por tanto es responsabilidad de todos.</p> <p>Lo público es el espacio donde media la relación sujeto y Estado</p>	<p>Lo público está presente en todas las relaciones.</p> <p>Lo público está regulado e la esfera de lo privado en su afán de tutelar las virtudes,</p> <p>Las voluntades particulares están sujetas a las voluntades colectivas.</p> <p>Lo privado aquí tiene sentido en tanto se inserta a los valores colectivos.</p>	<p>Los derechos son el resultado de procesos deliberativos.</p> <p>Lo público recoge la diversidad como punto de partida para el debate.</p> <p>La realización del proyecto de vida se logra una relación de reciprocidad con lo público.</p>
DERECHOS-DEBERES	<p>Los deberes se fundamentan en el cumplimiento de las reglas de juego.</p> <p>Los derechos son naturales y son pre-políticos.</p> <p>Los derechos están mediados por el consumo.</p> <p>Los derechos son</p>	<p>La responsabilidad es una virtud social porque da respuesta a la voluntad colectiva.</p> <p>Los derechos individuales no tienen sentido porque este discurso se construye desde los particular.</p>	<p>Los derechos y libertades existen en la medida que existen las libertades del otro</p> <p>Los derechos corresponden a unas responsabilidades sociales.</p> <p>Los derechos no son naturales. Se ejercen en tanto haya un proyecto de vida</p> <p>La justicia es entendida Como la posibilidad que se le da</p>

	<p>inherentes al sujeto y el Estado debe garantizar el ejercicio de Estos.</p>		<p>al otro para desarrollar su proyecto de vida.</p> <p>Los derechos se construyen en la deliberación pública.</p> <p>Los derechos están correlacionados equitativamente con las responsabilidades</p> <p>La responsabilidad es un contrucción del sentido de bien (Bien: desarrollo y autorrealización del proyecto de vida"</p>
<p>PARTICIPACION CONVENCIONAL Y NO CONVENCIONAL</p>	<p>La participación convencional crea espacios para discursos alternos.</p> <p>El Estado regula Espacios y Medios de participación.</p> <p>La participación del disenter es pertinente si se realiza con los instrumentos del estado.</p>	<p>Los espacios de participación están regulados por la colectividad.</p> <p>La disidencia se recoge por la comunidad para que se articule a un proyecto colectivo</p>	<p>A través de la participación no convencional, la otredad que no ha sido incluida en un discurso oficial , abre espacios que propone acciones dialógicas y que exigen la presencia de diferentes instancias sociales para incluir nuevas miradas sobre estos fenómenos.</p> <p>Lo no convencional puede ser la vía para protocolizar acciones dentro de lo convencional . a través del actuar dialógico entre ciudadanos y Estado.</p>

de exploración como de intervención. “La flexibilidad del trabajo... sirve para advertir lo imprevisible, lo que para uno no tiene sentido”²². Pues si bien, teníamos claro el camino, se deja abierta la posibilidad de transformar la intervención.

En consecuencia, las fases propuestas para esta investigación se caracterizan de la siguiente forma:

4.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

4.2.1 Curricularización del Aprendizaje Ciudadano y Diagnóstico : en esta fase se buscará 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 integrarán los ejes generadores de los lineamientos curriculares de ciencias sociales mediante preguntas problematizadoras que incorporen los diferentes saberes disciplinares, alrededor de problemas ético-políticos que apunten al desarrollo del aprendizaje ciudadano.

En esta fase el equipo investigador realizará un estudio profundo de los lineamientos curriculares y analizará 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 y octavo, y los metaconceptos específicos para el grado noveno que pueden hacer posible la integración de los ocho ejes generadores de los lineamientos alrededor del núcleo de ciudadanía.

La malla curricular que surja en esta fase estará acompañada de una serie de preguntas problematizadoras que orientarán en la siguiente fase el trabajo pedagógico del área y a su vez se articularán a la estrategia pedagógica del modelo del PEI CEIC.

Así mismo, se realizará un diagnóstico con los sujetos seleccionados consistente en indagar sus representaciones sociales de ciudadanía a partir de instrumentos que incorporen la narrativa, la iconografía y el juicio social a través de la argumentación de hechos sociales. Las categorías de análisis propuestas recogen los referentes sobre las tensiones expuestas anteriormente. Estas son:

- Inclusión- exclusión
- Público- Privado
- Derechos- Deberes
- Participación convencional- Participación no convencional.

Las características de las técnicas e instrumentos para el desarrollo de este diagnóstico se comentarán más adelante.

²² Guber R. La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad. Editorial Norma, Bogotá, 2001, pag. 17

4.2.2 Implementación pedagógica:

Se implementará la propuesta contenida en la malla curricular mediante prácticas de aula, articulando problemas centrales de la ciudadanía. Se precisará un eje curricular por grado (para grado séptimo: eje ético-político, grado octavo: eje histórico- cultural y grado noveno: eje espacio- ambiental) el cual será trabajado a partir de modalidades narrativas, iconográficas y de proyectos. Estas prácticas serán sistematizadas mediante tres elementos: la descripción y planeación de las experiencias por parte de los maestros, los registros filmicos de las actividades en mención y los productos realizados por los estudiantes en los momentos de las intervenciones. Las características de estas intervenciones serán expuestas más adelante.

4.2.3 Sistematización y efecto de la intervención:

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

4.2.3.1 De los profesores:

- ✓ Planeación y descripción de la experiencia por parte del maestro: esta herramienta focalizará tres situaciones: una; la dinámica del maestro en su experiencia pedagógica 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.

4.2.3.2 De los estudiantes

- ✓ Productos: son trabajos de los estudiantes que permitan analizar los componentes y perspectivas ciudadanas en concordancia con la intencionalidad del maestro (en coherencia con el presente proyecto) y que se constituyan en un referente para desagregar los posicionamientos de los estudiantes frente a las cuatro tensiones de la ciudadanía enunciadas anteriormente.
- ✓ Matrices de evaluación: plantea criterios de evaluación, indicadores que para el contexto del colegio se definen en descriptores de desempeño a partir de la negociación de las metas de comprensión entre estudiantes y profesores. Esta es una herramienta que permitirá a los estudiantes autoevaluarse desde una perspectiva cualitativa con relación a sus desempeños que involucran lo

cognitivo, actitudinal y valorativo, así como los componentes teóricos y metodológicos del presente proyecto.

- ✓ Portafolio: es una carpeta que sistematiza de forma individual y colectiva las experiencias propias de cada una de las fases de las experiencias realizadas, los momentos de retroalimentación que expresan la mediación del docente y la cualificación del estudiante en su proceso de profundización. Además, es un instrumento que le permite al estudiante una estructuración metodológica conciente, con relación a su propio proceso y a las prácticas políticas desarrolladas durante la implementación de la investigación.
- ✓ 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.

4.2.4 Interpretación, análisis y conclusiones:

Como fase final se generará la construcción teórica, resultado de la investigación donde de igual manera se reflejará el estudio comparativo con grupos no comprometidos en la investigación.

4.2.5 Socializaciones

El desarrollo del proyecto implica generar tres momentos de socialización, los cuales son:

- ✓ Presentación inicial del proyecto: una vez aprobado el proyecto por el IDEP se realizará una exposición de la propuesta ante la comunidad académica del CEIC junto con el área de ciencias sociales del colegio, haciendo claridad en cada una de las partes que constituyen el proyecto.
- ✓ Presentación de resultados parciales y estrategias de intervención: consiste en precisar cómo se ha dado la implementación de la propuesta curricular en cada uno de los grados haciendo especial énfasis en los aciertos y aspectos por mejorar, utilizando la información aportada por los instrumentos de sistematización. Esta socialización se realizará con la comunidad académica del CEIC y con representantes de los profesores de los demás colegios de Colsubsidio. Así mismo, se tendrán en cuenta las orientaciones y requerimientos del IDEP en relación con este ítem.
- ✓ Presentación de resultados finales e intercambio entre pares para establecer posibilidades de transferir las experiencias: se presentarán los análisis finales al equipo docente de Colsubsidio (CEIC y demás colegios) y estudiantes participantes en los diversos momentos del proyecto. De igual manera, se presentarán estos resultados ante los demás colegios seleccionados en la convocatoria.

4.3 PROPUESTA DE SOSTENIBILIDAD

El proyecto se iniciará en los grados séptimo octavo y noveno en los cursos A, B y C para una población inicial de 350 estudiantes. En la siguiente fase se implementará a todos los estudiantes de la Institución con una cobertura de seis cursos por grado de primero a undécimo para una población total de 2.500 estudiantes. Este proceso se implementará a través del área de Ciencias Sociales.

La tercera fase pretende impactar el proyecto transversal de promoción y desarrollo humano del colegio cuyo objetivo fundamental es --- NO SE PUEDE --- potenciar el desarrollo de las competencias Sociales en los estudiantes de la institución y en cuya matriz y estrategias de aula práctica se orientaría la práctica para la formación y aprendizaje de la ciudadanía.

Este proyecto deberá permitir que entre los maestros del área de ciencias sociales, inicialmente, se genere un consenso en torno a los conceptos, enfoques y métodos en la construcción y aprendizaje de la ciudadanía. La intención es iniciar un proceso de transformación en torno al aprendizaje de la ciudadanía que inicie un acercamiento a la coherencia que debería existir entre las estructuras cognitivas, actitudinales y valorativas de los sujetos, las cuales deberán reflejarse en las prácticas ciudadanas cotidianas.

4.4 UN INTENTO POR CONTAR LA EXPERIENCIA EN CADA UNA DE SUS FASES

La intención es, como bien lo señala el modelo, explorar sobre las formas de comprensión de la ciudadanía desde los diferentes postulados filosóficos del ejercicio de ésta, como lo son EL LIBERALISMO, EL COMUNITARISMO Y EL REPUBLICANISMO. Para mayor precisión se establecieron cuatro categorías de análisis enmarcadas en las tensiones del ejercicio de la ciudadanía: Inclusión-Exclusión, Derechos y Deberes, Público y Privado y Formas de participación convencional y no convencional.

4.4.1 LA EXPLORACIÓN Y EL DIAGNÓSTICO

En la fase de exploración inicial el grupo de investigación planteó modalidad narrativa a través de tres técnicas: Historia de Vida, Historieta (caricatura) y grupo focal. En la primera se cuenta la historia de una mujer brasilera que se enfrenta al virus del VIH SIDA y la búsqueda de instrumentos y caminos que le permitieran el acceso a "derechos" que por su condición le eran desconocidos (Ver Anexo "EL SIDA MI OPORTUNIDAD" 1). La historieta de "boggie el aceitoso" titulada "UNA VALIOSA TENACIDAD", cuenta las vivencias de un hombre llamado José para alcanzar la ciudadanía norteamericana (ver Anexo 2) La técnica de grupo focal se realizó utilizando como pretexto de reflexión el conflicto armado en Colombia. Esta actividad consiste en realizar una entrevista semiestructurada de carácter colectivo (debe ser impar y de máximo 13 personas) que arroja información de manera ágil y a corto plazo a partir de un pretexto problematizador. Este ejercicio implica

preguntas cortas, claras (que eviten varios significados), relevantes al tema de investigación, pertinentes a experiencias inmediatas y concretas y deben evitar insinuaciones o posturas parcializadas del entrevistador (Bonilla y R, 1997) (Ver anexo 3)

Preocupados por la dispersión que llegara a presentar las reflexiones de los-las estudiantes alrededor de las tres situaciones se diseñó un instrumento de recolección de información aplicado a los – las estudiantes al que denominamos **MATRIZ DE INTERPRETACIÓN** lo que corresponde a un cuadro de doble entrada en donde se cruzan las tensiones, las preguntas realizadas a los estudiantes y las respuestas elaboradas por éstos y éstas (ver anexos 4 y 5)

Siguiendo la ruta descrita, se realizó una matriz de sistematización que nos permitiera realizar una lectura horizontal entre preguntas, respuestas más comunes, tensiones y el análisis realizado por el grupo investigador (ver anexo 6) El ejercicio arrojó como resultado los siguientes elementos:

MATRICES DE SISTEMATIZACION DE GRADO SEPTIMO

HISTORIA DE VIDA GRADO 7°

<p>Nº Pregunta</p> <p>1. Circunstancias que le permiten al protagonista ser ciudadano.</p>	<p>Ideas claves estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> -derechos y deberes y pelear por Ellos(1-3-4-8-10-11-12-15-17 - una persona que vive sola (2) - trabajar con personas con V.I.H (5-6-9-14-16-18) - haber nacido en Brasil (7) - seguir luchando fuera de casa (13) - en notaria es ciudadano legitimo Visto por el estado (19) 	<p>Se nota que los estudiantes hacen alusión a que los derechos de las personas están ligados a los procesos de los procesos de respeto por las normas.</p>
<p>2. Manera como el estado responde a la situación</p>	<ul style="list-style-type: none"> -dándoles medicamentos (a-2-35-6-7-9-4-14-15-16) -ejerciendo aplicando leyes (4-12-17-18-19) - responsabilidad bilateral en la Aplicación y cumplimiento de Las leyes (8-10) - la comunidad se apropia del sentimiento solidario y ayuda al individuo (13) 	<p>La manera en que el estado enfrenta el problema es la solución con drogas y tratamiento para este caso en especial. Sin embargo algunos alumnos, asumen que ese derecho a ala vida (salud), solo se cumple, cuando se pelea por el ante la ley.</p>
<p>3. Las herramientas legales existentes resuelven la situación?</p>	<p>Reconoce el papel del estado, mientras se pelee por los derechos; de lo contrario no existen (1-4-8-14-15-16-17)</p> <p>Deberes y derechos constitucionales que todos tenemos y ejercemos (2-3-5-6-7-10-11-18-19)</p>	<p>Para garantizar el cumplimiento de los deberes, por parte del estado, se recurre a la aplicación de las leyes.</p> <p>Pero no se tiene en cuenta el deber del individuo con el mismo estado. Solo se le ve como un generador.</p>

	<p>El estado esta en la obligación de garantizar la vida /salud (9)</p> <p>La labor del estado no es suficiente , pero igual no es su culpa (12-13)</p>	
4. Herramientas utilizadas.	<p>Los derechos/ papel de estado (1-2-4-5-10-14-17-19)</p> <p>No entiende los términos en el contexto (3-7-13-18)</p> <p>Asume los derechos humanos, como las herramientas (6)</p> <p>El abogado en la herramienta (8-11-15-16)</p> <p>La medicina esta herramienta (9-12)</p>	<p>Es su mayoría los alumnos identifican al estado, las leyes, al mismo ciudadano como artífice y parte clave dentro del ejercicio ciudadano. No dejan de existir casos, en los que no se manejen los términos</p>
5. Opinión sobre postura de la comunidad frente a la situación.	<ul style="list-style-type: none"> - identificar el papel de la comunidad ante el estado, y reconoce al individuo dentro de este (1-2-3-5-7-10-12-14-15-16-18) - el papel de la comunidad es falso y prejuicioso (4-9-11-19) - no relaciona la pregunta con la respuesta (6-8) - la prima al individuo sobre la comunidad(17) 	<p>La comunidad asume su papel, rodeando al individuo que lucha en desigualdad de condiciones.</p> <p>En ocasiones sin embargo tiende a parecerse a sus alumnos prejuiciosos y mal dirigidos.</p>

<p>6. Papel del estado frente a la situación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - asumir la realidad de la persona enferma (1-2-3-4-5-6—8-9-10-16-17-18) - el estado debería, resolver cada problema (7) - el estado debe garantizar el flujo de dinero para la compra de medicamentos (4-14-15) - cumplir con los derechos de las personas (12) - no maneja la pregunta en contexto (13-19) 	<p>No se tiene claridad, sobre la verdadera función del estado. Se confunde el bienestar de uno, sobre el bienestar comunitario.</p>
<p>7. Papel de la comunidad frente a la situación.</p>	<p>Apoyar al individuo (1-2-3-4-7-8-10-11-12-13-15-16-18)</p> <p>Evitar la discriminación(5-9-19)</p> <p>Apropiarse del problema y buscar mecanismos de solución al mismo (6-14)</p> <p>Realizar marchas de protesta (17)</p>	<p>La generalidad de la muestra, concluye que la función de la sociedad apoyar al individuo.</p> <p>Una parte cree que definitivamente el ejercicio comunitario implica la aceptación de todas las personas</p>
<p>8. Responsable de las decisiones frente a la salud</p>	<ul style="list-style-type: none"> -el estado (1-2-5-4-15) -el estado y cada individuo (3-4-10) - el individuo (6-7-9-12-14-18) -no contesta (8) -Los otros (13-16-17-19) 	<p>La pregunta, me parece ambigua quien es responsable de estas desiciones. La respuesta seria la 2</p>

<p>9 . Responsables de las decisiones respecto al trabajo</p>	<p>El abogado y el juez (1-11-17) -el estado y el individuo (2-18) -el estado (3-4) - el individuo (5-6-9-12-13) -no contesta(7-8-15) -los dueños del trabajo (10-14-19) -otros (16)</p>	<p>La pregunta me parece ambigua ¿responsabilidad? Frente a enfermarse a cumplir con los derechos</p>
<p>10. Responsables de las decisiones frente a los desplazados.</p>	<p>El estado y las leyes (1-3-4-6-13-19) No contesto (2-7-8-12-17-18) Estamentos de derechos humanos (5) La comunidad (9) El individuo (10-11-14)ç Nadie (15-16)</p>	<p>Variadas respuestas muestran la dualidad de la responsabilidad frente al desplazamiento priman: estado *</p>
<p>11. Responsables de las decisiones frente a los derechos sexuales.</p>	<p>-el ministerio de salud (1-17) -el individuo (2-3-6-9-10-11-14-15-16-18) -el estado, el * y la sociedad (14-5) - no contesta (7-8)</p>	<p>Se confunden los roles y las funciones tanto del estado, como del individuo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - la comunidad (12) - las O.D.H (13-19) 	
<p>DR-DB 12. opinión sobre la acción del personaje frente a los derechos humanos.</p>	<p>Tiene la razón, y el apoyo de la comunidad (1-2-3-4-5-6-11-12-14-15)</p> <p>Ejercicio de los derechos (7-9-10-13-16-17-18-19)</p> <p>No contesta (8)</p>	<p>Falta que el individuo:</p> <p>-criterio de los alumnos-</p> <p>“ “</p> <p>Sea mas respaldado por la comunidad</p>
<p>13. opinión sobre la acción del estado frente a los derechos humanos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - que hace falta mas respeto por las D.H (1-2-4-5-6-10-15) - la acción del estado es acorde al cumplimiento de sus deberes (3-7-9-11-12-14-15-18-19) -no contesto (8) -no interfirió el estado con los derechos humanos (17) 	<p>Posiciones ambiguos</p> <p>Frente al papel del estado es benefactor, pero el individuo debe reclamarle y recordarle sus funciones para que las cumpla</p>
<p>14. Los derechos corresponden exclusivamente a quienes enfrentan los problemas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -es responsabilidad y deber de todos (1-2-3-4-6-7-9-10-11-12-13-14-15-16-18-19) -falta conciencia por parte del * y la comunidad sobre los derechos (5) - no contesto (8-7) 	<p>Va 801 de los alumnos asumen que los derechos son derechos son generales a las individuos – igualmente su ejecución</p>

<p>15. Los deberes corresponden exclusivamente a quienes enfrentan los problemas?</p>	<p>No (1-2-5-6-7-9-10-12-14-15-16-18-19) Del estado y el (3-4-) No contesto (8) Del individuo (11) Pregunta no clara el * (17)</p>	<p>En general las responsabilidades se asumen como compartidos</p>
<p>16. Si se hubiese resuelto la situación de otra manera, se hubieran podido exigir los derechos?</p>	<p>No existe mecanismos diferentes (1-2-3-4-6-7-10-14-15-16-18-19) No porque la forma que Eligio es la adecuada (5-6-11) No contesto (8-9) Si existen mecanismo diferentes (12-13) No entendió la pregunta (17)</p>	<p>Las leyes existen, pero en ocasiones a pesar de estar a favor de los individuos Se deben pelear para recibir beneficios</p>
<p>17. Cuál sería la solución más justa?</p>	<p>Que pudiera obtener sus medicamentos (mantener sus derechos) sin necesidad de pelear (1-5-7-9-12-13-14-15-16-18) -la muerte por eutanasia (2) -la y el personaje ohtuyo es solución (3-4-10-19) - no contesto (8)</p>	<p>La solución mas adecuada seria tener las cosas, sin pelearlas: pero puede ser que cada uno reciba lo que requiere (se mantienen religiosas posturas ambiguas)</p>

	-pelean por sus derechos (11) -no entendió la pregunta (17)	
PB- PV 18. A quién le corresponde solucionar los problemas?	- al estado y a la persona (1-3-4-6-7-11-12-16-18) -al juez (2-10) -al estado, otros (5-14-17-18) -no contesto (8) -al individuo a la medicina (9-13-15)	La responsabilidad para su mayoría es del individuo y el estado
19. Hasta qué punto el debate amerita ser público?	No debería tener manejo (debate publico) 1-9-13 Es indispensable el debate 2.3.5.6.7.10.12.14.15.16.18.19 -todos deberían opinar (4) -no contesto la (8-17) - no entendió la preguntan (11)	50% y 50% debate publico y debate privado Se reconoce el debate como elemento de construcción público
20. Qué aspectos del problema corresponden a lo privado?	Su intimidad su problema (1-2-7-9-11-15-16-18) Como o quien se contagio (3)	En su mayoría, los alumnos delimitan lo publico de lo privado y le son mutuamente excluyentes

	<p>No entendió la pregunta (4-7)</p> <p>Hasta hacerlo publico (6-12)</p> <p>No contesto (18-17)</p> <p>Hasta que el *, le parezca (10-13-14-19)</p>	
<p>PCNC</p> <p>21. Qué instrumentos utilizaría el estudiante poniéndose en la situación descrita?</p>	<p>Emplearía los mismos mecanismos (1-2-5-9-10-11-14-16-17)</p> <p>Huelgas abogados (3-4-12-13-18-19)</p> <p>No entendió la pregunta (6-15)</p> <p>No contesto (7-8)</p>	<p>Resumen que si les ocurren los mismos irían hasta las ultimas consecuencias sin delimitar DERECHOS -DEBERES</p>
<p>22. Qué mecanismos utilizados por el protagonismo podrían tener más apoyo de la comunidad?</p>	<p>El hacer valer los derechos (1-2-6-10-11-14-16-17-19)</p> <p>Valida el apoyo a través de las reuniones y protestas (3-4-12-15-18)</p> <p>El empleo de las leyes (5)</p> <p>El empleo de drogas (7)</p> <p>No contesto (8)</p> <p>No entendió la pregunta (9-13)</p>	<p>Resumen que si les ocurren los mismos irían hasta las ultimas consecuencias sin delimitar DERECHOS -DEBERES</p>
<p>23. Qué mecanismos utilizados por el protagonista podrían tener más apoyo del</p>	<p>No entendió la pregunta (1-13-15)</p> <p>la defensa de los derechos (2-4-5-6-9-10-</p>	<p>Pregunta confusa similar a la anterior</p>

estado?	11-12-14-16-18-19) la reuniones comunitarias (3) no contesto (7-8-17)	
24 Iniciativas propuestas por el estudiante para resolver la problemática	Mas participación del estado (1-3-10-12-13-18) Trabajo en comunidad (2-5-6-14-15-19) No entendió totalmente la pregunta (4-7-9-11-16) No contesto (8-17)	Pregunta y susita confusión entre el limite del esta doy la comunidad y el individuo * de nada

GRADO SÉPTIMO CARICATURA “UNA VALIOSA TENACIDAD”

No. De preguntas	Ideas claves del estudiante (literales)	Conclusiones.
1.Circunstancias que le permiten al protagonista ser ciudadano.	<p>Convencer a una enfermera de casarse para beneficiarse y obtener ciudadanía.</p> <p>Lavar letrinas para casarse</p>	<p>Recoger la idea general de una manera simple sin entrar en detalles</p>
1.1 Para ser ciudadano se requiere vivir estas experiencias?	<p>No. Hubiera ahorrado.</p> <p>No. Basta con conocer las normas de un lugar.</p> <p>No. Un ser humano no puede someterse a tanto sufrimiento (dignidad, valores).</p> <p>No. Deben existir otras alternativas.</p> <p>No. Con nacer en ese país, tiene derechos.</p> <p>No. Se puede conseguir legalmente</p>	<p>Acude a la dignidad del ser humano como principio universal.</p> <p>Reconoce otras alternativas diferentes a las que van en contra de los derechos.</p>
2.Manera como el estado	<p>Si.</p> <p>Respetar sus derechos.</p>	<p>Se denotan 2 planteamientos.</p> <p>Los que interpretan al estado como un medio que</p>

<p>responde a la situación</p>	<p>El estado debe comprometerse para que la gente lo alcance.</p> <p>El estado debe compro comprometerse No. Cada persona debe adquirir sus derechos a la ciudadanía</p>	<p>respeta y hace respetar los derechos del ciudadano.</p> <p>Los que no ven en el estado el regulador del respeto a los derechos del ciudadano y ven el mismo sujeto el que se gana su derechos.</p>
<p>4. Actitud de Boogie.</p>	<p>La actitud de boggie fue:</p> <p>Alentadora escucha – aconseja –bacana.</p> <p>Esta de acuerdo (castigo) –sincero.</p> <p>Indiferente –no le da nada- relajada.</p> <p>Boggie cree que la tenacidad tiene su recompensa.</p>	<p>Se interpretan 2 miradas:</p> <p>Los que ven su actitud de escuchar una posibilidad para que el afecta hable y se desahogue.</p> <p>Los que ven una actitud desinteresada e indiferente.</p>
<p>5. Opinión sobre postura de los personajes que conocieron a José frente a la situación.</p>	<p>Quiso ayudarlo.</p> <p>Aprovecha para su propio beneficio.</p> <p>Abusa de José por su condición.</p> <p>Chantaje-inaceptable.</p> <p>Lo pone hacer mucho oficio.</p>	<p>Se interpreta 2 posturas:</p> <p>Los que argumentan de una manera clara y profunda la actitud aprovechada del personaje por su conducción y la del propio José.</p> <p>Los que plantean la actitud aprovechada basada en el exceso de oficio. Lo que denota un bajo nivel de argumentación y lectura literal.</p>
<p>6. Papel del estado frente a la situación.</p>	<p>No se intereso ayudarlo.</p> <p>Lo excluyo. Lo discrimino. Injusto.</p> <p>El estado no puede juzgarlo. Debe conocer su situación.</p>	<p>Se manifiesta 3 posturas.</p> <p>Los que mencionan el desinterés, exclusiones y discriminación del estado frente a lo vivido por el personaje.</p> <p>Los que consideran que el estado es responsable</p>

	<p>Normal, porque José actuó ilegalmente.</p> <p>Bien. Merecía castigo.</p> <p>El estado es responsable del reclutamiento de José.</p> <p>El estado aplica sus propias reglas.</p> <p>Lo que le pase aun extranjero no es culpa del estado.</p>	<p>de lo que ocurrió al personaje por que quien origina los hechos a partir de su reclutamiento.</p> <p>Los que están de acuerdo con que el estado castigue y excluya al personaje.</p>
7. Papel de la comunidad frente a la situación.	<p>Casarse con Eloise.</p> <p>La tenacidad – amigos.</p> <p>Trabajar.</p> <p>Sobornar.</p>	<p>Identificar claramente los recursos no convencionales y pragmáticos para alcanzar la ciudadanía.</p> <p>Para algunos es aceptable.</p>
8. Responsable de las decisiones frente a la adquisición de la ciudadanía	<p>Eloise: aprovechada.</p> <p>Tipos del :des</p> <p>Boggie: indiferente</p>	<p>Frescos indiferentes aprovechados</p> <p>Distingue ampliamente las intervención y actitud de estos tres personajes utilizan juicios de valor e insisten en como hundieron a José.</p>
9. Responsables de la situación frente a migraciones y/o desplazados	<p>Defender los derechos ciudadanos.</p> <p>No debe meterse.</p> <p>Darle la oportunidad para ejercer la ciudadanía.</p> <p>Ayudarlo, respaldarlo, colaborarle.</p>	<p>Se define tres posiciones ;</p> <p>Los que consideran que el estado deben defender sus derechos, apoyarlo, ayudarlo.</p> <p>Lo que creen que el estado deben deportarlo con unas garantías legales.</p>

	<p>El estado no tiene ninguna obligación José Castigarlo con un debido proceso.</p> <p>Devolverlo a su país.</p>	<p>Lo que piensa que el estado deben estar al margen</p>
<p>12. Acción de los personajes frente a los derechos humanos</p>	<p>Ayudarlo-no rechazarlo-solidaridad.</p> <p>Respetar sus derechos que se vuelva ciudadano – legalmente.</p> <p>No debe involucrarse.</p> <p>Denunciarlo – rechazarlo por ilegal</p>	<p>Se interpretan 3 posturas:</p> <p>Los que ven en la comunidad el medio para apoyarlo.</p> <p>Los que se manifiestan que debe ser indiferente.</p> <p>Los que creen que debe rechazarse por lo ilícito.</p>
<p>13. Acción del estado frente a los derechos humanos.</p>	<p>El responsable es:</p> <p>Todos los actores</p> <p>Gobierno</p> <p>Estado</p>	<p>Se plantea la corresponsabilidad (estado sujeto).</p> <p>la responsabilidad exclusiva del estado</p>
<p>DR-DB 14. Responsabilidad frente a los derechos.</p>	<p>Estado (quien no da garantía).</p> <p>Gobierno.</p> <p>Guerra - violencia</p>	<p>Es muy fuerte la respectiva del estado como responsable de la falta de garantía.</p> <p>Se acude al fenómeno de la guerra violencia como causal de las acciones del personaje</p>
<p>15. Responsabilidad frente a los deberes.</p>	<p>José: no defiende sus derechos / malo -bueno - tonto</p> <p>Eloise no respeto / mala</p> <p>H. desierto: no respeta / bueno</p> <p>Boggie: indiferente ante derechos</p>	<p>Frente a los hechos determina</p>

GRADO OCTAVO SISTEMATIZACIÓN GRUPO FOCAL

FECHA: MAYO 11 DE 2004

TEMA: CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

OBJETIVO: IDENTIFICAR FORMAS DE REPRESENTACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LAS Y LOS ESTUDIANTES DEL CEIC, DESDE LAS CUATRO TENSIONES EN EL MARCO DE LAS DIFERENTES TEORÍAS POLÍTICAS: COMUNITARISMO, REPUBLICANISMO Y LIBERALISMO.

METODOLOGÍA: PARA DESARROLLAR EL OBJETIVO SE UTILIZÓ COMO PRETEXTO EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. SE DISEÑÓ UN CUESTIONARIO TENIENDO EN CUENTA LAS TENSIONES:

- INCLUSIÓN – EXCLUSIÓN
- DERECHOS – DEBERES
- PÚBLICO Y PRIVADO
- PARTICIPACIÓN CONVENCIONAL – NO CONVENCIONAL

TEMA: CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Población: 13 niños y niñas entre los 12 y 14 años. Pertenecientes al estrato socioeconómico 3, habitantes de la Ciudadela Colsubsidio.

CONTEXTUALIZACIÓN

Los participantes comprenden el conflicto armado en Colombia como una guerra o peleas entre grupos que no comparten ideas, por ejemplo, los militares y los políticos. Cuando se indaga acerca del concepto de conflicto, lo explican como una guerra absurda, donde las personas hacen el diálogo a través de las armas. Frente a quienes identifican como actores armados del conflicto, señalan a la guerrilla, a “nosotros mismos” los políticos, los paramilitares, el ejército, las FARC y los terroristas. Particularmente, se incluye el satanismo y los narcotraficantes como otros actores.

Al preguntar por las causas, mencionan la lucha por la tierra, la intolerancia, “porque no somos capaces de respetar la forma de pensar de los otros, la ignorancia de la gente y las diferencias de objetivos de cada actor”. En el caso de los paramilitares “ellos no están de acuerdo con lo que dice el gobierno”. Existe también un desespero de la gente por defender sus ideales frente a los demás y una gran intolerancia por imponer sus propias ideas

INTERPRETACIÓN BASADA EN LAS TENSIONES

INCLUSIÓN – EXCLUSIÓN

Los participantes identifican dos posturas: la primera plantea que todos somos ciudadanos y pertenecemos a la misma ciudad, aunque no todos pensamos igual; por ejemplo los “paras” piensan diferente a la guerrilla, porque son otros que no piensan como la mayoría de los ciudadanos. Se establece una comparación con el curso a que se pertenece: “es como el salón, aunque unos estudian más que otros y les va mejor, todos son ciudadanos”. De otro lado, quienes están en desacuerdo con las ideas oficiales, no aportan al país y no son ciudadanos, “como los políticos, que dicen basura”.

¿Cuál es la respuesta del Estado al conflicto?

En esta pregunta, los participantes señalan que tanto la guerrilla, los terroristas y las FARC dan elementos para el Estado, comprenden esta institución como algo lejano “ El estado está muy lejos de ellos” El papel del Estado es de impotencia frente a situaciones como el secuestro y la guerrilla, propone soluciones a estas problemáticas pero finalmente no hace nada. Cuando se cuestiona el papel del gobierno frente al conflicto los participantes no identifican acciones claras o visibles y coinciden frente a “este no hace nada”. “El gobierno piensa que combatir es suficiente pero en realidad no hacen nada”. El gobierno es simplemente otro bando que hace la guerra.

Al cuestionar cómo nos ven desde afuera otras naciones, estos responden: “como terroristas, como personas mal educadas y nos ven como inferiores, porque ellos están mejor que nosotros” , “la guerrilla nos hace quedar mal y esa es la imagen que prevalece para el mundo”. “Somos como una mancha para los otros pero no entienden nuestras necesidades”.

Cuando se cuestiona acerca del papel ideal del estado se afirma que de todas maneras es muy difícil poner de acuerdo a todos los actores y el gobierno en muchos casos decide por todos.

Cuando se pregunta a los estudiantes que harían frente al conflicto, si ellos fueran parte del Estado, concluyen que muchos problemas se resolverían desde lo económico como darle empleo a la gente, invirtiendo en industrias porque “en lo económico somos inferiores”. De igual manera señalan que hacerlo es difícil y más si es una persona que desempeña un cargo público pues amenazan o simplemente lo matan.

Al preguntar sobre los responsables del conflicto mencionan al gobierno y la guerrilla quienes se encuentran en un juego de intereses en el que cada uno termina haciendo lo que quiere y protegiendo sus intereses de manera individualista.

DERECHOS Y DEBERES

AL tocar el tema de los derechos y deberes se enfatiza que la guerrilla viola derechos como la libertad y la vida, al cual reconocen como el derecho fundamental por excelencia. Consideran que los derechos fueron creados para que las personas vivan bien pero que estos actores del conflicto no se dan cuenta de ello. Al interrogar si estos actores tienen derechos reiteran su condición de ciudadanos y por lo tanto poseedores de ellos “de la vida, la libertad y del resto que no me los sé”.

El ejercicio y respeto de los derechos de estos actores depende de los actos que llevan a cabo durante el desarrollo del conflicto. Así mismo son responsables de cumplir los deberes pero no lo hacen, por ejemplo la vida, pero la guerrilla no lo hace, el narcotráfico que se aprovecha de las necesidades de las personas y de quienes no son capaces de decir no utilizando estas situaciones en beneficio propio. Señalan que “nosotros como actores del conflicto debemos ver la situación del país, analizarla, entenderla, opinar para que así, a medida que seamos grandes hagamos respetar derechos y deberes”

Al cuestionar a cerca del papel del Estado frente a los DDHH señalan que éste propone pero no cumple, sólo se limitan a negociar cuando su obligación es cumplirlos y hacerlos cumplir.

PÚBLICO – PRIVADO

Respecto a la búsqueda de una solución justa para el conflicto identifican situaciones como “no lastimar a las personas, respetar derechos y deberes, no juzgar, no ser ambiciosos, no involucrar a quien no pertenece al conflicto”

Cuando se pone de cara a los participantes frente a la búsqueda de soluciones al conflicto, como comunidad, señalan que les gustaría resolver el problema del desempleo “porque es donde se inicia el conflicto, pero como este problema es muy grande, se debería empezar por problemas más concretos como la intolerancia”

Respecto a las mesas de negociación algunos plantean que sí se deberían seguir haciendo, otros que no, “porque no es un proceso serio y en él nunca se llega a un acuerdo y todo queda nada más en palabras” Respecto a los actores que deberían hacer parte de las mesas de negociación, se propone al gobierno, los ciudadanos, todos los que están involucrados, todos los que representan al país y se enfatiza en que el gobierno debe escuchar todas las opiniones incluso las nuestras. Es importante que quienes hagan parte de las mesas conozcan del tema, sean neutrales, representen a la comunidad, sean tolerantes y sería importante que “nosotros conociéramos toda la información”

Al proponer el tema de cuáles serían las acciones válidas en el conflicto, los participantes señalan que “es difícil saberlo, porque es posible que existan cosas buenas; por ejemplo, para el gobierno todo lo que hace la guerrilla es malo y esas cosas buenas que deben existir, el gobierno nunca las deja conocer... De todas maneras, no es aceptable que la guerrilla involucre a la gente, violándole derechos como la vida, la educación, la familia, la libre expresión, etc.”

PARTICIPACIÓN CONVENCIONAL – NO CONVENCIONAL

Cuestionando a los actores frente a qué le dirían a un actor del conflicto si tuvieran la oportunidad de interrogarlo y cómo lo harían; respondieron que a la guerrilla. Que lo harían por teléfono, por internet o por carta y nunca personalmente porque los matarían. Y le preguntarían por qué hacen lo que hacen, cuáles son sus objetivos y les sugerirían la búsqueda de una solución que convenga a todos. Así mismo, les recomendarían a los guerrilleros que no maten a inocentes porque esto perjudica al país.

Se comunicarían con el presidente por carta, por internet o personalmente y le harían ver que “ellos son los responsables y que deben ayudar a la gente” Si es con un paramilitar, “aunque me da miedo le diría que piense en los demás, que reconozca los ideales de los demás, que reconozca sus errores y su mala actitud”. A los narcotraficantes, les dirían que deje sus negocios, que dañan los sueños de gente, como pro ejemplo en el caso de las mulas.

**MATRICES DE SISTEMATIZACIÓN GRADO NOVENO
CARICATURA: "UNA VALIOSA TENACIDAD"**

TENSION-PREGUNTA	RESPUESTAS CON MAYOR FRECUENCIA	INTERPRETACION
<p>IN-EX 1.1.</p> <p>1.2. Compromiso del Estado para brindar la</p>	<p>"Se hace parte de la ciudadanía cuando ésta se práctica. "La ciudadanía nunca esta por encima de la dignidad humana"... "si no se reconocen ni valoran los DDHH no vale la pena la ciudadanía". "La ciudadanía se gana porque se tiene derechos, no la da la relación con otro, ni la condición económica".</p> <p>"La ciudadanía no es sufrir, es cumplir normas dentro del contexto del país"</p> <p>"Cualquier acción es justificada si posibilita la ciudadanía... Si se requieren los extremos" "Asumir la ilegalidad es estar dispuesto a todo..si se cree en el éxito"</p> <p>"Es responsabilidad del Estado dar las herramientas de la ciudadanía"</p> <p>"Los requerimientos más que del Estado son de quienes quieren ingresar a esa ciudadanía..como el trabajo"</p> <p>"Si trabajo en un país adquiero los mismos derechos y deberes. Estos se ganan con el trabajo"</p>	<p>La ciudadanía no supone la existencia de los derechos .Son dos condiciones que pueden existir por separado. Los DDHH se privilegian frente a la ciudadanía</p> <p>Existe una estrecha relación entre ciudadanía y DDHH</p> <p>La inclusión en la ciudadanía es la meta aunque signifique "cualquier costo"</p> <p>El estado se concibe como el responsable de la ciudadanía brindando herramientas como los derechos y deberes</p>

<p>ciudadanía</p>	<p>y el compromiso”</p> <p>La relación con el Estado es reciproca en Derechos y Deberes”</p> <p>“El Estado es responsable de la ciudadanía, de los derechos y deberes de los ciudadanos que lo integran”.</p> <p>“Es el estado quien da la condición de ciudadanía y es responsable de garantizar los derechos y los deberes”</p> <p>“El estado colabora para dar la ciudadanía, proporciona los derechos al ciudadano, los asume con el cumplimiento de sus deberes</p> <p>“Cada quien es responsable de las decisiones que asume” (respuesta de menor frecuencia)</p> <p>“Es la comunidad quien debe brindar alternativas, orientando al otro frente a las dificultades”}</p> <p>“Boggie brinda apoyo pero lo pudo hacer de otra manera”</p> <p>“”El valora la tenacidad y la constancia...se debe luchar por un ideal”.</p> <p>“La postura de Boggie es buena por que respeta la vivencia del otro”. (mayor frecuencia)</p>	<p>En este sentido existe para la mayoría una relación de reciprocidad en tanto el Estado es quien da los derechos y en contraprestación se cumple con las responsabilidades.</p> <p>La relación de reciprocidad está matizada por condiciones de obediencia del Ciudadano hacia el Estado</p> <p>*En primera instancia se podría señalar una postura liberal en la relación que el ciudadano establece con el estado</p> <p>Se reconoce la responsabilidad en los efectos que causen las decisiones personales,</p> <p>Son pocos los que identifican el papel de la sociedad en la toma de decisiones</p>
-------------------	--	--

<p>1.3. La postura de Boogie</p>	<p>"No se reconoce el esfuerzo porque se termina peor de lo que se empezo"(frecuencia media) "Franca porque guerriendolo es que la gana uno"</p> <p>"...asumió una actitud de compañerismo y apoyo ya que le esta diciendo que después de tanto luchar alcanzó lo que quería y hoy está bien"(mayor frecuencia)</p> <p>"La actitud de Boggie.. de apoyar y de dar meritos a la experiencia de José, no fue la mejor pues el debió darle alternativas, reprenderlo y darle a conocer el camino que debió tomar par no pasar por lo que paso"</p>	<p>Se refuerza la idea pragmática de la inclusión social</p> <p>Los esfuerzos de la inclusión deben ser reconocidos los estudiantes las reconocen como la más apropiada porque a pesar de las circunstancias respeto la decisión de José</p> <p>*El respeto al otro se puede fácilmente confundir con indiferencias , *Postura marcada por la individualidad donde cobra fuerza la construcción subjetiva de la responsabilidad ¿Se comprende la ciudadanía como una decisión individual?</p> <p>En las diferentes respuestas no plantean acciones paralelas que den salida a la postura de Boggie.</p>
<p>3.1 Eloise</p>	<p>"...Asumió una actitud egoísta, abuso sin limite de José, pensando únicamente en su beneficio, nunca reconoció por el problema que José pasaba y una</p>	<p>Manifiesta juicio negativo frente a la acción de Eloise de "utilizar la necesidad del otro"</p>

<p>3.2 Actitud del Estado frente a José</p>	<p>manera de solucionarlo juntos como una alternativa de clase</p> <p>"...No fue muy positiva , se caso con José pero a cambio lo explotó sexual y laboralmenteasí mismo se utilizo el chantaje laboral como forma para beneficiarse de la necesidad ajena"</p> <p>"...la actitud no es la mejor y a que se aprovecha del problema de José para su beneficio."</p> <p>"El Estado no se percata de la situación de José... Luego del esfuerzo para lograr la ciudadanía el Estado norteamericano lo utiliza en la guerra de Vietnam"</p> <p>"Él por ser un ciudadano proveniente de Latinoamérica no tuvo el mejor trato y por eso el Estado se aprovecha para mandarlo a Vietnam"</p> <p>El Estado asume una buena actitud frente al problema de José ya que sigue el mismo procedimiento legal que con todos los ilegales" (-3)</p> <p>" El Estado Hace bien porque José asume las consecuencias legales que establece el Estado" 4-</p> <p>" Es buena ya que primero lo rescatan , luego le dan una lección para que aprendan a respetar a</p>	<p>Identifica el egoísmo de Eloise</p> <p>Se elabora juicio de valor negativo frente al dificultad de Eloise de descentrarse. EN oposición aborda la importancia del reconocimiento del otro en la convivencia</p> <p>Se cuestionan formas de explotación sexual al igual que la "contraprestación de servicios " como forma de vinculo entre los sujetos. Se plantean juicios de valor sobre presupuestos éticos en la convivencia.</p> <p>Se percibe indiferencia en los procesos de inclusión a la ciudadanía de Juan como sujeto. Se plantea la relación del estado frente a Juan de carácter utilitarista</p> <p>Invita a pensar un poco "si no me ayudo el estado por que tengo que servir" Se mira la reciprocidad de manera lineal pragmática.</p> <p>El origen cultural-nacional se observa como factor de exclusión y de "uso" por parte del Estado (En éste caso Norteamérica)</p>
---	---	---

<p>4. mecanismos que utiliza José frente al logro de la ciudadanía</p>	<p>un ciudadano y por último ya que se convierte en ciudadano , debe servirle al país y velar por el progreso de éste”</p> <p>8. “No tengo un pensamiento bueno sobre el Estado estadounidense a pesar de lo que hacen esta bajo la ley”</p> <p>“La Actitud del Estado no es buena, no piensa en los problema que tiene la gente como el de José, a él no le preguntaron los problemas que tenían con su esposa cuando lo metieron a la cárcel o cuando lo mandaron a Vietnam”</p> <p>“El Estado asume poder frente a los ciudadanos...abusa de su condición. Cuando legaliza la ciudadanía lo reconoce, por lo demás es indiferente</p> <p>“casarse con la enfermera norteamericana, hacer el trabajo que a ésta le corresponde y tener relaciones con su mujer en contra de su voluntad”</p> <p>“La ilegalidad, la resignación, el sufrimiento, el matrimonio...”</p>	<p>Se manejo el concepto de igualdad desde la perspectiva de la ley</p> <p>Juicio moral en donde el bien se relaciona directamente con el cumplimiento de la norma</p> <p>El bien del estado está asociado con el ejercicio de las sanciones frente al incumplimiento de la ley</p>
--	---	---

<p>Actitudes de los personajes en la historia</p>	<p>“José no utilizó mecanismos ni herramientas legales pues entra a los Estados Unidos de manera ilegal, se casa para conseguir la ciudadanía y la verdad estos mecanismos no tuvieron ningún beneficio para él”</p> <p>“Utilizó al estado para beneficiarse de los meritos que le otorga la ciudadanía”</p> <p>“eloise y el tipo del desierto se aprovecharon de la situación de José. La enfermera abuso como ser humano, el otro le quito el dinero y lo que el llevaba....apesar de que su trabajo (Señor del desierto) era ilegal, de pronto lo hacía por necesidad, no fue la mejor actitud, ni la única salida al trabajo”</p> <p>Boggie lo aconsejo y le dio su apoyo”...”hizo caer en cuenta a José que todo lo malo tiene sus consecuencias..lo que no me gusto fue la forma en que se lo dijo”</p> <p>Ninguno prestó ayuda a José sin recibir nada a cambio. Todos buscan su beneficio. En cuanto a Boggie debería preocuparse por el futuro de su amigo si es que realmente lo es”</p>	<p>Se pretende el reconocimiento de la ciudadanía desde las diferencias, en este caso necesidades, particulares de cada individuo.</p> <p>El Estado existe en la medida que se establece vinculo legal con éste</p> <p>Reconocimiento del papel de los mecanismos que establece la ley para alcanzar la ciudadanía. No se particularizan ni se discriminan.</p> <p>*Se puede suponer desconocimiento de parte de los estudiantes de las condiciones y formalidades para alcanzar la ciudadanía con un Estado cualquiera</p> <p>Se percibe la ciudadanía como un beneficio personal, La ciudadanía como estatus y herramienta dentro de un territorio</p>
---	--	--

<p>6. Papel del Estado</p>	<p>"ayudar a José brindándole seguridad , dandole a José los medios para que consiga la ciudadanía.*El Estado debe juzgar a José porque incumplió las normas pero así mismo debe ayudarlo"</p> <p>"Ayudar a José sin necesidad de deportarlo"</p> <p>"El Estado debería asumir el papel de conciliador y ayudar a José a resolver el futuro y su pasado para que José sea alguien productivo</p> <p>"Debería respetar las diferentes nacionalidades y que no dependa del trato y respeto del país que venga sino que debería ser igual para todos</p>	<p>*Se hace uso de elementos ético y morales para lograr la ciudadanía</p> <p>Oposición al abuso e indiferencia de las personas frente a situaciones de necesidad de otro ser humano.</p> <p>Reconocen el manejo pragmático en las relaciones entre las personas pero no o validan como práctica social.</p> <p>La búsqueda de inclusión requiere de compromisos compartidos tanto de quien la busca como de quien en algún momento acompaña el proceso</p> <p>Trasladan las responsabilidades al Estado atendiendo a un criterio de reciprocidad entre derechos y Deberes</p>
<p>7. Papel de la comunidad.</p>	<p>"Apoyo total, la comunidad debe darle alternativas de vida, de lograr su ciudadanía , de conseguir un buen empleo y ritmo de vida"</p> <p>"Debería haber un apoyo y solidaridad con el problema de José, pero sin aprovecharse de la situación, ...respetando sus derechos"</p>	<p>*El papel de la inclusión corresponde al Estado reconociendo la legalidad de las prácticas de las personas</p>

<p>8. Quien es el responsable frente a la adquisición de la ciudadanía</p> <p>8.1 Quien es el responsable frente a los</p>	<p>“La situación de la comunidad era ayudarlos...un ejemplo es el de los policias que cogieron a José y lo iban a deportar cuando se recuperara</p> <p>“El estado , pues no suministro herramientas para que tuviera otra opción”</p> <p>“La responsabilidad es de ambos Estados: Colombia y los Estados Unidos ya que ellos son los que dan ciudadanía a la gente”</p> <p>“Yo creo que el responsable es José porque el fue el que emprendió ese viaje, solo para obtener la ciudadanía sin importarle su salud , ni su integridad” 3-7-</p> <p>“José, porque el debió insistir..., intentando sacar legalmente la ciudadanía”</p>	<p>Se reconoce la dignidad humana por encima de la ciudadanía</p> <p>La comunidad como apoyo sobre el principio de la solidarida</p> <p>*El papel de la comunidad es recoger al individuo independiente de las condiciones en las que se encuentre y las razones “legales o ilegales” por las que llego allí.</p> <p>*Pareciera ser, entonces, que la normatividad, legalidad y cumplimiento de acuerdos es responsabilidad única del Estado. Ciudadanía y comunidad están por fuera de éste</p> <p>Al estado corresponde asignar la ciudadanía. *Se le reconoce la autoridad al Estado por que es quien maneja las herramientas legales para adquirir la ciudadanía.</p> <p>La decisiones sobre las condiciones para</p>
--	---	---

desplazamientos	<p>"El Estado porque es el que no brinda las herramientas ni las alternativas necesarias para que los ciudadanos tengan una vida digna"</p> <p>"La violencia al interior del país es la responsable de que las personas quieran irse a países como los Estados Unidos"</p> <p>"El gobierno porque es el que debería encargarse de velar por el bienestar de todos y no por robarse el dinero que se puede utilizar en servicios públicos"</p> <p>"El Estado porque debe brindar buenas condiciones de vida para su gente, también se debe mejorar las guardas fronterizas y vigilar los lugares frecuentados por los lugares"</p>	<p>ingresar a la ciudadanía son personales, en tanto sea una decisión desde lo individual no afecta al estado</p> <p>Se concibe la ciudadanía como un fenómeno afectado por la territorialidad</p> <p>La ciudadanía se mira como un fenómeno de perseverancia en el tiempo. Pareciera que la temporalidad legitima el ejercicio de la ciudadanía en cualquier territorio</p> <p>El estado se le considera el responsable de generar las condiciones para lograr una vida digna entre sus habitantes.</p> <p>La seguridad es vista como el camino para resolver la situación de los desplazados e inmigrantes</p> <p>*Los estudiantes miran el problema desde la manifestación, no se reconocen causas de la situación presentada en la historieta</p>
<p>DERECHOS-DEBERES DRB</p> <p>12. Opinión de la acción de los</p>	<p>2-8-3-11-4. "No respetan ni tienen en cuenta los DDHH, no se valoran, ni valoran a los demás, simplemente piensan en lograr beneficios, sin tomar en cuenta los derechos de las personas, ni sus propios derechos".."José no aprecia ni su vida,</p>	<p>Hay reconocimiento del valor de los DDHH así</p>

<p>personajes frente a los DDHH</p>	<p>ni su dignidad, Eloise no respeta el Derecho , a José como la libertad; el tipo del desierto lo dejado tirado como sino fuera nadie”</p> <p>7-5-6-9-. “José :masoquista e irresponsable: Eloise abusa de la dignidad; Tipo del desierto:abusa de la dignidad y se aprovecha de la inocencia y Boggie es respetuoso y se sabe expresar”</p> <p>10-12 “Pues todos son violadores de los DDHH, teniendo en cuenta cada situación según el contexto.</p>	<p>como la relación que existe entre estos con el respeto con la la Dignidad de un sujeto.</p>
<p>13, Acción del Estado frente a los Derechos Humanos</p>	<p>1.2.3. “El estado no respeta todos los Derechos de José , aprovechandose de él”</p> <p>“Malo, porque en vez de arrestarlo debería colaborarle” “Lo que debería. Hacer cumplir las leyes” “Es poco responsable frente a la acción de mejora de los ciudadanos” 4.6.8 “El Estado protege los derechos de los ciudadanos, situación que no se ve en esta historia”7.9.10 “El Estado no protegió ni defendió los DDHH” “...hace que una persona tenga que trabajar mucho para alcanzar los DDHH”11.12</p>	<p>Al Estado no se le reconoce trabajo para defender las DDHH de sus ciudadanos, se ve ajeno a las condiciones de éste y por el contrario lo conciben como un ente explotador.</p>
<p>14. quienes son responsables de los DDHH en la</p>	<p>“El Estado y José para encargarse del respeto a los Derechos y Deberes”</p>	<p>La mayoría de los estudiantes responsabiliza al Estado por no proteger los Derechos de José,</p>

<p>historia</p> <p>15 Quiénes son los responsables en términos de deberes</p> <p>16. Si José hubiese resuelto de otra manera su situación</p>	<p>“El Estado es quien debe hacer cumplirlos” “El Estado es el encargado de promover y hacer respetar los derechos para todas las personas” “José porque él fue el encargado de introducirse de contrabando a los Estados Unidos” “...fue el responsable de todo lo que le ocurrió y permitió todo tipo de abusos sin hacer respetar sus derechos”</p> <p>El Estado, José y la comunidad .Según la ley como hay derechos también hay deberes que cumplir” “El Estado porque no debió permitir que José pasara por todos estos problemas”</p> <p>“EL Estado y las personas porque tienen la obligación de cumplir con sus deberes” “El Estado y la Ciudadanía. El Estado tiene el deber de hacer pagar a los que presentan mala conducta y los ciudadanos tienen el Deber de respetar los derechos de los demás” “Boggie, Eloise y el tipo del desierto, en la historieta, tenían el deber de hacer respetar los derechos de los demás”</p> <p>“ Si, pudo haber reclamado sus derechos a través del Estado porque estos son los encargados de esta situación” Si, hubiera podido pedir protección de parte de la fuerza pública y la ciudadanía: Hubiera podido decidir no ir a ese país”</p>	<p>muy pocos señalan al personaje como responsable del cumplimiento y protección de sus derechos en la esfera de lo personal</p> <p>Los estudiantes consideran que a todos (Estado, ciudadanos, comunidad) les cabe responsabilidad frente a sus deberes que para el caso que nos ocupa corresponde a la defensa de los DDHH atendiendo a su rol.</p>
---	--	---

<p>17. Solución más justa para José</p>	<p>“Claro porque al no haber incumplido con sus deberes, hubiese podido exigir los derechos”</p> <p>“Si lo hubiera hecho de manera legal hubiera podido exigir sus derechos porque sería un ciudadano “legal” y se tendría de alguna forma la obligación de defender sus derechos. El Estado tiene la obligación de defender los derechos de los ciudadanos” “...la legalidad le hubiera permitido ser tratado dignamente”</p> <p>“..El derecho a la dignidad porque el no debió degradarse”</p> <p>“..si, exigiendo trabajo en su país, consiguiendo dinero y buscando los papeles legalmente”</p> <p>“El hubiera podido , sin de salir de sus país mostrar la necesidad de viajar y solicitar la ciudadanía. Además hace tanto tiempo no era tan difícil salir... si el problema era economía debió trabajar”</p> <p>“Que el Estado le hubiera colaborado” 1.2.4.</p> <p>“Trabajando dignamente , conseguir sus papeles con legalidad y demostrar al Estado su honestidad” 7.8.9.10.11.12.</p> <p>“No haber asumido la legalidad” (Las demás)</p> <p>“Dejarlo en paz, dejarlo vivir donde él quiera después de tanto sufrir</p>	<p>El cumplimiento de la norma y sumir los deberes es el camino señalado por los estudiantes para lograr la inclusión y el reconocimiento de los derechos.</p> <p>La ciudadanía y los derechos están íntimamente relacionados pero no se logran por vías ilegales (estar por fuera de la ley)</p> <p>Presentan , los estudiantes, la posibilidad de buscar las alternativas en su propio país quien es el responsable de garantizar el derecho al trabajo.</p> <p>Se deja claro que antes de buscar caminos alternos a la ley se debe buscar por la vía que establece la legalidad”</p> <p>Manifiestan estrecha relación entre honestidad , justicia y legalidad. Se podría señalar que para los estudiantes lo que establece la ley es justo o todo lo justo se representa en la legalidad.</p>
---	---	--

<p>Público y privado PBPV</p>	<p>“Al Estado le corresponde defender los derechos de los ciudadanos” 1.2.3.4.56.9.10.11.1.2</p>	
<p>18.a quien corresponde la solución</p>	<p>A José y al Estado 7.8.</p>	<p>Se comprende como público aquello que es de conocimiento de la comunidad</p>
<p>19. La situación amerita debate público</p>	<p>“Yo creo que si porque esta situación le pasa muchas personas ilegales en los Estados Unidos” “Si porque todos deberían conocer esto para tomarlo como criterio” “Si , esto ayudaría al Estado a saber lo que opina la comunidad frente al problema de los inmigrantes” “Si en una pequeña comunidad para que se conociera los diferentes puntos de vista y opiniones” “Si ya que se presentan muchos abusos maltratos e injusticias que se pueden publicar para que se ayude en otros casos parecidos” 7.9. “Si ya que abarca los diferentes abusos y poco respeto por nosotros mismos”8. “...no debe ser público, de esto se encarga la persona y el Estado y nadie más”. “Si porque es un problema de todos defender los derechos de los demás”</p>	<p>El debate publico posibilita desarrollar el juicio y criterio en la comunidad frente a situaciones que le competen a todos.</p> <p>La violación de los derechos humanos son de carácter público , es decir son de interés para la comunidad</p> <p>El conocimiento público de la forma como se violan derechos humanos es un mecanismo de prevención para situaciones similares</p> <p>El Estado es diferente a lo público. Se percibe la institucionalidad de éste en la misma categoría que a un particular</p>

<p>20.Aspectos que corresponden a lo privado</p> <p>21 cuando José cuenta que corresponde a lo público</p>	<p>"No sería justo con José, serían más problemas para él"</p> <p>"Nada, porque esto debería conocerlo el estado para dar pautas de solución"</p> <p>"De la violación de sus derechos que sólo se entere el Estado" 5.6.</p> <p>"La privacidad de José es un aspecto que el Estado debe respetar como único y privado lo cual no puede violar"</p> <p>"La situación con Eloise al estar casado con ella (problemas conyugales)" 7.9. 10. 11. 12.</p> <p>" es privado cuando estuvo de ilegal y los abusos de Eloise"</p> <p>"Cuando Eloise abusa de él, y cuando tomas la decisión de irse de contrabando. Someterse a trabajos de otros , nada de eso es privado"</p> <p>"Nada corresponde a lo público pues todo lo que le suceda con la vida de José es privado"</p> <p>"la forma como José llega a los</p>	<p>No les es facil a los estudiantes diferenciar entre las situaciones que son de carácter publico o aquellas que son del fuero de los privado</p> <p>Se considera del fuero privado a quello que corresponde a su vida de pareja</p> <p>Todo aquello que corresponde ala violación de derecho no hace parte de lo privado. `Por exclusión las demás situaciones harían parte de éste</p> <p>En los puntos 20., 20.1 20.2 que corresponden al las percepciones entre lo público y lo privado no existe una linea que separe ambos campos para los estudiantes.</p>
--	--	--

<p>20.2 En que momento se mezclan los aspectos públicos con los aspectos privados</p>	<p>Estados Unidos y como llega a obtener su ciudadanía”</p> <p>“Todo porque nada es privado” “Cuando va a la cárcel” “Cuando se va de ilegal y lo echan a la cárcel” 5.7.8.11. “Cuando se lo llevan a Vietnam y cuando estaba en el Desierto”9 .12</p> <p>“En ninguna parte todo es privado” “En el momento que se cada y le pega a la esposa” “Cuando el Estado mete a la cárcel a José” “Cuando se casa con la enfermera” 5.6. “Cuando va la cárcel porque comentan todos sus problemas privados”7.8. “Cuando estaba en el desierto y era libre de su esposa” “Cuando José narra sus sufrimientos en el desierto y la manera que sobrevive” “Cuando la enfermera le dice que</p>	<p>Lo más próximo al público es la cárcel en tanto corresponde a las sanción que se establece por el incumplimiento a la norma</p>
---	--	--

	haga su trabajo para que se pueda casar”	
Participación convencional –no convencional PCPNC 21. Que acciones llevaría si fuera José	“Hacer valer mis derechos por medio de la constitución” 1.2.11.12 “Yo lograría la ciudadanía de manera legal” “Miraría otras opciones: compraría los papeles o permanecería ilegal” “Por la participación ciudadana” “Insistir al Estado comentando mi situación” 5.6. “La pediría desde mi país y en caso de que me la negaran montaría cargos desde el juzgado”8.9 “Yo regresaría a mi país para arreglar mi vida y realizar un proceso legal que no tuviera malas consecuencias”.	La gran mayoría de los estudiantes reconocen la legalidad como la forma de participación. El Estado y la Constitución brindan las herramientas necesarias para lograr lo que se requiere, para este caso la ciudadanía
22. Estrategias de José que logran apoyo de la comunidad	“Ninguna porque todas son ilegales e injustas” “Someterse a trabajos de otros, pues allí la comunidad es egoísta e injusta y toda la comunidad lo está apoyando”	Recibirá apoyo de todas a aquellas situaciones que les significó esfuerzo, trabajo. Es decir que la sociedad apoyará todo aquello que le signifique explotación a un sujeto Al parecer se es digno de recibir ayuda en la medida que se esté en una situación de disminución frente a la sociedad.

	<p>"Pasarse por el desierto ya que hay personas que pueden ayudarlo a sobrevivir en el desierto, ya sea brindándole agua o alimentos"</p> <p>"Ponerse a trabajar hace que la comunidad le ayude" 4.9.11.12</p> <p>"Pasar por el desierto ya que es algo muy duro y muy pocas personas lo viven. Es traumático"3.10.</p> <p>"Casarse porque no es ilegal y antes él salió perdiendo, entonces le ayudaría para que haga respetar sus derechos" ...además porque casarse es una situación normal frente a la sociedad"</p>	
--	--	--

GRADO NOVENO. HISTORIA DE VIDA: "EL SIDA MI OPORTUNIDAD"

Tensión-pregunta	Respuesta de los-las estudiantes	interpretación
<p>INEX. 1.Circunstancias sociales que permiten ser ciudadano</p>	<p>"Tener la enfermedad le abre las puertas a la ciudadanía! "La enfermedad porque la mujer es vista como algo bajo y propiedad del hombre" "Es buscar una salida a esta situación, ser ciudadano común y corriente , pagar los impuestos, establecer leyes y hacerlas cumplir" 2.3.4.6.9.10. "Estar regido por la constitución, cumplir las leyes, cumplir los derechos y obligaciones que el Estado tiene con ella" "El Estado dispone una constitución para que los derechos del ciudadano sean cumplidos" "El Estado se ocupa de la salud de las personas" "El derecho a ser ciudadano por tener sida y el papel de una mujer em una sociedad machista...el no tener para comprar medicamentos recurre al Estado"</p>	<p>Para los estudiantes se es ciudadano al ser parte del Estado cumpliendo la Constitución , las leyes y las obligaciones. Estar en condición de enfermedad o ser mujer lo convierte más fácilmente en ciudadano. Es decir se reconoce ser minoría como factor de vulnerabilidad frente a la sociedad pero a la vez de protección pues es El Estado quien reconocerá dicha condición</p>
<p>Inex 2.Cómo el Estado responde a la condición de la protagonista</p>	<p>"Reconociendo los derechos de ella"</p>	<p>El Estado incluye a los ciudadanos reconociendo los derechos que como ciudadano tiene.</p>

	<p>2cuidando la salud de los ciudadanos, del ciudadano común y corriente pues él paga los impuestos y haciendo cumplir los derechos”2</p> <p>“Al reconocer que el problema de un ciudadano es problema del Estado el cual debe velar por la salud e integridad de sus habitantes”</p> <p>“Después de hablar con el juez reconoce los derechos y da acceso a los medicamentos”4</p> <p>“Como ciudadano que tiene derechos a reconocer sus leyes y hacerlo saber para que el Estado cumpla con sus obligaciones”</p> <p>“Nair Brito cumple con las leyes y paga impuestos de su país y el Estado debe cumplir con sus obligaciones como cuidar la salud de sus ciudadanos”6</p> <p>“Pagar medicamentos “gracias” a las circunstancias”7</p> <p>“Dictando un fallo a favor de sus peticiones judiciales y legales”8</p> <p>“Ayudándole sin discriminación por la enfermedad que tiene, además ayudándole a controlar su enfermedad”</p> <p>“El Estado le pone</p>	<p>Una forma para que los derechos de ciudadano le sean reconocidos es pagando los impuestos y cumpliendo con las responsabilidades que le corresponde.</p> <p>Se reconocen las vías establecidas por la ley para ser incluido en el reconocimiento de los derechos así como mecanismos no incluidos en ésta como los medios de Comunicación</p> <p>Se observa claramente que enfermedades como el sida generan formas de exclusión-discriminación</p>
--	--	--

	<p>atención...después que un abogado le ayudaa encontrar sus derechos. Después de hacer uso de la prensa el Estado presta atención”</p> <p>“Por las leyes que protegen a los enfermos”</p>	
<p>INEX</p> <p>3. Las herramientas legales le dieron la posibilidad de resolver la situación a la protagonista</p>	<p>“Si, porque la constitución y las leyes de este país le sirvió para salir favorecida de esta situación”</p> <p>12</p> <p>1.2.4..10 Iaro al ella protestar no la discriminaron , dio pie para aceptar sus derechos y los de los demás”</p> <p>3.6.”Cuando habla con el juez, el apoyo en la constitución...tuvo el apoyo de amigos y compañeros, sobre todo de la prensa y medios de comunicación”</p> <p>5.”Si porque el sida ha abierto nuevos espacios y como persona debe buscar ayuda para solucionar sus problemas”</p> <p>8.”Algunas ayudaron, otras por el contrario no sirvieron de nada”</p> <p>9.”Cuando ella presentó el caso creo que existe discriminación por parte del Estado...de todas manera la final hubo colaboración de parte del Estado”</p>	<p>Se reconocen los elementos dados por la constitución y las leyes para alcanzar la protección-inclusión frente a los derechos Humanos.</p> <p>Así mismo se tienen en cuenta los medios de comunicación como herramientas o mecanismos para acceder a los derechos establecidos en la constitución”</p> <p>Se entiende el SIDA como una posibilidad de discriminación pero a la vez como herramienta para abrir nuevos espacios frente a los Derechos.</p>

<p>INEX 4. cuales fueron las herramientas</p>	<p>1.2."Constitución. abogado, juez, demanda" 2.5."Parte de las herramientas ..cumplir las leyes, pagar impuestos" 4.6."El abogado, amigos. Los medios, la prensa" "Cuando habla con el abogado se apoya en la constitución y las leyes brasileras, en los amigos y sobre todo en la prensa y los medios"</p>	<p>Se comprende como herramienta legal para la protección de los derechos el cumplimiento de las responsabilidades como ciudadanos entre los cuales es reiterativo el pago de impuestos como el cumplimiento de las leyes. Los medios cobran fuerza como herramienta para la protección de los derechos fundamentales</p>
<p>INEX 5. Opinión sobre la postura de la comunidad</p>	<p>"De acuerdo frente a la equidad de género y ayuda a enfermos.1 2.4.6.8. "Está bien porque personajes de la historia no admite rechazo peero como dice la historia .. ella no se deajo caer y siguió adelante" 2...Solidaridad por parte del Estado" "Lo mejor que puede suceder es lograr el apoyo de quienes lo rodean" "No es la mejor porque le dieron la espalda y tuvo que recurrir a las leyes para que otros conozcan y hagan respetar" "Debieron ser más comprensivos porque la</p>	<p>Se asume como responsabilidad dar apoyo a las personas que se encuentran en situaciones dificiles como la de estar contagiada. Se reconoce la actitud discriminatoria de la sociedad frente a situaciones que considera de dificl manejo. Se le califica a la sociedad de "selectiva" pues con dificultad reconoce el derecho de aquellas personas que se encuentran con alguna enfermedad crítica.</p>

	<p>situación es crítica y no es fácil vivir en una sociedad tan selectiva...."12."Hay rechazo de las personas porque se tiene este virus"</p> <p>"Al comenzar hay rechazo por el temor a contagiarse y después hay colaboración"</p> <p>"Hay indiferencia pero apoyo de las personas que tiene la misma enfermedad"</p>	<p>Alas personas que se encuentran con las mismas condiciones de vulnerabilidad las reconocen como un grupo de ayuda (minoría)</p>
<p>INEX 6. Papel del Estado frente a este tipo de situaciones</p>	<p>"Debe darle más ayuda y respetar y aceptar sus derechos"</p> <p>2."No sólo apoyar en la salud sino dar ayuda psicológica, talleres y ese tipo de cosas"</p> <p>3.7."asumir la responsabilidad y obligación que tiene con los ciudadanos pues debe reconocer y hacer cumplir los derechos que aparecen en la constitución"</p> <p>4.8."Apoyar más que todo lo económico, pues los medicamentos son muy caros"</p> <p>"Reconocer que los ciudadanos tienen una postura y respetarla y tener en cuenta sus opiniones"</p> <p>"..Debería ser más responsable ya que no se encargan de este proceso hasta que exista el fenómeno de procesos contra el</p>	<p>Es responsabilidad del Estado proteger los derechos de los ciudadanos sin que medie para ello procesos legales</p> <p>Es responsabilidad especial del estado con aquellos ciudadanos que presentan mayor dificultad procurando mejor calidad de vida</p>

	<p>Estado” “Ayudar a que estas personas sufran ninguna discriminación” “Estos casos debería asumirlos el gobierno y darles más apoyo..dar una mejor calidad de vida</p>	
<p>Inex 7. Cuál debería ser el papel de la comunidad</p>	<p>“...Tomar esto como algo normal y se puede ayudar en algo y que ayuden y no critiquen” “No rechazarlo y ayudarlo a enfrentar la situación” “Ver otra situación viable pues al Estado le queda muy difícil acercarse a todos los problemas de la ciudadanía” “Atender a estas personas como se lo merecen y respetarlos teniendo en cuenta el problema que tienen” “si somos comunidad ...debería ser más responsable , solidaria y comprensiva, para ayudar psicológicamente a quienes tienen la enfermedad” 2.8.10.11.12“Ayudar pues no es fácil sobrevivir en una sociedad que discrimina” “Debe tratarlo como una persona cualquiera para que no se sienta rechazado</p>	<p>El papel de la sociedad es la ayuda orientada desde la solidaridad y la comprensión a los problemas de los miembros de la comunidad.</p> <p>Parece ser que es tarea importante de la sociedad recoger a quienes por alguna situación puedan llegar a sentirse discriminados.</p> <p>La comunidad se percibe como un factor de protección social</p>

<p>INEX 8. Responsable de las decisiones respecto a la salud</p>	<p>"los doctores y los funcionarios del ministerio de salud"11.5 "Ella misma Nair Brito"2 "El Estado, los ciudadanos la comunidad y ella misma"3.11.12 "El Estado porque es el responsable de la salud por más grande es esta sea"4.6.9.8.10 "El ministerio de salud y protección social, éste es responsable de que se cumplan los derechos y los deberes de las personas en asuntos de salud"</p>	<p>La gran mayoría de los estudiantes consideran que el responsable de la salud e los ciudadanos es el Estado a través del ministerio correspondiente, En una menor proporción lo acompañan la comunidad y la persona que se encuentra afectada</p>
<p>INEX 9. Responsable de las decisiones frente al trabajo</p>	<p>"El Estado y el ministerio de trabajo"1.5 "Nair Brito" "El estado, la comunidad y los ciudadanos" 2El estado es el encargado de que no exista discriminación"7.4.6.10.11.12. "Los gerentes de las empresas y las empresas porque piensan que aceptar a una persona contagiada puede afectar a los demás"</p>	<p>En primera instancia se encuentra como responsable al Estado acompañado con menor frecuencia de los empresarios, empresas, comunidad y ciudadanos. Para los estudiantes el Estado sigue jugando papel determinante en las responsabilidades laborales, por tanto constituye a este diseñar políticas de inclusión a los sectores vulnerables.</p>
<p>INEX 10. Responsable frente a las decisiones del desplazamiento</p>	<p>"El Estado..está en la constitución" 1.2.4.6.7.10.11.12 2El Estado la comunidad y el ciudadano 3.8. "la comunidad por el temor a</p>	<p>Se muestra actitud paternalista frente al estado en mayor cantidad, en segunda instancia a la comunidad</p>

	infectarse”	Se le observa como responsable.
INEX. 11. Responsable frente a los derechos sexuales	<p>“Ella misma, otras personas enfermas y las minorías”</p> <p>“Nair Brito” 3.5.9.</p> <p>“El Estado, los ciudadanos y las comunidad”</p> <p>“El Estado porque este garantiza a cada uno de los ciudadanos sus derechos sin importar el tipo de derechos” 4.7.6.</p> <p>“las empresas y los ciudadanos”</p> <p>“Las personas que se infectan ya que no previnieron a su pareja y no uso métodos preservativos”</p> <p>“El Estado pero los derechos los debe defender cada uno”</p> <p>“Las personas que se encargan de proteger y hacer proteger los derechos”</p>	<p>Los derechos sexuales se encuentran en la esfera del Estado como cualquier otro derecho para la mayoría de los estudiantes”</p> <p>Para otro número significativo, los derechos sexuales están en la esfera de lo privado o bajo la responsabilidad de las minorías que se encuentren bajo la misma condición</p> <p>Los derechos sexuales , entonces, pueden ser razón de exclusión en tanto sólo corresponden a los interesados.</p>
DRB. 12. opinión DE la acción del personaje frente a los DDHH	<p>“Ella tiene mucho valor por aceptar el problema y enfrentarlo con seriedad”</p> <p>“Buena porque cumple con las obligaciones como ciudadano y como todos los derechos son iguales para todas las personas”</p> <p>“No es tan buena porque el Estado si está para ayudar pero no para dar todo, pues si tiene obligaciones</p>	<p>La búsqueda del reconocimiento del os DDHH es visto como uan accion de buena ciudadana.</p> <p>El estado es responsable de proteger los derechos pero esta situación recae primordialmente sobre la persona afectada. EL-La estudiante despoja de buena</p>

	<p>pero no puede ser la mamá de cada ciudadano . Esto llevaría a que el Estado mandara en la vida de todos”</p> <p>“Responsable ya que ella es conciente de que como tiene deberes y obligaciones, también tiene derechos los cuales deben ser cumplidos obligatoriamente por el Estado”</p> <p>“Muy positiva porque ella hace valer sus derechos como ciudadana y no solo los de ella sino también el problema de mucha gente que pasa por la misma dificultad”</p> <p>“Buena permitió crear conciencia no solo del Estado sino de la comunidad en donde todos tenemos derechos que hay que cumplir”.</p>	<p>parte de la responsabilidad al estado trasladándola al ejercicio de la ciudadanía</p> <p>El cumplimiento de las responsabilidades y obligaciones son razones suficientes para que el Estado cumpla con su obligación de proteger los DDHH</p> <p>El cumplimiento de los DDHH son una responsabilidad para los ciudadanos. Más que el derecho que se tenga frente a los derechos es la responsabilidad que ellos significan.</p>
<p>DRB. 13 Opinión por la acción del Estado frente a los DDHH</p>	<p>“Es confusa porque no se sabe si apoya o no”</p> <p>“Buena porque responde con el abogado”</p> <p>“Mala porque debe hacerse cargo de que se cumplan a perfección sin exceder su poder”</p> <p>“Regular porque el Estado se preocupa porque los ciudadanos</p>	<p>Para los – las estudiantes es claro que la defensa y cumplimiento de los DDHH es responsabilidad del Estado. Existe la percepción de incumplimiento y negligencia de parte del estado en el cumplimiento de sus obligaciones</p>

	<p>cumplan con sus deberes como pagar impuestos y exige”</p> <p>“Que el Estado rige los derechos pero al ponerlos en funcionamiento no los valora ni los respeta”</p> <p>“Es muy mala ya que no se interesa o preocupa por sus ciudadanos, sino que se preocupa porque ellos le respondan al Estado....pagando impuestos”</p> <p>“En unos caso cumple y en otros queda en el papel”</p> <p>“En ocasiones ni cumplen ni respetan los DDHH, se encarga de ello pro no lo suficiente para hacerlos cumplir”</p> <p>“mala porque debe morir mucha gente para hacerlos cumplir”</p>	<p>con relación a los derechos.</p> <p>Comprenden al Estado en una relación utilitarista con relación a los ciudadanos por cuanto su preocupación fundamental es el pago de las obligaciones con el Estado y no se expresa una reciprocidad equitativa respecto al cumplimiento de los derechos.</p> <p>El incumplimiento de l Estado en la protección de los derechos es visto como “malo”</p>
<p>DBR</p> <p>14. DDHH son exclusivos de quienes tienen problemas</p>	<p>“No sólo de ellos , también del Estado”</p> <p>“Depende de los derechos para cada situación, pero la mayoría de los DDHH son iguales para todos para que cada persona los aplique”</p> <p>“No hay muchas personas a las que se les ven violados sus derechos”</p> <p>“No , a los ciudadanos se les presentan diferentes</p>	<p>Para algunos los derechos son situados al contexto que se requiera su aplicación.</p> <p>los estudiantes reconocen que los derechos están presentes en cualquier situación para todos los ciudadanos.</p>

	<p>problemáticas, algunas graves otras no, por tanto como todos los ciudadanos tienen deberes también tienen derechos por mínima que sea la problemática tienen unos derechos que debe brindar obligatoriamente el Estado”</p> <p>“No, porque los derechos no son sólo para quienes presentan problemáticas ya que son ciudadanos y tanto ellos como la comunidad tienen derechos”</p>	<p>La igualdad de los ciudadanos está dada por el reconocimiento y defensa que exista de sus derechos sin importar su condición</p>
<p>DRB</p> <p>15. los deberes corresponden a quienes enfrentan el problema</p>	<p>“No también a la comunidad”</p> <p>“No necesariamente, las obligaciones son iguales para todos” 2.11.12.</p> <p>“La responsabilidad es de todos así no se encuentran en este problema”3.4.5.6.</p> <p>“Si porque no hubo protección al momento de tener relaciones con la otra persona ni con la comunidad si se toma alguna relación”</p> <p>“Los deberes les corresponden a cada persona y como tal los ejecuta”</p> <p>“No es fácil que una minoría se haga cargo de todo esto, es un problema de todos y por tanto debe ser resuelto por todos”</p>	<p>En su mayoría los estudiantes consideran que los deberes, al igual que los derechos, corresponden a todos por igual. No es razón de discriminación los problemas que enfrenta una persona.</p> <p>Otros estudiantes consideran que las responsabilidades corresponden a quien se encuentra enfrentando una situación particular pues es quien debe asumir las consecuencias de sus decisiones”</p> <p>Podrá señalarse que el grupo se divide entre comunitaristas y liberales en cuanto a la forma de asumir las responsabilidades.</p>

<p>DRB 16. Si la protagonista noo hubiera decidido resolver su situación de esta manera, podrá hacer exido sus derechos de otra forma?</p>	<p>"Aunque ella quiera no porque el Estado es el que manda así uno quiera o no" "Si pero daría demasiado tiempo porque es en contra del Estado" "No porque el Estado es el Único que tiene el poder para hacer cumplir los derechos de los ciudadanos" "no, en estos casos solo se puede pedir la ayuda del Estado" "si, ya que como ciudadano debe exigir y existen leyes que gobiernan" "No, existe siempre la forma legal, es la viables y la única" "La única forma es ir en contra del Estado que es quien impone los DDHH a través de demandas" "No porque hay otras personas que necesitan ayuda y colaboración para superar la enfermedad" "Si por medio de la tutela y que el Estado no este cumpoliendo con sus deberes" "No porque deberes y derechos los rige la constitución"</p>	<p>Los estudiantes comprenden al Estado y a las leyes en una condición casi pura y por encima de la condición ciudadana" Los unicos mecanismos existentes para los-las estudiantes al momento de reclamar los derechos son los establecidos por el Estado a través de la constitución Un camino diferente al establecido por la ley sería ir en contra del Estado , situación no viable para los estudiantes</p>
<p>DRB 17.Solución más justa para la protagonista</p>	<p>"Que la protagonista sea tratada como persona normal y no como bicho raro"</p>	<p>Se expresa un sentido comunitarista de solidaridad y</p>

	<p>“vivir común y corriente como otros ciudadanos”</p> <p>“La solución justa es que tanto el Estado como la comunidad y la ciudadanía se ayuden mutuamente y no ella sola tuviera que hacer todo”</p> <p>“Después de que la persona exponga su problema, El estado brinde a la persona todo lo que necesita para mejorar su salud como ayuda económica y medicamentos”</p> <p>“Que como persona tiene derecho a esforzarse y a ser reconocida en su país”</p> <p>“Que la comunidad sepa esto y hagan valer sus derechos y así formar una gran ola contra el Estado”</p> <p>“Hacer algo en contra del Estado para demandarlo, por lo tanto lo que ella hizo fue lo correcto”</p> <p>“Que tenga ayuda del gobierno y los amigos”</p> <p>“Pienso que hagan cumplir los derechos o sea que el Estado debe cumplir lo mínimo para la mujer”</p>	<p>apoyo frente a situaciones difíciles para las personas.</p> <p>Se expresa como deber ser del Estado el cumplimiento a cabalidad de la protección de los derechos de los ciudadanos</p> <p>Se perciben dos grandes grupos de enfrentamiento, por un lado está la comunidad que apoya a los menos favorecidos y por el otro El Estado a quien hay que enfrentar por el incumplimiento de sus responsabilidades.</p>
<p>PBPV 18. A quien corresponde</p>	<p>“Primero a ella porque es la afectada, luego a la familia y ala</p>	<p>Mayoritariamente el problema es</p>

<p>solucionar los problemas</p>	<p>comunidad y finalmente al Estado para que haga respetar sus Derechos”1.7.11.12. “El estado tiene las herramientas y el deber para que brinde más ayuda. También ella misma” n2.4. “El Estado la ciudadanía y la comunidad porque todos están implicados y se ven afectados de alguna manera” “El Estado y todas sus ramas por que son las encargadas de vigilar las entidades como clinicas, alcaldía y empresas” “A las personas por no haber utilizado métodos anticonceptivos”</p>	<p>considerado de carácter público en tanto es responsabilidad el estado, la comunidad y las personas afectadas.</p> <p>Pocos son los estudiantes que consideran que la situación se queda en el fuero de lo privado pues las medidas preventivas son personales</p>
<p>PBPV 19.La situación amerita debate público</p>	<p>“Hasta el momento en que se niegan los derechos el problema se vuelve público” “Cuando el Estado no responde se vuelve público” “La comunidad debe conocer y opinar por lo cual yo supongo que es problema de todos” “Hasta que los ciudadanos entiendan la situación...y estén concientes del problema y exijan apoyo del Estado seguirá siendo público” “Hasta cuando respeten los derechos de los afectados...y se</p>	<p>Los estudiantes consideran que los problemas que afectan a la comunidad o a una parte de ella ameritan debate público hasta que haya claridad y sean escuchados los diferentes puntos de vista. (Se podría mirar como una postura republicana) Se podría señalar que es público aquello que afecte a un particular o a la comunidad cuando se trata de discriminación y de derechos humanos .</p>

	<p>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”</p> <p>“Hasta que se resuelva el problema y no se siga discriminando...llegar hasta las últimas consecuencias”</p>	
<p>PBPV</p> <p>20. Situaciones que corresponden a lo privado</p>	<p>“La enfermedad por que tiene derecho a su privacidad”</p> <p>“Sus derechos sexuales”</p> <p>“El como adquirio el VIH y su estado actual”</p> <p>“Muy poco pues al momento de ponerlo como ejemplo para los demás serán muy pocas las situaciones que no queden a los ojos del público”</p> <p>“ninguna, ya que el SIDA no es un problema de pocas personas sino que es muy frecuente por tanto es mejor exponerlo a toda la comunidad</p> <p>“s público cuando la persona pueda hablar de ello y se sienta bien , mientras tanto no debe serlo”</p>	<p>Las situaciones que aparentemente involucran solo a personas pero que afectan a la comunidad son de carácter publico</p> <p>El virus como tal es un fenómeno público , el proceso personal de la enfermedad queda en el fuero de lo privado.</p> <p>Se considera público aquellas situaciones de preocupación general de la comunidad y queda a ojos de los miembros de ésta. Es privado todo lo relacionado con prácticas personales que no están ala luz de la comunidad</p>
<p>PCPNC</p> <p>21Si el Estado no brindara las</p>	<p>“Realizar una protesta aunque casi nunca resulta aceptada”</p>	<p>Los las estudiantes reconocen</p>

<p>condiciones que herramientas utilizaría</p>	<p>“Seguiría los mismos pasos” “Voy a una organización que defiende y ayude a cumplir los derechos humanos para que me ayuden o hago un escándalo internacional para que otras naciones se conmuevan con mi caso y me ayuden” “Buscarías una organización que atiende y exija los derechos de los ciudadanos” 4.6. “Realizaría un paro y una protesta para que el Estado se conscientice que las personas tienen esta enfermedad y tienen derecho a recibir la atención necesaria y el apoyo que se merecen” “Utilizaría una demanda legal la cual me garantice que el estado corra todos los riesgos en caso de que yo no tenga dinero para adquirirlos” “La demanda y los derechos de petición apropiados hasta llegar al punto de solucionar el problema” “Pediría ayuda a personas conocidas de mi familia para que me ayuden a superar esta crisis sin sentirme rechazado por nadie” “utilizaría las mismas herramientas judiciales que la mujer de la</p>	<p>formas tanto institucionales-legales como otras que no se encuentran establecidas por la ley para resolver el problema en cuestión.</p> <p>Así mismo validan instituciones por fuera del Estado como espacios para que los derechos del ciudadano sean reconocidos-</p> <p>Para el pleno disfrute de los derechos se reconocen formas convencionales como no convencionales.</p>
--	--	---

	<p>historia”</p> <p>“Los medios de comunicación y las demandas porque así todos se enteran y hacen más presión al Estado para que cumplan sus leyes”</p> <p>“Demandar el Estado ante la ONU y hacer un escándalo público”</p>	
<p>PCPNC</p> <p>22. Cuáles DE los mecanismos utilizados tendrían más apoyo de la comunidad</p>	<p>Cuando hizo la demanda y el juez dio el fallo públicamente”1.12</p> <p>“defender sus derechos que el Estado le otorga” 2.3.5.</p> <p>“IA prensa pues algo público que conoce la comunidad”4.6.</p> <p>“Ir a los medios de comunicación para que se hiciera más global la situación. Pienso que es lo mejor que pudo haber hecho pues por se publico es de obligatorio cumplimiento”</p> <p>“Demandas y solicitud de medicamentos”</p> <p>“La ayuda y colaboración de las personas afectadas”</p> <p>“El recurrir al abogado, a la comunidad y a una persona como ella:.”10.11</p>	<p>Los estudiantes consideran que toda acción que se lleva al conocimiento público recibirá el apoyo de la comunidad para lo cual son validas las vias convencionales y no convencionales que le brinde el ejercicio de su ciudadanía”</p> <p>Los medios de comunicación son considerados una vía no convencional para adquirir el apoyo de la comunidad y con ello ganar el estatus de lo publico para su obligatorio cumplimiento.</p>
<p>PCPNC</p> <p>23 Mecanismos que tendrían</p>	<p>“La aceptación de su derechos”</p> <p>“la salud de los ciudadanos”2.5.</p>	

<p>apoyo del Estado</p>	<p>“El abogado porque en su trabajo conoce derechos y deberes” 3.4.6. “Todas las estrategias que ella utilizo” “Ella es una ciudadana que cumple con todas las normas dadas por el Estado lo cual le garantiza que va a tener ayuda también” “En el que ella no hubiera tenido que recurrir al abogado para la revisión de la constitución ya que estos derechos son responsabilidad del Estado”</p>	<p>Los-las estudiantes consideran aceptable de parte del Estado las vías institucionalizadas por éste a través de la constitución</p>
<p>PCPNC 24 Iniciativas que plantearía para resolver el problema</p>	<p>“Pedir el apoyo de mi familia y luego pedir externos como el Estado por ejemplo” “Contratar abogados para defender mis derechos humanos” “Que tanto el Estado como la comunidad se organicen para crear una institución la cual defienda los DDHH” “Que los ciudadanos no se queden callados sino que juntos exijan al Estado hasta lograr lo que quieren” “Plantearía charlas para que las personas tomen conciencia de</p>	<p>Se percibe al Estado como una institución ajena al ciudadano y a la comunidad. Consideran la posibilidad de movilizar a la comunidad como forma de participación para alcanzar la protección de los derechos humanos</p>

	<p>que tener esta enfermedad no debe ocultarlas sino que invitar a las personas que también la tienen para que sus vidas sigan adelante”</p> <p>“Que el Estado y la comunidad se comprometan a rescatar, solucionar y apoyar a estas personas, aunque es muy utópico ...también realizar una organización o institución”</p> <p>“más comprensión de parte de la comunidad y del Estado que por razones que todo el mundo conoce está obligado a responder y prestar un servicio comunitario a todas las personas que lo necesites”</p> <p>“Hacer una campaña de sensibilización ciudadana para que todos se rebelen contra el estado y puedan exigir sus derechos”</p> <p>“Utilizaría la acción de tutela ya que es muy importante para personas que no están siendo apoyadas ni por el Estado ni por la comunidad”</p>	<p>Validan formas de organización ajenas al Estado para la defensa y protección de los Derechos Humanos.</p>
--	---	--

4.4.1.1 REFLEXIONES EN TORNO A LAS EXPLORACIONES E INTERPRETACIONES DE LOS GRADOS SÉPTIMO, OCTAVO Y NOVENO

INCLUSIÓN –EXCLUSIÓN

El grupo intervenido valida formas pragmáticas para alcanzar la inclusión “Todo vale..hay que guerriarsela”

Los estudiantes interpretan la inclusión como hacer parte del sistema establecido por el Estado.

La herramienta que permite la inclusión social es el respeto hacia la norma, el uso de instrumentos legales y mecanismos de participación legitimados por el sistema .La inclusión se logra en tanto se respete la relación de reciprocidad que se presenta entre el ciudadano y el Estado donde el primero cumple con sus deberes, como pagar impuestos, y el último cumple con la obligación de proteger los derechos de sus ciudadanos

Las minoría y grupos sociales que no son reconocidos por el Estado están en condición de exclusión dado que no se explicitan o particularizan los derechos que les asisten, por ejemplo, minorías sexuales: mujeres, homosexuales.

Los estudiantes ven el ejercicio de la ciudadanía como una construcción subjetiva pues justifican , en buena parte, las formas exclusión o inclusión del sujeto como una opción individual

Existe la representación social en los estudiante sobre formas de exclusión del Estado expresadas en el no cumplimiento, ni reconocimiento de los derechos de los-las ciudadanos hasta que éstos utilizan herramientas para alcanzar lo que consideren responsabilidad de éste

Eventualmente reconocen a la comunidad como mediadora en los procesos de inclusión para la ciudadanía

La percepciones sociales de los estudiantes sobre el estado están asociadas a una relación de exclusión en tanto se visualiza éste como un ente ajeno a su formas de convivencia y la relación se establece desde los derechos y deberes que actúan como puente o forma contractual entre las partes.

Hipótesis 1. La representación social del estado se expresa como un “ente” ajeno y desvinculado del ciudadano y de la comunidad.

Hipótesis 2. el estado es quien incluye o excluye al ciudadano dependiendo si cumple o no la normatividad establecida

DERECHOS- DEBERES

Los estudiantes perciben al Estado benefactor pues "es su obligación y responsabilidad proteger los derechos de los ciudadanos"

Los-Las estudiantes se perciben como sujetos de derechos, dados por su condición humana, es decir asumen una postura ius naturalista frente a los derechos

Se interpreta la ciudadanía como la relación recíproca entre derechos y deberes con una perspectiva de proporcionalidad entre éstos

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 represente.

Para los estudiantes los deberes son una oportunidad para ganar derechos o privilegios frente a éstos primando una postura pragmática y funcionalista.

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

En algunas ocasiones se manifiestan formas de corresponsabilidad con los derechos, es decir un ciudadano es responsable de la defensa de los derechos de los otros " es problema de todos defender los derechos de los demás (historia est 10 -)grado

El estado aparece para los Estudiantes de manera "difusa", toda vez que desde la CONSTITUCIÓN es claro su papel frente a los derechos humanos, pero en la práctica, "queda en el papel " por lo cual el ciudadano debe 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.

Hipótesis 1. Las representaciones sociales predominantes de la tensión derechos deberes se enmarca en los principios del estado liberal benefactor

Hipótesis 2. El buen ciudadano se mueve en el cumplimiento de la legalidad, condición que le permite generar una relación de exigencia de derechos con el estado, siempre y cuando se explicita el cumplimiento de los deberes con éste

Hipótesis 3. El estudiante se reconoce desde el ser, la práctica y la cotidianidad como un sujeto social liberal y desde el deber ser, como un ciudadano comunitarista.

PÚBLICO-PRIVADO.

En parte del grupo comprende lo público como aquello que es visible y deja de ser parte del ámbito particular, así por ejemplo en la eventualidad de la violación de los derechos a un ciudadano es 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 el ciudadano. 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...y 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"

Las dificultades que implique violación o desconocimiento de los Derechos Humanos, deben ser objeto de debate públicos, es decir deben participar todos los miembros de la comunidad "Hasta que los ciudadanos entiendan la situación...y estén concientes del problema y exijan apoyo " será de carácter público

Hipótesis 1 Se comprende como público todo aquello que afecte a la comunidad sin importar si su procedencia es particular o colectiva.

PARTICIPACIÓN CONVENCIONAL Y PARTICIPACIÓN NO CONVENCIONAL

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 para defender y reconocer derechos, así como para el cumplimiento de los deberes.

La posibilidad de generar proceso de transformación del sistema están pensados desde la misma legalidad y legitimidad del Estado.

Son pocos los estudiantes que abordan formas de organización paralelas al Estado, sin embargo su construcción estaría en el marco de la legalidad.

Hipótesis: La participación ciudadana se reconoce desde los elementos legales establecidos, bien sea por la constitución política o por el estado

4.4.1.2 REFLEXIONES QUE MEDIAN PARA LA CURRICULARIZACIÓN DE LA CIUDADANÍA TENIENDO EN CUENTA LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO

Es tarea de la escuela generar los vasos comunicantes entre las percepciones liberales predominantes en la escuela con nuevas formas de construcción de ciudadanía articuladas a los ámbitos culturales, de derechos diferenciados, de reconocimiento de minorías y relación con el entorno económico, social y ambiental.

Partiendo de la necesidad de resignificar la ciudadanía en la escuela en donde se reconozca como un instrumento que le permite al sujeto manifestar su identidad en diversos escenarios, es un requisito fundamental generar estructuras escolares flexibles que den cabida a múltiples formas de resistencia, toda vez que una nueva forma de manifestación cultural implica una desestabilización de las culturas que tradicionalmente dominan las formas políticas del estado

.existe una construcción comunitarista y solidaria frente al ejercicio de la ciudadanía como el deber ser del sujeto social lo que exigiría una aproximación del currículo y de las practicas sociales de la escuela en torno a este enfoque

4.4.2 MALLA CURRICULAR ÀREA DE CIENCIAS SOCIALES ARTICULADA AL APRENDIZAJE CIUDADANO

Explicación de la articulación de la Malla Curricular

Se comprende la malla curricular como la herramienta que permite operacionalizar el modelo de enseñanza de la ciencias sociales centrada en la ciudadanía..

Los ocho ejes problematizadores propuestos por el MEN se articularon en tres competencias disciplinares a saber

COMPETENCIA ETICO POLÍTICA. Recoge los ejes 8,2 y 1 correspondiente a Estructura y funcionamiento del Estado y la Constitución, Derechos humanos y monoría respectivamente

Se consideraron como categorías articuladoras : Estado, ciudadanía Y Derechos Humanos

COMPETENCIA ESPACIO AMBIENTAL. Tiene en cuenta los ejes 3,4 y 5 cuyo contenido básico se centra en saberes de geografía física, economía y desarrollo tecnológico

Se plantean como categorías :GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE

COMPETENCIA HISTORICO CULTURAL: Aborda los saberes en torno a la cultura y la historia de la humanidad en los ejes 6 y 7
Las categorías que estructuran los problemas allí planteados son IDENTIDAD, CULTURA Y CONFLICTO

Los problemas inicialmente propuestos en la malla oficial se resignifican en la construcción y ejercicio de la ciudadanía en cada uno de los ámbitos, concebidos éstos como formas de ciudadanía situada, es decir la práctica, la reflexión escolar se realiza desde una ciudadanía ética y política, una ciudadanía ambientalista con perspectiva de desarrollo sostenible y finalmente una ciudadanía comprendida desde el conflicto, la historia y la redefinición de la cultura como forma de participación ciudadana.

COMPETENCIA ESPACIO AMBIENTAL

EJE	CATEGORIA	PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CATEGORIAS	CONCEPTOS ARTICULADORES	MEDIACIONES TEMÁTICAS	NIVEL DE DESEMPEÑO
SÉPTIMO	DESARROLLO SOSTENIBLE GLOBALIZACIÓN				
¿Cómo han hecho las sociedades para recuperar o ampliar los espacios cultivables y habitables?		¿Cómo las sociedades han ido cambiando los criterios de apropiación del espacio productivo campo y ciudad, para acomodarlos a los procesos económicos?	Cultural Desarrollo tecnológico Proceso económico Modo de producción	Modos de producción de aprovechamiento PRODUCTIVO del espacio en diferentes culturas antiguas Diferencias entre campo y ciudad Sociedades	Interpretara diversas cosmovisiones de culturas ancestrales que han contribuido a la generación de procesos científicos y tecnológicos para desarrollar actividades productivas que procuren un desarrollo sostenible
¿Qué implica para una sociedad mantener en condiciones infrahumanas de trabajo a algunos de sus grupos de trabajo?		¿Por qué en diferentes épocas de la historia de las sociedades, se han tenido condiciones de trabajo infrahumanas tanto en el campo como en la ciudad?	Condición humana Esclavismo Explotación laboral Dignidad humana	Modos de producción Formas de trabajo a través de la historia. El trabajo ¿una forma de explotación o dignificación del hombre? Tráfico de seres humanos. El trabajo de los niños en el tiempo. La explotación laboral en la historia	Analizara las diferentes formas de explotación laboral del ser humano a través de la historia reflexionando sobre aquellas condiciones que merman la dignidad humana

<p>¿Cómo afectan los desequilibrios poblacionales la supervivencia en el planeta?</p>		<p>Cual es el impacto de la distribución poblacional en los problemas ambientales y desarrollo sostenible de Colombia?</p>	<p>Demografía Explosión demográfica</p>	<p>Dinámica poblacional. Distribución de la población en el mundo Explosión demográfica actual. Implicaciones del crecimiento poblacional en el medio ambiente y el desarrollo sostenible</p>	<p>Explica las relaciones entre crecimiento poblacional y depredación del medio ambiente , analizando propuestas existente para la resolución del problema</p>
<p>OCTAVO</p>	<p>DESARROLLO SOSTENIBLE GLOBALIZACIÓN</p>		<p>CIUDAD TEJIDO URBANO DEMOGRAFIA DESARROLLO SOSTENIBLE</p>		

<p>¿Por qué el cuidado y la preservación del ambiente es un derecho y un deber de todo ciudadano?</p>		<p>¿Qué necesitan los ciudadanos y ciudadanas para contribuir al desarrollo sostenible del país a partir del cuidado y preservación del medio ambiente dentro de sus proceso demográficos?</p>	<p>POLITICA AMBIENTAL ESPACIO AMBIENTAL</p>	<p>Nociones generales de Demografía. Movimientos y crecimiento poblacional en el mundo y Colombia. Consecuencias del crecimiento poblacional en el mundo y colombia Compromiso ciudadano en los procesos de apropiación de los espacios</p>	<p>Explicará el impacto del ser humano sobre el medio ambiente colombiano en sus procesos de urbanización y desplazamiento</p>
<p>¿Qué implicaciones tuvo el comercio en la formación de la economía moderna?</p>		<p>Cual es l del impacto de la estructura económica colonial europea en la formación del ciudadano en América Latina</p>	<p>COLONIALISMO IMPERIALISMO MENTALIDAD</p>	<p>Expansión del colonialismo europeo Estructura del colonialismo Europeo hasta el S XIX en América</p>	<p>Argumentará las relaciones de causalidad entre las características comerciales del capitalismo durante el colonialismo y la y la conformación de la mentalidad durante el siglo XVII y XIX en América</p>
<p>¿Qué decisión tendría que tomar la humanidad para controlar los efectos que de sus acciones desencadenan en el clima?</p>		<p>¿Cómo pueden los ciudadanos contribuir para la defensa y preservación del clima mundial, generando condiciones de vida con calidad?</p>	<p>CALIDAD DE VIDA ESPACIO AMBIENTAL CLIMA</p>	<p>Climatología Regiones climáticas en el mundo Y en Colombia Cambios climáticos actuales. Caracterizar el paepl de la ciudadanía en la conservación del clima en el planeta: Organismos de participación nacional e internacional.</p>	<p>Analiza las condiciones climática del planeta estableciendo propuestas de cuidado y preservación atmosfericas con miras a evitar daños climatos insostenibles</p>

NOVENO	DESARROLLO SOSTENIBLE GLOBALIZACIÓN		ESPACIO FISICO ESPACIO AMBIENTAL DESARROLLO ECONÓMICO DESARROLLO SOSTENIBLE		EXPLICA DESDE DIFERENTES FUENTES, EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL CAPITALISMO EN COLOMBIA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA.
¿Cómo se crearon y como intentan solucionarse los problemas ambientales que afectan a Colombia en la actualidad?		¿Qué condiciones económicas requiere Colombia para entrar de manera competitiva a la globalización, garantizando mejores condiciones de vida a los ciudadanos y ciudadanas colombianos?		Indicadores económicos Capitalismo Globalización Teorías y modelos económicos Historia económica de Colombia	

<p>Teniendo en cuenta la situación económica del país, ¿Qué estrategias podrían explorar los colombianos para mejorar sus niveles de calidad de vida?</p>		<p>¿Qué condiciones económicas requiere Colombia para entrar de manera competitiva a la globalización, garantizando mejores condiciones de vida a los ciudadanos y ciudadanas colombianos?</p>		<p>Indicadores económicos Capitalismo Globalización Teorías y modelos económicos Historia económica de Colombia</p>	<p>ARGUMENTA LAS CONDICIONES DE LA PRODUCTIVIDAD EN COLOMBIA EXPLORANDO PROPUESTAS QUE VIABILICEN MEJORES CONDICIONES DE VIDA DE LOS CIUDADANOS Y CIUDADANAS COLOMBIANAS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN</p>
<p>¿La crisis económica en Colombia es producto de una falta de competitividad o voluntad política?</p>		<p>¿Cuáles estrategias ciudadanas son viables para la generación de proyectos ambientales para un desarrollo sostenible en el marco de la globalización</p>		<p>Caracterización física Caracterización de biodiversidad Problemas ambientales Política y proyectos ambientales</p>	<p>PLANTEA ALTERNATIVAS FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES A TRAVÉS DE PROYECTOS QUE DEMANDEN RESPONSABILIDAD CIUDADANA, APOYÁNDOSE EN EL ESTUDIO DE EXPERIENCIAS EXISTENTES</p>

COMPETENCIA HISTÓRICO CULTURAL

EJE	CATEGORIA	PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CATEGORIAS	CONCEPTOS ARTICULADORES	MEDIACIONES TEMÁTICAS	NIVEL DE DESEMPEÑO
SÉPTIMO	<p align="center">IDENTIDAD</p> <p align="center">CULTURA</p> <p align="center">CONFLICTO</p>		<p align="center">RELIGIÓN</p> <p align="center">CAMPO</p> <p align="center">CIUDAD</p> <p align="center">DESARROLLO TECNÓLOGICO</p>		
¿Qué generó el cambio del ideal de la cristiandad al ideal antropocéntrico moderno?		¿Por qué algunos criterios relacionados con la cristiandad están más arraigados en la sociedades campesinas, que en las sociedades ciudadinas en la edad moderna?	Modernidad Humanismo racionalismo	Cambio de mentalidad: De la cristiandad al antropocentrismo. El renacimiento. La concepción humanista y el surgimiento de las universidades en occidente	Analiza comparativamente las diferencias en los ideales que caracterizan la cristiandad frente al humanismo en el surgimiento del fenómeno ciudadano

<p>¿Por qué ciertos conocimientos en ciencia o tecnología, suelen al comienzo producir rechazo en las sociedades?</p>		<p>¿Por qué los conocimientos y el desarrollo tecnológico tuvo más acogida entre los habitantes de la las ciudades?</p>		<p>El desarrollo tecnológico e implicaciones sociales. Tecnología y exclusión social. El desarrollo tecnológico y su incidencia en las formas de producción tradicional</p>	<p>Analiza las implicaciones del desarrollo tecnológico en las diversass dformas de organización e integración social de los pueblos del tercer mundo explicando ventajas y desventajas en los proceso de inclusión planetaria</p>
<p>OCTAVO</p>	<p>IDENTIDAD</p>				
<p>¿Todo puede determinarse y preverse según las leyes naturales?</p>	<p>CULTURA CONFLICTO</p>	<p>Cómo se puede establecer principios de transformación y cambios en los Procesos sociales Del siglo XIX</p>	<p>REVOLUCIÓN Transformacion Modo de Producción. Ideología Clase social. Desarrollo</p>	<p>Revolución agricola y transformaciones demográficas en Europa del Siglo XIX. Fases de la revolución Industrial. Transformaciones sociales e ideológicas del siglo XIX</p>	<p>Analizará las reprecusiones de las transformaciones del S XIX en la conformación de las nueva estructuración sociale y de la ciudadanía</p>

<p>¿Cómo contribuye el cambio tecnológico a mejorar o deteriorar las condiciones de vida de las sociedades?</p>		<p>Qué condiciones son necesarias para evitar la manipulación de los ciudadanos con relación al surgimiento de nuevas tecnologías?</p>	<p>Desarrollo Ciencia Tecnología</p>	<p>El mito del desarrollo como sinónimo de evolución. El papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la condición humana</p>	<p>Reconocerá el papel de las tecnologías y las ciencias en la formación de ciudadano desde perspectiva humana</p>
<p>NOVENO</p>					

<p>¿Por qué fueron tan parecidas en sus planteamientos y tan diferentes en sus resultados las revoluciones liberales de América y de Europa en cuanto a las naciones que se crearon?</p>	<p>IDENTIDAD</p> <p>CULTURA</p> <p>CONFLICTO</p>	<p>¿Cuáles fueron las condiciones que posibilitaron y propiciaron durante las revoluciones burguesas la construcción de ciudadanía?</p> <p>¿Qué condiciones permitieron la construcción de identidad y de cultura ciudadana en las revoluciones burguesas del siglo XIX en América y Europa?</p>	<p>REVOLUCIÓN</p> <p>TRANSFORMACIÓN</p> <p>ESTRUCTURA</p> <p>LIBERALISMO</p> <p>ESTADO</p> <p>NACIÓN</p> <p>CIUDADANÍA</p>	<p>Revoluciones burguesas en Europa</p> <p>Independencia de los Estados Unidos</p> <p>Independencia de América Latina</p>	<p>EXPLICA LAS</p> <p>CONDICIONES DE</p> <p>FORMACIÓN DE LA</p> <p>CIUDADANÍA EN</p> <p>EUROPA Y EL</p> <p>PROCESO</p> <p>DIFERENCIAL DE</p> <p>AMÉRICZ</p> <p>LATINA</p>
--	---	--	---	---	--

<p>¿Qué tendría que hacer Colombia para alcanzar y posibilitar que un país que utilice mejor la riqueza de su recurso humano</p>		<p>¿De qué manera aporta la ciencia y la tecnología en la transformación de la cultura ciudadana en Colombia? Fuga de cerebros en Colombia, ¿ Falta de identidad o búsqueda de oportunidades del ciudadano global?</p>	<p>CIENCIA TECNOLOGÍA CONOCIMIENTO CALIDAD DE VIDA</p>	<p>Características de la Educación en Colombia. Condiciones de la Investigación e inversión tecnológica en Colombia y el mundo</p>	<p>ANALIZA LAS CONDICIONES DEL DESARROLLO DEL TALENTO HUMANO EN COLOMBIA Y LA RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA</p>
--	--	--	---	---	--

COMPETENCIA ÉTICO POLÍTICA

EJE	CATEGORIA	PROBLEMATIZACIÓN DE LAS CATEGORIAS	CONCEPTOS ARTICULADORES	MEDIACIONES TEMÁTICAS	NIVEL DE DESEMPEÑO
SÉPTIMO	DERECHOS HUMANOS SISTEMAS POLÍTICOS IDENTIDAD		COLONIA ESTRUCTURA SOCIAL CLASE SOCIAL GOBIERNO		
¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la colonia, o por el contrario, se agudizaron los conflictos?		¿Por qué para las sociedades coloniales americanas, era importante el lugar de nacimiento de las personas, determinando la posición en la pirámide social?	ETNIA EXCLUSIÓN DISCRIMINACIÓN	Colonia en América Clases sociales Estamentos sociales Mestizaje Instituciones socioeconómicas	Identificará las formas de legitimar la exclusión en el período colonial y las valorará comparándolas con las formas actuales de discriminación .
¿Por qué las diferencias nos producen miedo y/o rechazo?		¿Por qué para las sociedades coloniales americanas, era tan importante el lugar de nacimiento de las personas, determinando la posición en la pirámide social?	Diversidad Cultura Clase social Exclusión social	Diversidad y diferencia. Formas de exclusión y discriminación en la historia. Mecanismos y herramientas para evitar la discriminación y exclusión. El papel de la ciudadanía	Aplicará los conceptos de diversidad y reconocimiento a la diferencia en diversos contextos problematizados de la vida escolar, local , nacional y global.

¿Cómo se aceptó que el destino de un pueblo estuviera ligado a la herencia de sangre?		¿Por qué para los europeos entre los siglos XVI XVII, fue tan importante la herencia de sangre, para acceder al poder?	Gobierno Poder Institucionalidad	Absolutismo en Europa Monarquía en Europa Situación de Europa en los siglos XVI y XVII	Analizará la incidencia de las formas de poder absoluto en la organización social de los pueblos europeos en las Edad moderna comparando con situaciones similares en las democracias actuales
OCTAVO	DERECHOS HUMANOS SISTEMAS POLÍTICOS IDENTIDAD				
Si la dignidad es la base de todos los derechos, ¿Cómo se explican las prácticas discriminatorias?	DERECHOS HUMANOS SISTEMAS POLÍTICOS IDENTIDAD	De qué manera las diversas formas de exclusión menoscaban la dignidad humana como elemento fundamental de la ciudadanía?	Sociedad civil Discriminación Dignidad humana	Xenofobia. Racismo. Manifestaciones actuales. Explotación y tráfico de niños y mujeres. Sociedad civil y acuerdos internacionales	Analizará las diferentes formas de exclusión que existen en la sociedad planteando posibilidades como parte de la sociedad civil
¿Ante la violación de los derechos, que alternativas ha creado la humanidad para defenderlos?	DERECHOS HUMANOS SISTEMAS POLÍTICOS IDENTIDAD	Cómo contribuye el ciudadano colombiano en la defensa y protección de los DDHH	Estado Nación Instituciones Políticas	Historia de los derechos humanos. Papel del Estado en la Defensa de los DDHH Mecanismos de defensa y protección de los DDHH en Colombia y el Mundo	Utiliza los mecanismos y herramientas legales para la protección de los DDHH en contextos mediatos e inmediatos

<p>Las naciones ¿Concreción de una necesidad o un juego de intereses?</p>	<p>DERECHOS HUMANOS</p> <p>SISTEMAS POLÍTICOS</p> <p>IDENTIDAD</p>	<p>La concreción de instituciones democráticas posibilitan formas de participación ciudadana de las diferentes organizaciones sociales y de clase en el Estado Colombiano durante el siglo XIX?</p>	<p>Partido Político Nación Clase social Estado</p>	<p>Nacionalismo Organizaciones de clase (campesina, obrero). Partidos políticos en A. Latina</p>	<p>Analiza el papel de la ideología en la conformación de estructuras democráticas, valorando el papel de las diversas formas de organización social y política</p>
---	---	---	--	--	---

NOVENO	DERECHOS HUMANOS SISTEMAS POLÍTICOS IDENTIDAD		Género Minoría Estado Nación Democracia Institucionalidad		
---------------	--	--	--	--	--

<p>¿Promueven y viven los hombres relaciones de equidad, respeto y aceptación de la diferencia con las mujeres, y visceversa?</p>		<p>Cuáles son las condiciones de géneros y minorías en la construcción de ciudadanía emergentes en Colombia?</p>		<p>Principios Filosóficos de los Derechos Historia de los Derechos Humanos en COLOMBIA Caracterización de las minorías en Colombia. Organismos nacionales e internacionales que apoyan las minorías. Políticas Nacionales e internacionales frente a las minorías</p>	<p>EXPLICARA LAS CARACTERÍSTICA DE LAS MINORÍAS EN COLOMBIA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO PLANTEANDO POSTURAS CRÍTICAS QUE PROMUEVAN EL RESPETO EN LA CONVIVENCIA</p>
---	--	--	--	---	---

<p>¿Cómo afecta a la democracia y a la ciudadanía; las violaciones de los derechos humanos?</p>		<p>Cuál es el impacto de la violación de los derechos humanos en Colombia en la construcción de la ciudadanía?</p>		<p>Condición actual de los Derechos Humanos en Colombia. Informe de organizaciones Nacionales e Internacionales. Estatuto de seguridad y Derechos Humanos en Colombia. Sistema acusatorio y derechos humanos en el sistema penal colombiano</p>	<p>ARGUMENTARA EL IMPACTO DE LA VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANIA PROPONIENDO ESTRATEGIA A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTA EN LA DEFENSA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.</p>
<p>¿Cómo se garantiza en la democracia colombiana la participación ciudadana?</p>		<p>Cuáles son las condiciones de la participación ciudadana en la democracia Colombiana?</p>		<p>Formación histórica de la ciudadanía en Colombia Enfoques de Ciudadanía en Colombia Posibilidades en la resignificación y práctica de la ciudadanía en Colombia</p>	<p>ANALIZARA, DESDE DIFERENTES FUENTES ALGUNOS ENFOQUES FILOSÓFICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA COLOMBIANA Y SU PAPEL EN LAS PRÁCTICAS COLOMBIANAS DE LA CONVIVENCIA</p>

4.4.2 FASE 2 : IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

A partir de los elementos identificados en el diagnóstico y de los problemas y conceptos propuestos en la malla curricular se diseñarán tres experiencias de aula (una por grado) que se fundamentarán metodológicamente en la narrativa, la iconografía y la pedagogía por proyectos por cuanto consideramos que éstas generan las condiciones más favorables para incorporar los componentes del aprendizaje ciudadano. A continuación se describen cada una de éstas.

ACTIVIDAD 1: GRADO SÉPTIMO. Profesor: John Robert Matías

Competencia: Ético- política

Conceptos estructurantes: minoría, grupo social, sujeto social, derechos, estado, sociedad civil.

Objetivo: Analizar las condiciones y formas de interacción de las minorías sociales frente al estado y la sociedad civil con el fin de generar formas de comprensión más amplia de este fenómeno social en los(as) estudiantes.

Mediaciones temáticas: Derechos sexuales, minorías sexuales, participación ciudadana.

Estrategia de Mediación: esta intervención de aula se propone mediante estrategias narrativas e iconográficas a través de historias de vida de minorías sociales y de fotografías y otros dispositivos visuales.

Experiencia de Mediación

Al iniciar el trabajo

“En primer lugar se explorará con los y las estudiantes temas que abordan las minorías (tanto sociales, políticas, culturales y hasta sexuales), ya que corresponde al eje curricular definido en la malla curricular. El propósito es identificar los ejercicios de ciudadanía que realizan las minorías en el entorno inmediato de los estudiantes mediante una evocación de situaciones que permitan reconocer las acciones de los principales grupos sociales que tienen objetivos comunes, lazos de identidad y/o manifestaciones públicas. En esta fase el profesor relacionará las diferentes observaciones de los(as) estudiantes con conceptos de la ciudadanía cultural centrados en identidad, cultura, minorías, derechos humanos, derechos situados y corrientes normativas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo). Se abordará además, el estado como construcción político- social, de tal manera que permita observar la relación entre participación- minorías- ciudadanía.

Al intentar resolverlo

Los (as) estudiantes deberán realizar un rastreo de periódicos para identificar acciones ciudadanas de las minorías. El curso 7ºA se encargará de realizar este rastreo a través de caricaturas, el curso 7ºB a través de artículos informativos y de opinión y el curso 7ºC mediante fotografías, que incluso podrán ser tomadas por ellos mismos. Todo este material deberá organizarse en un portafolio con base en unos parámetros de organización propuestos por el profesor.

Simultáneamente con este rastreo, los(as estudiantes) identificarán una historia de vida que puede observarse durante varios días en la prensa, de tal manera, que se pueda

conocer su desarrollo. Este seguimiento exige que los (as) estudiantes escriban una reflexión en torno al ejercicio de la ciudadanía acudiendo a problemas tales como: reconocimiento de derechos-deberes, formas de inclusión-exclusión, formas de participación, interacción pública y/o privada.

Al comunicar la respuesta

Los (as) estudiantes deberán escribir un texto de carácter argumentativo y reflexivo que dé cuenta de las situaciones de las minorías analizadas teniendo cuenta si el estado y aquellas personas de la comunidad que no se sientan minorías generan formas de inclusión y/o exclusión precisando las causas de estos fenómenos sociales. Los estudiantes plantearán su punto de vista estableciendo cómo desde sus propios prejuicios obstaculizan y/o facilitan las formas de interacción de estos grupos.

ACTIVIDAD 2: GRADO OCTAVO. Profesor: Fredy Ruiz

Competencia: Histórico- Cultural

Conceptos estructurantes: revolución, estado, sistema económico, sistema político

Objetivo: Analizar las relaciones entre los hechos históricos que enmarcan las revoluciones burguesas de Europa en el Siglo XVIII y XIX y el concepto de ciudadanía.

Mediaciones temáticas: revoluciones burguesas, formación de estados liberales, Cambio del antiguo régimen.

Estrategia de Mediación: esta intervención de aula se trabajará mediante la narrativa a través de una actividad de elaboración de guiones para cuentos de títeres basada en la posible relación entre las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX y la ciudadanía.

Experiencia de Mediación

Al iniciar el trabajo

Los(as) estudiantes deberán recordar algunos conceptos tales como: revolución, clase social, burguesía, monarquía, dominación, política, ciudadanía. El propósito es indagar desde perspectivas teóricas y representacionales las percepciones de la ciudadanía desde el componente histórico, partiendo de algunas preguntas generadoras:

- ¿Las monarquías necesariamente son dominantes y opresoras?
- ¿Porqué hoy por hoy siguen existiendo monarquías? ¿Cómo funcionan con los sistemas presidencialistas y parlamentarios?
- ¿Las revoluciones para que sean revoluciones requieren de acciones violentas?
- ¿Qué significado tienen los principios de libertad, igualdad y propiedad privada?
- ¿Qué intereses políticos y sociales podría tener la burguesía en el siglo XVIII, si primaba su necesidad de poder económico?
- ¿El desarrollo de una revolución supone un nuevo tipo de ciudadano?

Al intentar resolverlo

A partir de las posibles respuestas y discusiones en torno a las preguntas anteriores, los (as) estudiantes debían diseñar un cuadro comparativo de las revoluciones burguesas desarrolladas en Europa en los siglos XVIII y XIX teniendo en cuenta variables tales como: ubicación geográfica, etapas, personajes y condiciones políticas. Al final deben identificar semejanzas y diferencias de estos procesos sociales.

Posteriormente, los estudiantes abordarán uno de dos de los siguientes textos: “La Revolución Industrial” Mijailov y “La Revolución Industrial” A. Escudero. El objetivo de esta lectura es intentar resolver los interrogantes iniciales determinando conceptos tales como: estado, movimiento social, burguesía, proletariado, proyecto político, justicia. Una vez trabajadas estas lecturas los(as) estudiantes deberán diseñar un guión para una obra de títeres que permita identificar la apropiación de elementos históricos centrados en las revoluciones y su relación con la ciudadanía. Los guiones deberán contener una historia con las siguientes condiciones: ubicación espacial, ubicación temporal, problemática que relacione el hecho histórico de referencia con la ciudadanía, personajes, vínculos con la literatura (acudirán al profesor de literatura) y descripción de ambientes para cada una de las escenas. Una vez revisados los guiones, los grupos traerán los materiales (icopor, lana, tela y otros que se requieran) y elaborarán los títeres y la escenografía para la obra.

Al dar la Respuesta

Los estudiantes presentarán su obra dando cuenta de los conceptos enunciados y los hechos históricos articulados al problema de la ciudadanía. Plantearán mediante la obra si se puede hablar de una nueva sociedad y un nuevo sujeto social a partir de las revoluciones. Se aproximarán a una concepción de estado que aunque esté centrada en lo jurídico vislumbre nuevas formas de relación entre los sujetos y éste.

Los (as) estudiantes contarán su experiencia tanto en la apropiación de hechos históricos y conceptos como en su trabajo individual y grupal. Establecerán por escrito un compromiso social que dé cuenta de su acción como sujetos sociales e históricos.

ACTIVIDAD 3: GRADO NOVENO. Profesora Ruth Piñeros

Competencia: ESPACIO AMBIENTAL.

Conceptos estructurantes: globalización y desarrollo sostenible.

Mediaciones Temáticas: Elementos generales de geografía física, Caracterización geográfica del espacio colombiano, desarrollo sostenible, Problemas ambientales : desertización, fumigación calentamiento global, contaminación de los recursos hídricos, basuras

Estrategia de Mediación: La intervención de aula se plantea desde la didáctica de proyectos en tres fases a saber: Planteamiento del Problema, Construcción de Referentes teóricos y conceptuales en el aula, Elaboración de proyecto audiovisual.

FASE DEL PROYECTO	EXPERIENCIA DE MEDIACION
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (Al iniciar el trabajo)	En esta fase de contextualización se propone el problema de la relación del hombre con su medios a partir de dos premisas que inviten a la polarización del grupo: “El hombre está determinado por las condiciones físicas del medio por cuanto para su subsistencia depende de los bienes que éste le provee”. La segunda tesis señala que “El hombre transforma el medio de

acuerdo a sus necesidades e intereses, por tanto la tierra y sus recursos están al servicio de éste. Los – las estudiantes que asumen la primera postura esgrimen argumentos como el hombre es quien necesita de la naturaleza, un ejemplo para ello sería el desarrollo de las primeras civilizaciones y culturas: Egipto, Mesopotamia. Esta es reforzada por otros como: Si observamos los países que dependen de los recursos naturales para garantizar un crecimiento económico (Países atrasados) se encuentran en zonas de latitudes medias en donde la diversidad climática les posibilita variedad de productos alimenticios o en otras regiones el subsuelo cuenta con riquezas minerales , el caso del medio oriente.

Quienes asumen la segunda posición señalan que el hombre ha logrado tal nivel de desarrollo científico y tecnológico que logra modificar su espacio. Por ejemplo el sistema de terrazas para la agricultura, el caso de los Kibuts en Israel o los Polders en Holanda. O para no ir tan lejos el sistema de cultivos hidropónicos. Así mismo, para pensar en mayor crecimiento económico ha acondicionado espacios como la ciudad que den cabida a mayor producción en menor espacio.

El debate planteado lleva a otra pregunta que precisa el problema. En las dos posturas, qué inconvenientes encontramos, si estamos hablando de desarrollo, crecimiento, cuál es el efecto sobre el planeta? En las dos situaciones, quién es el beneficiado y quién es el maltratado?

La primera salida señala "eso depende, si soy un país atrasado me encuentro en la primera situación: que dependo de lo que la naturaleza me provea. Si soy un país desarrollado al tener tecnología no dependeré tanto de la explotación de mis recursos, sino que haré uso de otros países y crearé sólo tecnología"

Se requiere retomar la pregunta y al Planeta QUE... le pasa? Se concluye que independientemente la tesis en la que se establezca la relación con el espacio planetario quien finalmente sale dañado es éste: El primero porque es una mirada depredadora hacia el planeta pues le "sacamos" todo lo que nos sirve y no le devolvemos nada y en la segunda ,además de hacer uso de recursos, el desarrollo tecnológico ha llevado a problemas de contaminación como el humo de los carros, los desechos tóxico de los laboratorios....

.... Entonces qué hacer? El ser humano necesita mejorar las condiciones de vida y esto implica

<p>SEGUNDA FASE REFERENCIACION TEÓRICA (Al intentar resolverlo)</p>	<p>explotación... transformación...</p> <p>¿Cómo lograr el anhelado desarrollo, cuidando el sistema planetario en el contexto de la Globalización?</p> <p>De quién es la responsabilidad ¿de los países desarrollados o de los países atrasados?</p> <p>¿A quién le asiste los derechos ambientales, a los humanos o al planeta?</p> <p>Al iniciar la fase se identifica con los estudiantes los conceptos y temas claves que se requieren para comprender el problema. Así se construyó el siguiente recorrido temático.</p> <p>Recoger los aprendizajes previos en cuanto a los procesos de formación de los elementos del planeta bajo el criterio de sistema: Sistema hidrográfico, sistema "Íltico"</p> <p>Sistema atmosférico. Desde aquí se trabajó funcionamiento, estructura y relaciones tanto internas como externas particularizando en los procesos y características del espacio Colombiano.</p> <p>Se identificaron los principales problemas ambientales entre los cuales se escogieron para trabajar en clase por grupos: La desertización, La fumigación, Contaminación atmosférica: el calentamiento global, La basura: contaminación de mares y ríos. Para el análisis de éstos, se trabajó la técnica del árbol de problemas y el árbol de medios y fines.</p> <p>Al desarrollarse la socialización los elementos comunes que se encontraron en las causas están: carencia de formación de las comunidades en el uso de suelos, elementos tecnológicos o daño de algunos productos al medio ambiente; ausencia de técnicas y tecnologías que permitan uso adecuado de recursos como el suelo y el agua, ausencia de políticas del estado frente al daño ambiental, en los problemas de desertización aparece en un alto porcentaje la violencia como causa a mediano plazo (Obliga a la colonización forzosa y sin planeación).</p> <p>En las consecuencias los estudiantes señalan como inmediatas ampliación de las fronteras de explotación de suelos, crecimiento incontrolado de técnicas rudimentarias, pobreza.</p>
--	---

Al establecer la relación con el árbol de medios y fines que invita a los estudiantes a resolver preguntas como: Qué quiero resolver? Cómo lo haré? y quién es el responsable?

En las respuestas un grupo de estudiantes manifiesta la necesidad de desarrollar proyectos por las comunidades afectadas pues son ellas quien mejor conocen los problemas y cómo le afectan a un buen desarrollo, otro grupo lo mira como una responsabilidad del Estado pues es él quien a través de políticas y normas puede obligar a las comunidades a respetar el medio ambiente y a la vez invertir económicamente en alternativas. También surgen las posturas en donde el problema se resuelve con una actitud y conciencia personal.

Para fortalecer herramientas de reflexión frente a responsabilidades y estrategias a corto y mediano plazo se recogieron los documentos de la conferencia de Río de 1992 (Concepto de desarrollo sostenible y responsabilidad global), se leyó el Texto de Constitución y medio ambiente Enfoque y normas ambientales en Colombia), se analizaron las propuestas ambientales de la actual alcaldía en su programa de gobierno...Cómo hacer proyectos ambientales...

Para la comprensión de los documentos sugeridos se intervino con la estrategia de las SEIS LECTURAS .

En el siguiente paso los-las estudiantes recogerían todo el proceso temático a través de un discurso escrito bien fuera a nivel narrativo o argumentativo. En éste se requería trabajar el problema planteado inicialmente o focalizarlo si así lo requería.

En el desarrollo de la propuesta (la mediación se realizó con la estrategia de ponencia) los-las estudiantes proyectaron una mayor dominio conceptual, la relación entre calidad de vida, desarrollo sostenible. Así mismo, se reconoce al planeta como un sistema vivo frágil en donde el hombre ésta inmerso.

Se expresa la responsabilidad compartida del estado y las comunidades, así como el compromiso de los países desarrollados y el papel del tercer mundo en la tarea de rescatar nuestro sistema planetario.

La dificultad está en desarrollar un discurso fluido , pues es evidente el temor al hablar frente a los compañeros (Dependen del ejerció escritural realizado) previamente

**TERCERA FASE
ELABORACION
DE PRODUCTO
AUDIOVISUAL
(Al comunicar la
respuesta)**

Para cerrar el proceso los-las estudiantes realizaron un video con los siguientes criterios:

- El material sería un documento de denuncia de un problema ambiental en un contexto cercano.
- Definiría el problema haciendo uso de la herramienta de árbol de problema, así como el de medios y fines.
- Caracterizaría las condiciones geográficas/sociales del contexto trabajado.
- Establecería una estrategia viable. concreta y posible.

En la sustentación se realizaron análisis de

- la contaminación de los carros en la calle ochenta y se centraron en la condición del sistema transmilenio.
- La planta de tratamiento de aguas de la Zona de Siberia.
- La condición del Río Bogotá al Occidente
- El tratamiento de Basuras en los Conjuntos residenciales
- Optimización de cultivos de tomate en Villa Pinzón.
- El tratamiento de suelos y políticas del municipio de la calera.

El ejercicio de cierre, con las dificultades tecnológicas propias de estudiantes de secundaria- permitió en ellos generar herramientas de reflexión y comprensión de elementos ambientales. Si bien, aún es presente la actitud paternalista en ellos se están desarrollando procesos de descentración en donde se pueden reconocer como sujetos sociales con responsabilidades individuales y colectivas frente a su entorno

4.4.3 ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DE AULA

Para analizar las intervenciones de aula se tuvieron en cuenta tres elementos: la descripción de la actividad realizada por cada uno de los profesores, los productos de los estudiantes (referentes a textos escritos, portafolios, videos, guiones de títeres) y el registro filmico el cual dio cuenta de la experiencia en el aula de clase. Para efectos de la lectura, se presentará en primera instancia a manera de tabla y posteriormente, mediante texto corrido.



**Grado
Séptimo**

Tema: Minorías sociales, políticas y culturales.

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Fílmico	
1. Inclusión/ Exclusión	Mediante la revisión de material de prensa reciente, los estudiantes debían examinar los ejercicios de ciudadanía	<p>Reflexiones a partir de fotografías e historias de vida relacionadas con minorías homosexuales y con jóvenes que inician su vida sexual a temprana edad.</p> <p>En la primera reflexión escogida para realizar el presente análisis, los estudiantes examinan la historia de vida de un joven (Will), quien se consideraba cristiano, a la vez que reconocía que desde temprana edad se había sentido atraído sexualmente por personas de su mismo género. La historia concluye cuando el joven finalmente “cae en cuenta de su error” (según palabras de los estudiantes), y se decide por ejercer la heterosexualidad, en concordancia con los principios cristianos.</p>	Exposiciones en las que los estudiantes presentaron sus respectivos trabajos.	1. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero, acudieron a nociones morales para excluir de la condición de ciudadanos a homosexuales así como a jóvenes que inician su vida sexual a temprana edad. En el segundo, apelaron a la noción de respeto por los demás como requisito para estar incluido en, o ser ciudadano de, una sociedad.
2. Público/ Privado	que algunos grupos o individuos de minorías realizaran en distintos contextos.	En la segunda reflexión escogida, los estudiantes analizan una fotografía en la que aparece una pareja heterosexual de jóvenes abrazados y con sus ojos cerrados, la cual está acompañada de la siguiente frase: “Enseñarles a los jóvenes a manejar la sexualidad de manera responsable es uno de los retos de «Tirando seriedad»”. En su reflexión, los estudiantes argumentan que existen jóvenes entre 13 y 15 años “queriendo saber todo acerca del sexo”, quienes resuelven sus inquietudes mediante la experiencia directa del mismo, “unos con responsabilidad y otros con mucha inmadurez, por lo cual podemos observar embarazos no deseados [...] sueños frustrados”. Al final de su reflexión, los estudiantes afirman que dichos jóvenes “no son ciudadanos [...], porque su nueva		2. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero dieron prelación a lo público sobre lo privado: la elección de identidad sexual, y el ejercicio de la sexualidad a edad temprana, están supeditados a normas de comportamiento propias del ámbito de lo público. En el segundo, adjudicaron autonomía a lo privado, condicionándola al respecto por los demás.

<p>3. Derechos/ Deberes</p>		<p>manera de aprender del sexo es muy descarada”.</p> <p>En la tercera reflexión escogida, los estudiantes analizan una fotografía en la que aparecen dos hombres besándose en medio de una discusión de un proyecto de uniones gay, durante una plenaria del Senado. Como parte de su reflexión, concluyen que los hombres que aparecen en dicha fotografía “son ciudadanos porque no están haciendo nada malo que afecte a la sociedad”, y que dicha “sociedad se ha encargado de imponer discriminación hacia los homosexuales”.</p>		<p>3. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero condicionaron el derecho al libre ejercicio de la sexualidad, al cumplimiento de deberes de carácter moral. En el segundo señalaron que el reconocimiento de los derechos de los individuos implica necesariamente el deber de respetarse mutuamente.</p>
<p>4. Participación convencional/ Participación no convencional</p>		<p>En la cuarta reflexión escogida, los estudiantes examinan una fotografía en la que aparecen dos manos –al parecer masculinas– sosteniendo un preservativo, en cuyo pie de página aparece el siguiente texto: “Ultraprotectores, con puntitos, líneas o medusas. Hay condones para todos los gustos y presupuestos. Una forma entretenida de protegerse de embarazos y vital frente a enfermedades de transmisión sexual”. En su reflexión sobre esta fotografía, los estudiantes comentan que “las personas que usan preservativos son ciudadanos, porque están siendo responsables con su sexualidad y dan ejemplo a otras personas”.</p>		<p>4. Resaltó una valoración positiva de la participación convencional, al considerar acorde que representantes de la minoría homosexual acudieran al Senado para deliberar acerca del reconocimiento de su derecho a unirse al igual que el resto de ciudadanos.</p>

Grado Octavo

Tema: El significado de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Fílmico	
1. Inclusión/ Exclusión	Mediante la realización de un guión para una obra de títeres, los estudiantes debían dar cuenta de una de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX para el mundo, y de su relación con el concepto de ciudadanía.	<p>Guiones para obras de teatro sobre la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la Guerra de Independencia de EUA.</p> <p>En el primero de los guiones escogidos para realizar el presente análisis, los estudiantes trabajaron el tema de la Revolución Industrial en Inglaterra. Los principales personajes de la obra son un burgués y un campesino-proletario. Durante el desarrollo del guión, cada uno de estos personajes señala la manera en que la clase social que respectivamente representan, afectó y fue afectada por la Revolución Industrial. Así mismo, muestran sus antagonismos en tanto propietarios de los medios de producción, en el caso de los burgueses, y vendedores de su fuerza de trabajo, en el caso de los proletarios.</p> <p>En el segundo guión escogido, los estudiantes analizan el tema de la Independencia de los</p>	Obras de títeres en las que los estudiantes representan sus respectivos guiones.	1. Los estudiantes que elaboraron su guión en relación con la Revolución Industrial, se centraron en diferenciar algunos condicionantes socio-económicos propios de la clase burguesa y la proletaria respectivamente. En ambos casos, sus argumentos permiten inferir que consideran que la inclusión de los ciudadanos en la sociedad depende de los recursos económicos con los que éstos cuentan, pero también de la actitud emancipadora que asuman como herramienta de lucha contra la exclusión (esto último es válido sobre todo para el caso de los proletarios).
2. Público/ Privado		2. Los estudiantes que examinaron el tema de la Revolución Francesa, definieron al ciudadano como aquel “que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas”. Tal perspectiva es cercana a algunos planteamientos de corte comunitarista, en tanto en ella se asume la búsqueda del reconocimiento de los derechos colectivos, más que del interés privado, como requisito fundamental del ejercicio ciudadano.		

3. Derechos/ Deberes		<p>Estados Unidos de América (EUA). Mediante la obra, argumentan que la razón fundamental que llevó a George Washington y a Benjamin Franklin a liderar la Guerra de Independencia de EUA, fue la lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, entre los cuales resaltan: el derecho a la libertad y al autogobierno en oposición a la subordinación y explotación como colonias de Inglaterra.</p>	<p>3. En el libreto realizado por los estudiantes que analizaron el tema de la Revolución Industrial, se puede observar un contraste entre, por un lado, la alusión a los derechos de los ciudadanos en términos de su participación en la toma de decisiones referentes al plano legal de la sociedad, mediante el voto; y por otro lado, la referencia a <i>los derechos</i> como algo que debe ser ganado por medio de las luchas de quienes debido a sus condiciones económicas están en desventaja para competir en un mercado libre.</p>
4. Participación convencional/ Participación no convencional		<p>El tercer libreto escogido, gira en torno al tema de la Revolución Francesa de 1830. En su desarrollo, los estudiantes definen al ciudadano como aquel “que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas. Ser ciudadano implica también preocuparse por el entorno en donde se vive, y por la política que lo rige”. Así mismo, atribuyen a Luis Felipe I de Orleans la cualidad de ser ciudadano en tanto participe de la proclamación de “los derechos del pueblo que una vez los burgueses proclamaron también [...], y en [representación de los cuales tomó] el reinado y [fue] un ciudadano rey, ya que el concepto de ciudadanía es una base fundamental de la legitimidad de la representación política”.</p>	<p>4. Los estudiantes que trabajaron el tema de la Revolución Industrial, atribuyeron diferentes significados al ejercicio ciudadano en términos de participación, dependiendo de la posición social de los principales protagonistas de tal proceso histórico (burgueses y obreros respectivamente). Para el caso de los burgueses, la ciudadanía se pondría en juego por medio de la participación directa en las decisiones de los lineamientos legales de la sociedad; así como por medio del derecho al voto y a competir con los demás ciudadanos en medio de un mercado libre (participación convencional). En el caso de los obreros, la ciudadanía en términos de participación se daría a través de estrategias participativas no convencionales como las protestas masivas.</p>

Grado Noveno

Tema: Medio ambiente, globalización y desarrollo sostenible

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Filmico	
1. Inclusión/ Exclusión	<p>Por medio de la realización de un proyecto audiovisual, los estudiantes debían abordar una problemática ambiental cercana a su contexto social, haciendo uso de la herramienta del árbol de problema y de medios y fines; también debían proponer una solución viable ante dicha problemática.</p>	<p>Videos sobre el medio ambiente y el desarrollo sostenible.</p> <p>El primer video escogido para la realización del presente análisis, giró en torno al tema de la contaminación del Humedal del Río Juan Amarillo. Los estudiantes entrevistaron a una especialista, con el fin de comprender las causas y efectos de la contaminación de este humedal, así como de plantear soluciones viables frente a la misma.</p>	<p>Se registran algunas de las exposiciones y debates sobre los trabajos fruto de las intervenciones de aula. Durante uno de dichos debates, un alumno de noveno argumenta que el problema de lo ambiental en Colombia, como muchos de los demás problemas propios del país, se agudiza por la falta de identidad nacional de sus individuos. Ser colombiano debe traducirse en acciones que busquen el beneficio de toda la sociedad; en Colombia se debería pensar más en los deberes que en los derechos a la hora de buscar soluciones a las dificultades ambientales que se presentan al interior de</p>	<p>1. A partir del trabajo sobre manejo de basuras, 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.</p>
2. Público/ Privado	<p>Dicha herramienta fue utilizada por los estudiantes en una fase previa a la realización del proyecto, en la cual, luego de definir un problema general de trabajo (la tensión entre desarrollo sostenible, extracción y transformación de recursos del medio ambiente), los</p>	<p>En el segundo video escogido, los estudiantes abordan el tema del manejo de basuras en zonas residenciales de la ciudad. Mediante la entrevista al vigilante, a la administradora, y a algunos vecinos de un conjunto residencial del</p>	<p>Se registran algunas de las exposiciones y debates sobre los trabajos fruto de las intervenciones de aula. Durante uno de dichos debates, un alumno de noveno argumenta que el problema de lo ambiental en Colombia, como muchos de los demás problemas propios del país, se agudiza por la falta de identidad nacional de sus individuos. Ser colombiano debe traducirse en acciones que busquen el beneficio de toda la sociedad; en Colombia se debería pensar más en los deberes que en los derechos a la hora de buscar soluciones a las dificultades ambientales que se presentan al interior de</p>	<p>2. En el trabajo sobre al Humedal se mostró lo público y lo privado como dos ámbitos que se encuentran en una relación de correspondencia, al considerar que cada individuo debe comprometerse no sólo con el conocimiento de las normas que rigen lo público, sino también con el ejercicio de presión hacia las entidades estatales, con el fin de que éstas lleven a la práctica dichas normas.</p> <p>Los alumnos que trabajaron el tema del manejo de basuras, mostraron 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.</p>

<p>3. Derechos/ Deberes</p>	<p>estudiantes debieron abordarlo a partir de referentes teóricos examinados en clase por medio de la lectura y discusión de textos especializados.</p>	<p>barrio Ciudadela Colsubsidio, describen la manera en que los habitantes de esta agrupación han implementado un sistema de reciclaje y control de sus basuras, gracias a un convenio establecido con la empresa LIME, amparado en el marco legal que rige el cobro del servicio de acueducto y alcantarillado.</p>	<p>distintas comunidades.</p>	<p>3. Los estudiantes que realizaron el trabajo sobre el Humedal, 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.</p> <p>Por su parte, los estudiantes que examinaron el manejo de basuras, dieron 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 al cuidado del medio ambiente.</p>
<p>4.Participación convencional/ Participación no convencional</p>				<p>4. En el trabajo sobre manejo de basuras, la participación se presenta 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 (obviamente, se debe hacer la salvedad con respecto a que existen muchos casos en los que a pesar de la presencia de iniciativas locales, la falta de infraestructura estatal limita la participación).</p> <p>En el caso del trabajo sobre el Humedal, <i>resalta</i> la consideración de la investigación aplicada como una herramienta de participación, toda vez que por medio de ella las comunidades pueden apuntar a hacerse partícipes de la solución de los problemas ambientales que las aquejan.</p>



Metodología

REFLEXIONES DE LA INTERVENCIÓN

GRADO SÉPTIMO

En el grado séptimo, a cargo del profesor John Matías, se escogió el tema de las minorías sociales, políticas y culturales, con el fin de que los y las estudiantes²³, mediante la revisión de material de prensa reciente, examinaran los ejercicios de ciudadanía que algunos grupos o individuos pertenecientes a tales minorías, realizaran en contextos sociales propios de la realidad colombiana, y en particular de la bogotana.

La experiencia se organizó de manera que los estudiantes de los diferentes cursos de grado séptimo debían revisar periódicos nacionales y localizar en ellos material relacionado con el tema propuesto, divididos de la siguiente manera: un curso se encargaría de ubicar y recortar fotografías²⁴; otro, noticias en las que se hiciera uso de historias de vida; y el tercero caricaturas²⁵.

Una vez recolectada la información pertinente, los estudiantes debían archivarla en carpetas y adjuntar a cada fotografía, historia de vida o caricatura, una breve reflexión en la que señalaran la manera en la que, mediante dicho material, se manifestaba (o no) el ejercicio de la ciudadanía por parte de los respectivos protagonistas. Después de plantear la actividad, los estudiantes contaron con un periodo de dos semanas para realizar las tareas asignadas y preparar su exposición.

A continuación se presentará un análisis elaborado por el autor, basado en la lectura crítica de la descripción escrita por el profesor John Matías a partir de la experiencia de aula esbozada, y en el examen del contenido de algunos de los respectivos trabajos de los y las estudiantes²⁶.

Al leer el texto "descripción de la intervención de aula", elaborado por el profesor John Matías (2004), sobresale una repetida alusión al tema de las minorías sexuales como un tópico cargado de cierto exotismo y, por tanto, como un motivo de asombro. En primer lugar, al iniciar su descripción, Matías comenta que se determinó escoger un "tema que tuviera que ver con las minorías ([...] sociales, políticas, culturales y *hasta sexuales*)" (Matías 2004: 1. Las cursivas son mías). En esta frase, el uso de las palabras "hasta sexuales", posiciona lo sexual como algo externo a lo social, cultural y político. ¿Acaso una minoría sexual no es de igual modo una minoría social, cultural y política – entendiendo lo político como un elemento que se inscribe incluso en el cuerpo

²³ Sería ideal utilizar un lenguaje no sexista para escribir este texto, sin tomar el masculino gramatical como "genérico", pero el castellano es un idioma poco propicio para este ejercicio. Por lo tanto, y en pro de facilitar la lectura, sólo en algunas ocasiones se recordará que los "genéricos" tienen género.

²⁴ En este caso se concertó con los estudiantes la posibilidad de tomar sus propias fotografías.

²⁵ En el presente texto se hará alusión únicamente a trabajos de estudiantes a quienes les correspondió examinar fotografías e historias de vida, pues como lo resalta el profesor Matías en la descripción de las respectivas experiencias de aula (2004), los alumnos que analizaron caricaturas se desviaron demasiado del objetivo inicial de la actividad, centrándose en el tema de lo político y dejando de lado la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía.

²⁶ Los análisis correspondientes a las intervenciones de aula en los grados octavo y noveno, se realizarán bajo este mismo procedimiento.

mediante la puesta en escena de una identidad sexual determinada? Esto se examinará más adelante.

Luego, Matías afirma: "Durante las exposiciones del curso que trabajó las minorías a partir de fotos, ocurrió *algo muy extraño*, ya que por esos días aparecieron *unas fotos de homosexuales que estaban peleando por sus derechos en el Congreso* y muchos de los grupos optaron por trabajar minorías sexuales [...]" (Matías 2004: 2. Las cursivas son mías).

En el párrafo anterior se hace presente de nuevo la señalada alusión a las minorías sexuales –en particular a las minorías homosexuales–, como motivo de asombro y/o como un tópico "muy extraño". Podría decirse que, en el fondo, a tal alusión subyace un tabú que desde tiempos inmemorables ha estado presente en las relaciones intergeneracionales –en este caso, entre profesor y estudiantes–, frente a lo sexual. Éste, como los demás tabúes propios de las distintas sociedades, se caracteriza por estar acompañado de una constante ambigüedad: por un lado, su contenido se pretende mantener oculto; pero por el otro, cuando se presenta la oportunidad y el espacio apropiado, los individuos utilizan los recursos que tengan a su alcance para representarlo, incluso para festejarlo (como suele suceder en medio de fiestas o carnavales).

Así, en el caso que nos ocupa vemos cómo, por un lado, el profesor Matías asume el tema de las minorías sexuales, y en general de lo sexual, como una exotividad, como si fuera un tópico del cual se hablara (o se debiera hablar) poco; y por el otro, los y las estudiantes lo ven como un polo de atracción. Esto último explicaría, en parte, que un porcentaje notorio de los trabajos de los alumnos haya girado en torno al tema del homosexualismo, y otra fracción considerable alrededor del tema de la sexualidad juvenil.

Los trabajos relacionados con dichas temáticas –realizados principalmente al interior de los cursos en los que los estudiantes recopilaban fotografías e historias de vida–, se mueven entre dos posicionamientos distintos: el primero está dado por la consideración del homosexualismo y la sexualidad juvenil como temas exóticos, susceptibles de cuestionamientos morales, e indicadores de lo que algunos estudiantes denominaron un "no ejercicio de la ciudadanía"; mientras que el segundo yace en la apreciación del homosexualismo y la sexualidad juvenil como medios para comprender las diferencias como parte constitutiva de la humanidad y, por tanto, del ejercicio ciudadano.

Posicionamiento 1

En un aparte del trabajo presentado por cinco estudiantes de grado séptimo, titulado "Will, un ex-homosexual: homosexualidad, ¿pecado de la voluntad de Dios?" (Galvis *et al* 2004: s.n.), los estudiantes reflexionan en torno a la historia de vida de un joven (Will), quien se consideraba cristiano, a la vez que reconocía que desde temprana edad se había sentido atraído sexualmente por personas de su mismo género. La historia concluye cuando el joven finalmente "cae en cuenta de su error" (según palabras de los estudiantes), y se decide por ejercer la heterosexualidad, en concordancia con los principios cristianos.

Aunque los estudiantes citados no hacen una referencia explícita al tema del ejercicio ciudadano, puede decirse que al usar la frase "cae en cuenta de su error", connotan que ser homosexual constituye una desviación moral, mientras que el seguimiento de los patrones de conducta propios del cristianismo representa un ideal de comportamiento en sociedad.

Una interpretación que sigue un patrón similar al anterior se evidencia en un aparte del trabajo realizado por cuatro estudiantes del curso séptimo D (López *et al* 2004: 2), titulado "lo que los jóvenes quieren saber sobre el sexo", en el cual los estudiantes analizan una fotografía en la que aparece una pareja heterosexual de jóvenes abrazados y con sus ojos cerrados, la cual está acompañada de la siguiente frase: "Enseñarles a los jóvenes a manejar la sexualidad de manera responsable es uno de los retos de «Tirando seriedad»". En su reflexión, los estudiantes argumentan que existen jóvenes entre 13 y 15 años "queriendo saber todo acerca del sexo", quienes resuelven sus inquietudes mediante la experiencia directa del mismo, "unos con responsabilidad y otros con mucha inmadurez, por lo cual podemos observar embarazos no deseados [...] sueños frustrados" (Ibíd.). Al final de su reflexión, los estudiantes afirman que dichos jóvenes "no son ciudadanos [...], porque su nueva manera de aprender del sexo es muy descarada" (Ibíd.).

En las interpretaciones descritas resalta la lectura de lo homosexual, por un lado, y la sexualidad de jóvenes entre 13 y 15 años, por otro lado, como representaciones de comportamientos desviados de la norma y por tanto moralmente cuestionables, e incluso indicadores de que "no se es ciudadano".

Posicionamiento 2

En una sección del trabajo realizado por cuatro estudiantes del curso séptimo D (López *et al* 2004: 14), titulada "La vida de los homosexuales", los estudiantes reflexionan a partir de una fotografía en la que aparecen dos hombres besándose en medio de una discusión de un proyecto de uniones gay, durante una plenaria del Senado. Como parte de su reflexión, concluyen que los hombres que aparecen en dicha fotografía "son ciudadanos porque no están haciendo nada malo que afecte a la sociedad", y que dicha "sociedad se ha encargado de imponer discriminación hacia los homosexuales".

En la interpretación descrita los estudiantes afirman implícitamente que un individuo o colectividad ejerce su ciudadanía, siempre y cuando sus actuaciones no generen perjuicios a los demás miembros de la sociedad. Así, en el caso que analizan, los homosexuales serían ciudadanos en tanto su manera de vivir la sexualidad no estaría afectando a sus conciudadanos.

En otro de los apartes del trabajo citado (López *et al* 2004: 5), titulado "Todo sobre los preservativos", los estudiantes examinan una fotografía en la que aparecen dos manos –al parecer masculinas– sosteniendo un preservativo, en cuyo pie de página aparece el siguiente texto: "Ultraprotectores, con puntitos, líneas o medusas. Hay condones para todos los gustos y presupuestos. Una forma entretenida de protegerse de embarazos y vital frente a enfermedades de transmisión sexual" (Ibíd.). En su reflexión sobre esta fotografía, los

estudiantes comentan que "las personas que usan preservativos son ciudadanos, porque están siendo responsables con su sexualidad y dan ejemplo a otras personas" (Ibíd.).

En esta ocasión, los estudiantes vinculan el *ser ciudadano* con el autocuidado, así como con la promoción de esta actitud ante los demás miembros de la sociedad.

A continuación se analizarán ambos posicionamientos, teniendo en cuenta algunas tensiones propias del ejercicio ciudadano, a saber: inclusión/exclusión; derechos/deberes; público/privado; participación convencional/participación no convencional.

Las tensiones del ejercicio ciudadano:

Como se ha señalado en otra parte del presente informe, existen tres tesis básicas en relación con el concepto de ciudadanía dentro de la democracia formal: la liberal, la comunitarista y la republicana. La primera aboga por la primacía de los derechos individuales, cuyo ejercicio debe ser garantizado por el Estado. Según esta visión, todos los individuos poseen el mismo estatus moral, en tanto seres autónomos, dignos e inviolables. "La garantía de las libertades y derechos cívicos tiene prioridad sobre cualquier concepción personal de [un modelo ideal de vida], lo que significa que los derechos cívico-políticos individuales básicos son inviolables, al estar basados en el igual valor y dignidad de toda persona" (Zapata-Barrero 2001: 110). Así, dentro de un orden político o legal no pueden aceptarse diferencias de valor moral entre los seres humanos.

La prelación que los liberales conceden a la unidad moral de la especie humana, ubica en un segundo plano las historicidades y formas culturales propias de los diversos contextos sociales. Esta concepción de ciudadanía resulta limitada en un país como Colombia, en el cual el Estado se encuentra lejos de poseer una infraestructura mediante la cual sea factible garantizar a todos los miembros de la sociedad un efectivo cumplimiento de sus derechos.

La segunda tesis (comunitarista), hace énfasis en las responsabilidades comunes que los individuos deben asumir como requisito fundamental para ser ciudadanos. A diferencia de los liberales, los comunitaristas afirman que más allá de los intereses privados se encuentra el interés colectivo, al igual que cuestionan la unidad moral humana, argumentando que los individuos se socializan en las comunidades, dentro de un contexto histórico y social determinado, el cual les proporciona una identidad colectiva particular. Parte de las críticas que se han hecho a este modelo se centran en su despreocupación por el papel del Estado, la cual podría llevar a dar espacio a que las fuerzas del mercado asumieran una de las principales funciones de éste, como lo es regular las formas mediante las cuales los individuos pueden ejercer su ciudadanía.

Por su parte, la tesis republicana, que algunos consideran como "una perspectiva comunitarista dentro del liberalismo" (Zapata-Barrero 2001: 110),

retoma de los liberales la concepción del Estado como garante de los derechos de los individuos, así como la noción de unidad moral de los seres humanos, pero reformulándola al plantear que, si bien existe esa unidad, no se puede hablar de un principio general de justicia, ni de una única manera de concebir un ideal de vida. De este modo, el republicanismo reconoce la pluralidad humana, y señala que ésta debe llevar a que distintas posiciones provenientes de diferentes contextos sociales, converjan hacia un proyecto colectivo, mediante la participación activa y el reconocimiento mutuo de los ciudadanos, como elementos inherentes a una democracia.

Como se ha argumentado en otra sección de este texto, aquí se apunta a entender la ciudadanía como un proceso complejo y agonista. Es decir, se parte de considerar la ciudadanía como un proceso de humanización, de reconocimiento de las diferencias entre los diversos individuos y colectividades que componen una sociedad. Este reconocimiento es siempre complejo y agonista en tanto implica la presencia de conflictos inherentes al encuentro entre seres distintos, así como la lucha por conquistar tal reconocimiento: no se es ciudadano, sino que se tiene o no se tiene la ciudadanía, de modo que ésta debe ser concebida como una conquista, más que como una propiedad abstracta. Teniendo en cuenta lo anterior, la ciudadanía puede ser vista como una técnica, un instrumento de lucha mediante el cual los individuos deben propender por el reconocimiento de la igualdad social y política.

Como proceso, la ciudadanía se caracteriza por la presencia de una serie de tensiones entre la inclusión y la exclusión; los derechos y los deberes; lo público y lo privado; y la participación convencional y la no convencional.

Estas tensiones son entendidas de diverso modo, según las tesis básicas de ciudadanía desde las cuales sean abordadas. A continuación se mostrará cómo, mediante las reflexiones planteadas a partir del análisis de fotografías e historias de vida, los estudiantes citados anteriormente esgrimieron distintos argumentos relacionados con las mencionadas tensiones, posicionándose, de manera implícita, dentro de algunas de las tesis básicas con respecto a la noción de ciudadanía.

Como se señaló más arriba, en el posicionamiento 1, los estudiantes interpretaron lo homosexual, por un lado, y la sexualidad de jóvenes entre 13 y 15 años, por otro lado, como representaciones de comportamientos desviados de la norma y por tanto moralmente cuestionables, e incluso indicadores de que "no se es ciudadano". Podría decirse que en tal posicionamiento prevalece un marcado tabú frente al tema de la sexualidad, el cual limita un análisis más profundo por parte de los estudiantes. Así mismo, en estas interpretaciones se puede rastrear un vínculo con la tradición comunitarista, ya que en ellas se apela a marcos de valoración de tipo comunitario (en el primer caso, asociados al sistema moral cristiano), para clasificar como inadecuados ciertos tipos de comportamiento: el homosexualismo y la sexualidad juvenil.

Al utilizar la categoría de "no ciudadanos", los estudiantes, de manera consciente o no, excluyen a los homosexuales, así como a los jóvenes que practican sexo desde edades tempranas. De ese modo, dan prelación a

marcos de valoración colectivos, los cuales dictaminarían los deberes de los ciudadanos en términos morales, en oposición a su derecho a determinar de manera autónoma el rumbo de sus vidas. Por otro lado, al hablar de un ex-homosexual que "cae en cuenta de su error" y decide regirse por los patrones de conducta cristianos, los estudiantes manejan un argumento cercano a uno de los modelos de inclusión propios de la corriente liberal, a saber, el de la asimilación. Siguiendo a Bilbeny (2002, citado en Gómez 2004), este modelo parte de los principios de inclusión e igualdad republicanas, los cuales implican una aculturación o pérdida de identidad cultural por parte de los asimilados. Así, de modo implícito, los estudiantes estarían argumentando que una persona se autoexcluye al ser homosexual, mientras que al "caer en cuenta de su error" se reincluye o es asimilado dentro de la sociedad. De esta manera, se ubica lo privado o, específicamente, la elección de identidad sexual, en función de marcos morales de referencia pertenecientes al ámbito de lo público.

- Si seguimos los presupuestos de la visión compleja y agonista de la ciudadanía, puede decirse que al negar la ciudadanía de homosexuales y de jóvenes que experimentan tempranamente el sexo, los estudiantes están negando a la vez la humanidad de tales individuos. Sin embargo, puede resultar provechoso, más que satanizar dicha negación, incentivar a los estudiantes a reflexionar en torno a la manera en que, mediante su discurso, pueden estar asumiendo perspectivas teóricas distintas, e incluso contrarias (como se verá más adelante), frente a temas como el de la ciudadanía.

En el posicionamiento 2, cuando los estudiantes afirman que los homosexuales son ciudadanos si se tiene en cuenta que al escoger tal identidad sexual no perjudican a sus conciudadanos, se puede apreciar la influencia de planteamientos de corte republicano, en tanto señalan de manera implícita que un individuo o colectividad ejerce su ciudadanía, siempre y cuando sus actuaciones no generen perjuicios a los demás miembros de la sociedad. Esta interpretación contrasta con las correspondientes al posicionamiento 1, pues en ella se concede cierto grado de autonomía al ámbito de lo privado, siempre y cuando esa autonomía no pase por encima de los derechos de los demás. Es decir, aquí el reconocimiento de los derechos de los individuos implica necesariamente el respeto mutuo entre los mismos: derechos y deberes se encuentran asociados indefectiblemente; el espacio privado es de libre elección siempre y cuando no genere perjuicios en el espacio público; se está incluido dentro de una sociedad sólo si se respeta a sus miembros.

Así mismo, los estudiantes validan la participación convencional (es decir, generada en espacios provistos por el Estado), al considerar acorde que representantes de la minoría homosexual acudan al Senado para deliberar acerca del reconocimiento de su derecho a unirse al igual que el resto de ciudadanos.

- Por otro lado, cuando los estudiantes vinculan el ser ciudadano con el autocuidado de los jóvenes en relación con su sexualidad, así como con la promoción de esta actitud ante los demás miembros de la sociedad, se adscriben a una posición comunitarista en la que más allá del interés personal se encuentra el beneficio de la comunidad en general: el autocuidado en el

ámbito privado constituye un ejercicio ciudadano toda vez que repercute en el espacio de lo público en términos del bienestar de la sociedad común.

Como se comentó unos párrafos atrás, el ejercicio realizado con los estudiantes puede ser complementado con debates en los que éstos reflexionen en torno a la manera en que, quizás sin darse cuenta, mediante su discurso asumen distintas e incluso contrarias perspectivas teóricas²⁷. Esto último se hace evidente en el trabajo de López *et al* (2004), el cual contiene apartes que se ubican tanto en el posicionamiento 1, como en el posicionamiento 2. En el primer caso, los estudiantes acuden a argumentos moralistas mediante los cuales excluyen de la condición de ciudadanos a los homosexuales, mientras que en el segundo arguyen que los homosexuales son ciudadanos en tanto su elección de identidad sexual, al igual que su lucha por el reconocimiento de derechos mediante espacios como el Senado, no afecta de modo negativo las vidas de los demás ciudadanos.

GRADO OCTAVO

En el grado octavo, a cargo del profesor Fredy Ruiz, se escogió como tema de trabajo "el significado de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX para el mundo y su relación con el concepto de ciudadanía" (Ruiz 2004: 1). A partir de la socialización de las preconcepciones que los estudiantes tenían sobre dicho tema, y de las posteriores exposiciones del profesor Ruiz al respecto, los alumnos se organizaron en grupos de 4 personas para elaborar un cuadro comparativo entre la Revolución Francesa (1789 – 1799), la Revolución Industrial en Inglaterra (XVIII) y el proceso de Independencia de los Estados Unidos de América (1776), en el cual se abordaron los siguientes ítems: ubicación geográfica y espacial; etapas; protagonistas; semejanzas; y diferencias entre los respectivos procesos. Posteriormente, los estudiantes expusieron sus cuadros, plantearon inquietudes en relación con los mismos, y se brindó la posibilidad de complementar esta experiencia con la lectura de uno de los siguientes textos: *La Revolución Industrial* de M. Mijailov (1966); y el libro del mismo título escrito por Antonio Escudero (1988). Una vez realizada la correspondiente lectura, los estudiantes desarrollaron una guía relacionada con el tema, la cual fue diseñada por el profesor Ruiz, y finalmente, en grupos, escogieron uno de los procesos históricos señalados con el fin de representarlo mediante una breve obra de títeres, para cuya preparación contaron con tres semanas.

De los guiones elaborados por los estudiantes se han escogido tres (uno por cada proceso histórico) para realizar el presente análisis. En el primero de ellos, elaborado por Neira *et al* (2004), los estudiantes trabajaron el tema de la Revolución Industrial en Inglaterra. Los personajes que eligieron para desarrollar el guión fueron: *narrador*, *burgués*, *ciudadano* y *campesino*. Al comienzo de la obra el *narrador* introduce el tema señalando los antecedentes de dicha revolución, y el *burgués* comenta que entre las razones que

²⁷ Estos debates habrían podido generarse en el espacio que se dedicó a la realización de un registro en video de las exposiciones de los estudiantes; sin embargo éstas se restringieron a la presentación de las reflexiones de cada grupo de manera separada, de modo que no se propició la discusión intergrupala.

permitieron que ésta tuviera su epicentro en Inglaterra, se encuentra el hecho de que en este país existían “ciertas condiciones favorables como: la estabilidad política, ya que Inglaterra no sufrió los rigores de la revolución burguesa de manera sangrienta como en Francia, pues el parlamento inglés nos concedió [a los burgueses] participación y decisión [...] en la elaboración de las leyes, [y] además el derecho del voto se extendió hasta las capas medias de la población. Esta estabilidad política propició un favorable desarrollo económico” (Neira *et al* 2004: 1). Luego, aparece un diálogo entre *campesino*, *burgués* y *narrador* –el cual se cita a continuación–, a partir del cual se pueden extraer algunas consideraciones relevantes en relación con el tema de la ciudadanía:

Narrador: como todos sabemos la revolución industrial cambió el panorama mundial. Los avances en la producción, en los transportes y en las comunicaciones, generaron una serie de [transformaciones].

Campesino: fue por el surgimiento de las nuevas clases sociales, ya que esto implicó [...] importantes cambios para la población obrera y para la población campesina [...]. La inmensa mayoría de los campesinos arruinados como yo, tuvimos que vender a la industria capitalista lo único que poseíamos, nuestra fuerza de trabajo. De esta forma los campesinos y los artesanos arruinados pasamos a conformar una nueva clase social denominada el proletariado.

Burgués: en cambio la gente como yo, que poseíamos los instrumentos de producción como máquinas, herramientas y materias primas, y que teníamos el dinero suficiente para comprar la fuerza [de trabajo] del proletariado, conformamos la burguesía industrial.

Narrador: pero entre estas dos nuevas clases sociales no tardó en aparecer una oposición de intereses. La burguesía se apropió del poder político y económico [...], haciendo que el trabajador laborara por un salario bajo durante jornadas de hasta 14 horas diarias. Pero por su parte el proletariado se organizó para exigir mejores salarios y jornadas más cortas de trabajo.

En los apartes referidos llama la atención el hecho de que los estudiantes se hayan posicionado desde diferentes perspectivas –la del burgués y la del campesino respectivamente–, dando cuenta de algunos condicionamientos sociales, económicos y políticos propios de cada una de esas posiciones. En primer lugar, el estudiante que asume el rol de burgués, destaca el proceso de la Revolución Industrial en Inglaterra como una fuente de “desarrollo económico”, el 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 solo para la burocracia sino también para la capa media de la población. Esta posición es afín a planteamientos de corte liberal. 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. Lo anterior está relacionado con la visión compleja y agonista de la ciudadanía, en tanto se parte de aceptar las diferencias entre los individuos, en este caso de tipo social y económico, pero a la vez se apela a una actitud emancipadora como herramienta participativa dirigida hacia el reconocimiento de los derechos diferenciados de todos los ciudadanos.

Mediante tales representaciones, y de un modo implícito, los estudiantes atribuyen ciertas características al ejercicio de la ciudadanía, dependiendo de la posición social a la que pertenezcan los individuos; en el caso concreto de la Revolución Industrial, de la posición de burgués o de obrero. En el primer caso, la ciudadanía se pone en juego por medio de la participación directa en las decisiones de los lineamientos legales de la sociedad; así como en el derecho al voto y a competir con los demás ciudadanos en medio de un mercado libre. En el segundo caso, la ciudadanía se traduce en la lucha por el reconocimiento de derechos tales como el trabajo digno, y en la participación por medio de estrategias no convencionales como las protestas masivas. En ambos casos, la inclusión de los ciudadanos en la sociedad depende de los recursos económicos con los que éstos cuentan, pero también de la actitud emancipadora que asuman como herramienta de lucha contra la exclusión (esto último es válido sobre todo para el caso de los proletarios).

- El segundo de los guiones escogidos, realizado por Moncada *et al* (2004), tiene como tema la Independencia de los Estados Unidos de América (EUA). Mediante la obra, los estudiantes argumentan que la razón fundamental que llevó a George Washington y a Benjamin Franklin a liderar la Guerra de Independencia de EUA, fue la lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, entre los cuales resaltan: el derecho a la libertad y al autogobierno en oposición a la subordinación y explotación como colonias de Inglaterra.

Bajo tal argumento, la ciudadanía se presenta, más que como una cualidad abstracta, como algo que se debe ganar mediante una actitud emancipadora e incluso beligerante. Los derechos se hacen efectivos, ante todo, mediante un autogobierno a partir del cual se propenda por la eliminación de las relaciones de dominación teñidas de la explotación y el desconocimiento de la condición de humanos de todo hombre y mujer. Esta lectura es afín al planteamiento de una ciudadanía compleja y agonista, en tanto se parte de considerar el autogobierno y la libertad de los seres humanos como requisitos fundamentales de la democracia.

El tercer libreto escogido, elaborado por Santos *et al* (2004), gira en torno al tema de la Revolución Francesa de 1789. En su desarrollo, los estudiantes definen al ciudadano como aquel "que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas. Ser ciudadano implica también preocuparse por el entorno en donde se vive, y por la política que lo rige" (Santos *et al* 2004: 1). Así mismo, atribuyen a Luis Felipe I de Orleans, miembro del club político radical francés, la cualidad de ser ciudadano en tanto participe de la proclamación de "los derechos del pueblo que una vez los burgueses

proclamaron también [...], y en [representación de los cuales tomó] el reinado y [fue] un ciudadano rey, ya que el concepto de ciudadanía es una base fundamental de la legitimidad de la representación política" (Ibíd.).

La posición adoptada es cercana a algunos planteamientos de corte comunitarista, en tanto en ella se asume la búsqueda del reconocimiento de los derechos colectivos, más que del interés privado, como requisito fundamental del ejercicio ciudadano.

GRADO NOVENO

En la descripción que la profesora Ruth Piñeros hace de la intervención de aula realizada en grado noveno, señala sus respectivos componentes, así:

"Competencia: espacio ambiental.

Conceptos estructurantes: globalización y desarrollo sostenible.

Mediaciones temáticas: elementos generales de geografía física; caracterización geográfica del espacio colombiano; desarrollo sostenible; problemas ambientales: desertización, fumigación, calentamiento global, contaminación de los recursos hídricos, basuras.

Estrategia de medición: la intervención de aula se plantea desde la didáctica de proyectos en tres fases, a saber: planteamiento del problema; construcción de referentes teóricos y conceptuales en el aula; elaboración de proyecto audiovisual" (Piñeros 2004: 1).

En la primera de las fases anteriores, se propuso el problema de la relación del hombre con su medio ambiente, a partir de dos premisas que invitaron a la polarización del grupo: "El hombre está determinado por las condiciones físicas de medios por cuanto para su subsistencia depende de los bienes que éste le provee"; "El hombre transforma el medio de acuerdo a sus necesidades e intereses, por tanto la tierra y sus recursos están al servicio de éste". Los y las estudiantes que asumieron la primera postura plantearon argumentos como, por ejemplo, "el hombre es quien necesita de la naturaleza". Por su parte, quienes optaron por la segunda posición señalaron, entre otros planteamientos, que "el hombre ha logrado tal nivel de desarrollo científico y tecnológico que logra modificar su espacio".

A partir de los dos posicionamientos señalados, se plantearon nuevos interrogantes: "si estamos hablando de desarrollo [...], ¿cuál es el efecto sobre el planeta? En cada una de las dos [posturas], ¿quién es el beneficiado y quién es el maltratado?". Como acercamiento a la solución de estas preguntas, algunos estudiantes argumentaron de modo similar al siguiente: "eso depende, si soy un país atrasado, me encuentro en la primera situación: [...] dependo de lo que la naturaleza me provea. Si soy un país desarrollado, al tener tecnología no dependeré tanto de la explotación de mis recursos sino que haré uso de otros países y crearé sólo tecnología".

En cuanto a la cuestión de los efectos sobre el planeta, se concluyó que sin importar la postura desde la cual se plantee la respuesta, éste siempre es afectado de manera negativa. En primer lugar, cuando los seres humanos

dependen del medio, "le [«sacan»] todo lo que [les] sirve y no le [devuelven] nada". Y en segundo lugar, cuando los hombres y las mujeres transforman el medio según sus necesidades, no sólo hacen uso de los recursos, sino que debido a diversos procesos productivos ligados al desarrollo tecnológico, contaminan el medio ambiente.

A partir del panorama esbozado, se plantearon las siguientes preguntas: "si el ser humano necesita mejorar sus condiciones de vida, y esto implica tanto explotación como transformación del medio ambiente, ¿cómo lograr el anhelado desarrollo, cuidando el sistema planetario en el contexto de la globalización? ¿De quién es la responsabilidad, de los países desarrollados o de los países atrasados? ¿A quién le corresponden los derechos ambientales, a los humanos o al planeta?".

En la segunda fase, se realizó una referenciación teórica. En primer lugar, se identificaron los conceptos y temas clave necesarios para comprender el problema. Se partió de recoger los aprendizajes previos de los estudiantes en relación con los procesos de formación de los elementos del planeta, bajo el criterio de sistema: sistema hidrográfico, sistema lítico y sistema atmosférico principalmente. A partir de aquí, se trabajó en torno a los conceptos de funcionamiento, estructura y relaciones tanto internas como externas, haciendo énfasis en procesos y espacios propios del contexto colombiano, de los cuales se eligieron algunos que constituyeran problemas ambientales particulares. Organizados en grupos, los estudiantes se dividieron para examinar por separado algunos de estos problemas, a saber, la desertización; la fumigación; la contaminación atmosférica; el calentamiento global; las basuras; y la contaminación de mares y ríos. Con el fin de abordar estas problemáticas, se utilizó la técnica del árbol de problemas y el árbol de medios y fines. Luego, a partir de la socialización de los análisis de cada grupo, se identificaron elementos comunes en las causas de los diferentes problemas. Entre éstas se destacaron: carencia de formación de las comunidades en el uso de suelos y en el manejo de elementos tecnológicos; ausencia de técnicas y tecnologías que permitan un uso adecuado de recursos como el suelo y el agua; ausencia de políticas del Estado frente al daño ambiental; colonización forzosa y desorganizada provocada por fenómenos de violencia. Con respecto a consecuencias comunes, los estudiantes señalaron la ampliación de la frontera agrícola, el crecimiento incontrolado de técnicas rudimentarias y la pobreza.

Posteriormente, a partir de la socialización de inquietudes sobre cuál era el problema que se pretendía resolver, de qué manera se resolvería y quién era el responsable, las cuales se generaron gracias a la realización de árboles de medios y fines, un grupo de estudiantes manifestó la necesidad de desarrollar proyectos acudiendo a las comunidades afectadas, "pues son ellas quienes mejor conocen sus problemas así como la manera en que éstos afectan el desarrollo"; otro grupo asignó al Estado la responsabilidad sobre los problemas, "pues es él quien puede obligar a las comunidades a respetar el medio ambiente y a la vez invertir económicamente en alternativas"; finalmente, hubo grupos que argumentaron que los diversos problemas ambientales eran responsabilidad de los individuos en sí mismos, en tanto de sus actitudes y de su conciencia personal dependía la posibilidad del cambio.

Con el fin de complementar las herramientas de reflexión sobre responsabilidades y estrategias a corto, mediano y largo plazo frente a la problemática ambiental, se propuso la lectura de algunos textos especializados: Concepto de desarrollo sostenible y responsabilidad global – documentos de la conferencia de Río de Janeiro de 1992; Constitución y medio ambiente – enfoques y normas ambientales en Colombia. Así mismo, se analizaron algunas propuestas ambientales de la actual alcaldía de Bogotá²⁸.

Luego, los y las estudiantes debieron recoger el proceso temático descrito mediante un texto escrito en forma narrativa o argumentativa. Según Piñeros, en los respectivos textos se evidenció un mayor dominio conceptual del expresado en la primera fase de la intervención; el manejo de la relación entre calidad de vida y desarrollo sostenible; el reconocimiento del planeta como un sistema vivo y frágil dentro del cual los seres humanos se encuentran inmersos; la aceptación de la responsabilidad compartida del Estado y las comunidades frente al medio ambiente; y la consideración de un compromiso tanto de los países desarrollados como de los del tercer mundo en la tarea de “rescatar el sistema planetario”.

En cuanto a las dificultades expresadas en la exposición de dichos textos, Piñeros señaló la necesidad de “desarrollar un discurso más fluido, pues es evidente el temor a hablar frente a los compañeros”, así como la dependencia de lo escrito.

En la fase de elaboración de productos audiovisuales, organizados en grupos, los y las estudiantes realizaron un video con los siguientes criterios:

- El material sería un documento de denuncia de un problema ambiental en un contexto cercano.
- Definiría el problema haciendo uso de la herramienta de árbol de problema, así como el de medios y fines.
- Caracterizaría las condiciones geográficas/sociales del contexto trabajado.
- Establecería una estrategia de solución viable y concreta.

Los videos realizados giraron en torno a los siguientes problemas:

- la contaminación de los carros en la calle ochenta, haciendo énfasis en la condición del sistema transmilenio
- La planta de tratamiento de aguas de la zona de Siberia.
- La condición del Río Bogotá al Occidente
- El tratamiento de basuras en los conjuntos residenciales
- La optimización de cultivos de tomate en Villa Pinzón
- El tratamiento de suelos y políticas del municipio de la calera

²⁸ “Para la comprensión de los textos sugeridos se intervino con la estrategia de las SEIS LECTURAS” (Piñeros 2004: 5)

Según Piñeros, el ejercicio realizado, pese a ciertas dificultades tecnológicas, posibilitó la generación de "herramientas de reflexión y comprensión de elementos ambientales" en los estudiantes. Si bien aún es presente la actitud paternalista, en ellos se están desarrollando procesos de descentración en donde se pueden reconocer como sujetos sociales con responsabilidades individuales y colectivas frente a su entorno" (Piñeros 2004: 7).

De los videos realizados por los estudiantes, se han escogido dos de los que, a criterio del autor, mejor se adaptaron a los objetivos de la actividad propuesta. El primero giró en torno al problema de contaminación del Humedal del Río Juan Amarillo, localizado al noroccidente de la ciudad (Estudiantes de grado noveno 2004); y el segundo examina la problemática del manejo de basuras en un conjunto residencial del barrio Ciudad de la Colsubsidio (López, Juan Carlos *et al* 2004).

En el primer video, los estudiantes registran una visita al Humedal realizada por cerca de 50 personas, bajo la guía de Zoraida, socióloga y representante de la organización Conservación Internacional, la cual fue realizada bajo el auspicio de esta organización con el ánimo de concientizar a quienes viven en los barrios que colindan con el Humedal, de la necesidad de generar propuestas para la solución de los problemas que aquejan a este espacio. Además de registrar imágenes en las que se hace evidente un alto grado de contaminación del Humedal, los estudiantes hacen una entrevista a Zoraida, en la que apuntan a la comprensión de las causas, consecuencias y posibles soluciones frente a tal contaminación.

Mediante el registro de la entrevista, en el video se señala que el Humedal del Río Juan Amarillo, como muchos de los cuerpos de agua que existen en el mundo, ha sido considerado como un lugar para el vertimiento de aguas residuales, sin tener en cuenta que aquél constituye un ecosistema acuático cuya capacidad de carga de residuos externos depende de un equilibrio interno. A diferencia de lo que sucede en zonas geográficas como el Amazonas, en donde a las orillas de los ríos subsisten pequeñas comunidades que vierten sus aguas residuales en estas fuentes hídricas sin sobrepasar su capacidad de carga, en el caso de grandes ciudades como Bogotá, las aguas residuales ascienden a tal cantidad que los ríos utilizados para su desecho, como el Juan Amarillo, superan su capacidad de carga, y de ese modo se desestabiliza su equilibrio, llevando a que los niveles de contaminación asciendan de manera descontrolada.

Las aguas residuales que son vertidas en ríos como el Juan Amarillo, provienen tanto del alcantarillado de zonas residenciales, como de las tuberías de manejo de desechos industriales. Del mismo modo, a los ríos también llegan residuos sólidos que son arrastrados por las lluvias a lo largo de las redes de alcantarillado y de las laderas de estos recursos hídricos.

Entre los efectos generados por la mencionada contaminación, resalta el desmejoramiento de la calidad de vida de quienes habitan los barrios que colindan con las zonas contaminadas, traducido en la proliferación de plagas

como los zancudos y en la generación de enfermedades producidas por el consumo de agua contaminada, entre otros aspectos.

En relación con las estrategias que se han implementado para contrarrestar el problema, Zoraida señaló que hace algún tiempo la CAR propuso que los municipios que colindan con el Humedal y que representan los mayores niveles de vertimiento de desechos en éste, hicieran uso de plantas de tratamiento para mejorar las condiciones del agua. Aunque tales plantas se instalaron en cada uno de los tres municipios, debido a dificultades técnicas, así como a la falta de disposición de parte de las autoridades correspondientes para asumir los costos del tratamiento, su funcionamiento ha sido demasiado inconstante.

Otra de las estrategias que se ha buscado implementar, según Zoraida, es la de las tasas retributivas, la cual se basa en que si las industrias contaminan el ambiente, deben pagar a la nación una cifra proporcional a esa contaminación. Sin embargo, esta estrategia no ha logrado trascender del marco legal al operacional, lo que constituye una constante en Colombia en relación con las leyes establecidas para reglamentar el manejo de recursos ambientales. Esto último sucede incluso a pesar de que existen lineamientos internacionales, tales como el ISO 14000, que aunque no obligan, sí generan ciertas presiones para que las empresas manejen con altos parámetros de calidad sus desechos industriales. Estas presiones están dadas, por ejemplo, por la exigencia de cumplir con dichos parámetros como requisito para comercializar en mercados internacionales en los que existe alta demanda.

A partir de la problemática planteada, los estudiantes preguntaron a Zoraida cómo podrían ayudar a solucionar el problema, ante lo cual ella señaló que aunque una de las mayores dificultades radica en el plano institucional, es decir, en la incapacidad de las respectivas entidades estatales para hacer cumplir las normas, los individuos pueden aportar un grano de arena, en primer lugar, apropiándose de la necesidad de poner en práctica la legislación ambiental, y en segundo lugar, socializando en sus respectivos círculos sociales el problema, y ejerciendo presión ante dichas entidades para que finalmente ejerzan su papel y hagan cumplir las normas de protección ambiental. A lo anterior, Zoraida agregó que otra forma de asumir el problema y, de ese modo, ser "mejores ciudadanos" (en sus palabras), es comprometerse con el estudio de las condiciones biológicas del Humedal, como una manera de entender las diferentes variables que lo constituyen como ecosistema, para posteriormente plantear cambios en tales variables, mediante los cuales se pueda reducir el señalado grado de contaminación. Finalmente, Zoraida destacó que prácticas en apariencia inocuas, como el hecho de utilizar detergentes biodegradables, no arrojar basura a la calle, y reciclar, aportan de manera indirecta a la solución del problema.

Mediante la realización de la entrevista descrita, y en general de la elaboración del video, los 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. 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.

Lo anterior se complementa con los argumentos esgrimidos por algunos estudiantes en un video realizado por los docentes del área de sociales (2004), en el cual se registraron algunas de las exposiciones y debates sobre los trabajos fruto de las intervenciones de aula en los grados séptimo, octavo y noveno. Dentro de tales argumentos se encuentra el de un alumno de noveno, quien señala que el problema de lo ambiental en Colombia, como muchos de los demás problemas propios del país, se agudiza por la falta de identidad nacional de sus individuos. Según dicho estudiante, ser colombiano debe significar más que "llevar una pulsera de Colombia en la mano", traducándose en acciones que busquen el beneficio de toda la sociedad. Así mismo, considera que en Colombia se debería pensar más en los deberes que en los derechos a la hora de buscar soluciones a las dificultades ambientales que se presentan al interior de distintas comunidades.

Por otra parte, en el video sobre el manejo de basuras, realizado por Juan Carlos López *et al* (2004), mediante la entrevista al vigilante, a la administradora, y a algunos vecinos de un conjunto residencial del barrio Ciudadela Colsubsidio, los estudiantes describen la manera en que los habitantes de esta agrupación han implementado un sistema de reciclaje y control de basuras, gracias a un convenio establecido con la empresa LIME, amparado en el marco legal que rige el cobro del servicio de acueducto y alcantarillado en Bogotá.

Algunos de los habitantes del conjunto se enteraron, por medio de la prensa, de que existía una ley que reconocía a los conjuntos residenciales un cobro diferencial en la factura de acueducto y alcantarillado, de acuerdo con el promedio en peso de las basuras generadas por cada uno de los apartamentos constitutivos del respectivo conjunto. En consecuencia, la administración del conjunto se contactó con la empresa LIME para que, durante dos semanas, ésta estableciera el peso promedio de basura generada por cada apartamento, y a partir de ahí determinara el costo diferenciado de las facturas correspondientes.

Para establecer el convenio con la empresa LIME, los residentes debieron aprender a clasificar su basura, depositando en bolsas distintas los productos biodegradables y los reciclables. De esta manera, los habitantes del conjunto lograron un ahorro considerable en sus facturas, y al mismo tiempo tomaron conciencia de la importancia de reciclar, como una manera de aportar al cuidado del medio ambiente.

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 al cuidado del medio ambiente. Los alumnos lograron mostrar 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. 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.

CONCLUSIONES FINALES

- **Implicaciones Educativas:** En el presente trabajo se plantea una propuesta donde el aprendizaje de la ciudadanía estructure un modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales y trascienda su tradicional esquema de asignaturización. Visto así, se abre la puerta para que el aprendizaje de la ciudadanía transverzalice los espacios escolares y de cabida a nuevas formas de participación y de reconocimiento de minorías en estos contextos. Esta concepción demanda en la escuela replantear verdaderamente las prácticas en el aula, el discurso decimonónico del buen ciudadano y el ejercicio docente, que de paso invita a los profesores a pensarse desde su ejercicio profesional alrededor de dos problemas básicos: ¿Qué tipo de ciudadano es él y cuál es el ciudadano que estamos formando en la escuela de cara a las nuevas demandas de la ciudadanía planetaria en el contexto de lo global.
- **Implicaciones políticas:** Comprender la práctica ciudadana más allá del ámbito meramente político y ampliarlo a los diversos contextos que problematizan hoy en día la convivencia social; desde lo local hasta lo global, conlleva inexorablemente a buscar formas alternas – no convencionales- de participación ciudadana en donde se evidencien un reconocimiento a las diversas minorías: sexuales, de género, étnicas, sociales, entre otras. Haciendo real el discurso de la ciudadanía situada y de derechos diferenciados.
- **Implicaciones sociales:** Pensarse desde una escuela que no aplaza la formación de ciudadanos sino que reconozca la ciudadanía en la escuela, construir una política en donde la diversidad, lo situado y lo diferenciado estén a la orden del día tendrán sentido en tanto la experiencia de ciudadanía escolar impacte las diversas formas de relación social y brinden las "Herramientas" reales para hacer de la comunidad que nos rodee un proyecto social con una perspectiva sostenible desde la ciudadanía en constante cambio
- **Modelo Curricular:** la propuesta desarrollada en el presente proyecto de investigación pretende articularse como modelo curricular pues presente un marco teórico de referencia en donde se pone en escena los debates contemporáneos acerca de la ciudadanía, paralelo a ello plantea una estrategia de mediación con modalidades narrativas por cuanto es considerado, por el equipo investigador, como el camino para potenciar el desarrollo del pensamiento social de tal modo, que zanje diferencias entre las representaciones sociales que se estructuran en la ciudadanía desde lo cotidiano con las representaciones que se estructuran cognitivamente desde el diálogo de saberes en el aula. Este proceso se operacionaliza a través de la re-estructuración de la malla curricular en Ciencias Sociales propuesta por el M:EN:, en donde los problemas planteados en las tres competencias- ética política, espacio ambiental e histórico cultural- estén atravesados por la ciudadanía, entendida ésta como instrumento que se sitúa y expresa en diversos contextos.

Lo que está por hacer. Si bien el proyecto permitió repensar la escuela desde la dinámica ciudadana y a la vez a impactado otras áreas al interior de la Institución son varias las tareas que quedan iniciadas y hacen –desde ya- parte del proceso de sostenibilidad de la propuesta. Entre ellas podríamos mencionar:

- Articular proceso de evaluación tanto del proyecto como de la malla y de las propuestas de mediación dejadas para el aula.
- Ampliar la propuesta a los demás grados que integran el área de ciencias sociales
- Impactar los proyectos transversales en la institución para garantizar sostenibilidad al proyecto

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARENDR, 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. B. 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. Litoncencoa. 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, republicanismismo 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. Anthropos. 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 Anthropos 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.

GALVIS, 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 titeres 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.

El Sida i mi oportunidad!

Soy Mar Brito, vivo en Sao Paulo - Brasil, tengo 38 años y un hijo de 19. Soy una mujer que desde los 15 años vive sola. Tuve que encontrar mi camino por mi propia cuenta; desde muy joven estoy fuera de mi casa y he tenido que vivir muchas experiencias buenas y malas, he tenido que conocer la vida de la única manera posible: recorriendo mi propio camino. Por eso todos los segundos que tengo en la vida; vivo que trabajar en empleos clandestinos, puesto que era menor y no tenía los derechos civiles de un persona mayor de edad.

Toda el tiempo trabajé y estudié con mucho esfuerzo, hasta llegar a la universidad; tenía mi hijo y poco a poco iba creciendo, demandando más tiempo y más atención; él se quedaba en la escuela, pero se sentía solo, por eso decidí dejar la universidad.

Después de ocho largos años regresé; a los 26 había culminado mi primer ciclo de historia y el de pedagogía; por esos días decidí no tener más hijos, ya que me resultaba muy difícil trabajar para sostenerlos. Tomé la determinación de hacerme una ligadura de trompas, pero como era demasiado joven ningún médico quería hacerme el procedimiento, argumentaban que debería tener más hijos, un esposo, una familia; en realidad yo no quería eso habiendo experimentado tantas cosas en mi vida; por eso, tuve que hacerme de manera clandestina.

Mi vida transcurría sin muchas novedades, simplemente trabajaba todo el tiempo. Cuando tenía 32 años me enfermé, estaba muy mal, los médicos no tenían un diagnóstico claro, había oído hablar del Sida, pero en realidad no me

preocupaba, nunca había tenido relaciones proteridas. Se tomó la decisión de hacer una primera prueba, que salió negativa, luego se ordenó otra, que igualmente fue no reactiva, sin embargo, la tercera salió reactiva al VIH, desde ese momento todo cambió en mi vida:

Estuve muy enferma durante el año siguiente, estaba convencida de que moriría; en esa situación conté con mucha ayuda por parte de mis compañeros de la universidad y de mis amigos. Pasado ese tiempo tan difícil, ya sé qué ahí, viva, con ganas de seguir adelante, eso hizo que me interrogara sobre cuál era el factor que hacía que me adhería a la vida. Así fue cómo entendí que a pesar de que el virus sea fuerte, mucho más poderosas son nuestras condiciones culturales y socioafectivas, desde entonces ese ha sido el marco de mis reflexiones. Pensé incluso, que si yo podía sobrevivir otras personas también podían hacerlo, fue una mirada importante sobre la experiencia que había vivido.

A partir de ese momento comencé un trabajo de grupo con mujeres que como yo tenían esta problemática, vivían dificultades sociales, económicas, con sus hijos, etc. Con esas mujeres experimentamos muchos cambios, veía a mi alrededor, cómo quienes entendían la esencia de todo esto lograban sobrevivir y quienes no, desaparecían. Había un agravante, los medicamentos y su altísimo costo; sabíamos que no era suficiente manejar la parte afectiva, era obvio que teníamos un virus en nuestros cuerpos y que tenía que ser eliminado, por esa época sólo algunas personas podían comprar AZT, que era lo único que existía

Pensé entonces, que había que hacer algo para poder acceder a tratamientos, comencé a buscar una salida a esta situación y se me ocurrió si yo soy una ciudadana que por ley debo pagar mis impuestos y, si estoy reglada por una constitución que me obliga a cumplir las leyes, entonces debe haber una ley que haga que el Estado cumpla con sus obligaciones; al fin y al cabo, es el Estado quien debe cuidar de la salud de sus ciudadanos. Trasé entonces de buscar mis derechos, hablé con un abogado y con él comenzamos a revisar mi caso, las leyes brasileñas, la constitución y a determinar cuál sería la forma más adecuada de abordar mi problema de salud, -que no era en realidad sólo mío sino también del Estado-. Esa fue la primera experiencia en Latinoamérica.

Tuvimos un logro, el juez nos dio derecho a tener acceso a medicamentos; después de esto fui a la prensa, porque si yo tenía derecho, otras personas también, así que hubo toda una ola de procesos contra el Estado, este fenómeno se extendió después a varios países de América Latina.

A partir de esta experiencia, yo trabajo desde dos frentes:



Verde siempre que el VIH se fuerte, pero la que una nuevas condiciones autoafectivas.

por un lado la importancia de tener acceso a salud, no solamente a medicamentos sino a salud integral con calidad, y por otro, soy enfática en la necesidad de empoderarse, es decir, entender que se tienen derechos, convencerse de que hay que desarrollar ciertas acciones y decidir luchar por ellas.

En nuestros países esto último no es muy sencillo, culturalmente hemos sido naciones que han vivido dictaduras y eso ha hecho que los gobiernos no actúen por su propia voluntad, sino obligados por la conciencia de los ciudadanos. Por eso, los cambios que hemos logrado me maravillan, más cuando pienso en que esas situaciones han generado un replanteamiento del papel de la mujer en sociedades tan machistas como las latinoamericanas; en especial en Brasil, donde la mujer es mirada como un objeto de su esposo, de su iglesia, de su comunidad, en condición de inferioridad. Yo creo que el Sida ha abierto nuevos espacios, tal vez esta enfermedad sólo sea el pretexto que genera la coyuntura, tenemos que aprovechar, porque tal vez sea la única oportunidad para cambiar todo ese panorama y conquistar nuestros derechos.

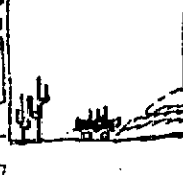
Lo mio ha sido un premio a la
sostenibilidad. Boogie
la empujaron



En aquella época pagué lo
poco que tenía para que un
tipo me introdujera de
contrabando en los
Estados
Unidos



Entonces me arrojaron
dentro por el
desierto de Gila



Pero allí me abandonó



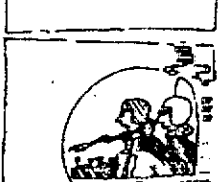
Seis días anduve como loco
Sin agua ni viveres



Sacando algo de líquido de
los cactus. Alimentándome
con raíces e insectos



Al borde de la muerte
me rescataron



Tardé casi un mes en
recuperarme. Pero iban
a deportarme



Comencé entonces a una
enfermera para que se
casara conmigo y así
lograr mi
ciudadanía
americana

Ella no me pidió dinero.
Me pidió algo peor
Durante dos meses hice
convaleciente, el trabajo
que le correspondía
hacer a ella
por las
noches



Limpiar las
latrinas usadas
por los
enfermos



Así logré casarme con la enfermera
Tanto poco había
acumulado
limpiando
letrinas
que por un
año casi no
probé
bocado



Yo quería separarme cuanto antes de
Eloise. Era repulsiva Pero ella era una
ninfomana y no dejaba pasar una noche
sin abusar de mí



Desesperado, un día lo pegué con
una lámpara y casi
la mato



Cuatro años estuve
preso



Allí, en la cárcel, me
enteré que la
enfermera había
muerto de una gripe
mal curada



Por último salí finalmente
tenía mi ciudadanía.
Estaba libre de las rejas
Y de Eloise Y hasta
tenía algún dinero que
ella había dejado al
morte



Fue cuando me
reclutaron y me
llevaron a
Vietnam



Ahora, ya de vuelta, estoy
bien. Me falta una pierna.
eso sí Pero estoy
bien



La tenacidad tiene
su premio, José.

	<p>14. ¿ En esta historia quiénes tiene la responsabilidades frente a los derechos? ¿por qué?</p> <p>15. ¿En esta historia quiénes tienen la responsabilidad en términos de deberes y por qué?</p> <p>16. ¿Si José no hubiera decidido resolver su situación de esta manera, podría haber exigido sus derechos de otra? ¿Cuál ¿porqué?</p> <p>17. ¿Cuál considera que podría ser la solución más justa frente a los problemas que vive José en esta historia?</p>
PBPV	<p>18. ¿Desde su perspectiva, a quién le corresponde solucionar los problemas presentados en esta historia?</p> <p>19 ¿Considera que la situación en esta historia amerita el debate público? ¿Por qué?</p> <p>20. ¿Desde su perspectiva, qué aspectos de la situación de José corresponden a lo privado?</p>

4.4.2 FASE 2 : IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN

A partir de los elementos identificados en el diagnóstico y de los problemas y conceptos propuestos en la malla curricular se diseñarán tres experiencias de aula (una por grado) que se fundamentarán metodológicamente en la narrativa, la iconografía y la pedagogía por proyectos por cuanto consideramos que éstas generan las condiciones más favorables para incorporar los componentes del aprendizaje ciudadano. A continuación se describen cada una de éstas.

ACTIVIDAD 1: GRADO SÉPTIMO. Profesor: John Robert Matías

Competencia: Ético- política

Conceptos estructurantes: minoría, grupo social, sujeto social, derechos, estado, sociedad civil.

Objetivo: Analizar las condiciones y formas de interacción de las minorías sociales frente al estado y la sociedad civil con el fin de generar formas de comprensión más amplia de este fenómeno social en los(as) estudiantes.

Mediaciones temáticas: Derechos sexuales, minorías sexuales, participación ciudadana.

Estrategia de Mediación: esta intervención de aula se propone mediante estrategias narrativas e iconográficas a través de historias de vida de minorías sociales y de fotografías y otros dispositivos visuales.

Experiencia de Mediación

Al iniciar el trabajo

“En primer lugar se explorará con los y las estudiantes temas que abordan las minorías (tanto sociales, políticas, culturales y hasta sexuales), ya que corresponde al eje curricular definido en la malla curricular. El propósito es identificar los ejercicios de ciudadanía que realizan las minorías en el entorno inmediato de los estudiantes mediante una evocación de situaciones que permitan reconocer las acciones de los principales grupos sociales que tienen objetivos comunes, lazos de identidad y/o manifestaciones públicas. En esta fase el profesor relacionará las diferentes observaciones de los(as) estudiantes con conceptos de la ciudadanía cultural centrados en identidad, cultura, minorías, derechos humanos, derechos situados y corrientes normativas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo). Se abordará además, el estado como construcción político- social, de tal manera que permita observar la relación entre participación- minorías- ciudadanía.

Al intentar resolverlo

Los (as) estudiantes deberán realizar un rastreo de periódicos para identificar acciones ciudadanas de las minorías. El curso 7ºA se encargará de realizar este rastreo a través de caricaturas, el curso 7ºB a través de artículos informativos y de opinión y el curso 7ºC mediante fotografías, que incluso podrán ser tomadas por ellos mismos. Todo este material deberá organizarse en un portafolio con base en unos parámetros de organización propuestos por el profesor.

Simultáneamente con este rastreo, los(as) estudiantes identificarán una historia de vida que puede observarse durante varios días en la prensa, de tal manera, que se pueda

conocer su desarrollo. Este seguimiento exige que los (as) estudiantes escriban una reflexión en torno al ejercicio de la ciudadanía acudiendo a problemas tales como: reconocimiento de derechos-deberes, formas de inclusión-exclusión, formas de participación, interacción pública y/o privada.

Al comunicar la respuesta

Los (as) estudiantes deberán escribir un texto de carácter argumentativo y reflexivo que dé cuenta de las situaciones de las minorías analizadas teniendo cuenta si el estado y aquellas personas de la comunidad que no se sientan minorías generan formas de inclusión y/o exclusión precisando las causas de estos fenómenos sociales. Los estudiantes plantearán su punto de vista estableciendo cómo desde sus propios prejuicios obstaculizan y/o facilitan las formas de interacción de estos grupos.

ACTIVIDAD 2: GRADO OCTAVO. Profesor: Fredy Ruiz

Competencia: Histórico- Cultural

Conceptos estructurantes: revolución, estado, sistema económico, sistema político

Objetivo: Analizar las relaciones entre los hechos históricos que enmarcan las revoluciones burguesas de Europa en el Siglo XVIII y XIX y el concepto de ciudadanía.

Mediaciones temáticas: revoluciones burguesas, formación de estados liberales, Cambio del antiguo régimen.

Estrategia de Mediación: esta intervención de aula se trabajará mediante la narrativa a través de una actividad de elaboración de guiones para cuentos de títeres basada en la posible relación entre las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX y la ciudadanía.

Experiencia de Mediación

Al iniciar el trabajo

Los(as) estudiantes deberán recordar algunos conceptos tales como: revolución, clase social, burguesía, monarquía, dominación, política, ciudadanía. El propósito es indagar desde perspectivas teóricas y representacionales las percepciones de la ciudadanía desde el componente histórico, partiendo de algunas preguntas generadoras:

- ¿Las monarquías necesariamente son dominantes y opresoras?
- ¿Porqué hoy por hoy siguen existiendo monarquías? ¿Cómo funcionan con los sistemas presidencialistas y parlamentarios?
- ¿Las revoluciones para que sean revoluciones requieren de acciones violentas?
- ¿Qué significado tienen los principios de libertad, igualdad y propiedad privada?
- ¿Qué intereses políticos y sociales podría tener la burguesía en el siglo XVIII, si primaba su necesidad de poder económico?
- ¿El desarrollo de una revolución supone un nuevo tipo de ciudadano?

Al intentar resolverlo

A partir de las posibles respuestas y discusiones en torno a las preguntas anteriores, los (as) estudiantes debían diseñar un cuadro comparativo de las revoluciones burguesas desarrolladas en Europa en los siglos XVIII y XIX teniendo en cuenta variables tales como: ubicación geográfica, etapas, personajes y condiciones políticas. Al final deben identificar semejanzas y diferencias de estos procesos sociales.

Posteriormente, los estudiantes abordarán uno de dos de los siguientes textos: “La Revolución Industrial” Mijailov y “La Revolución Industrial” A. Escudero. El objetivo de esta lectura es intentar resolver los interrogantes iniciales determinando conceptos tales como: estado, movimiento social, burguesía, proletariado, proyecto político, justicia. Una vez trabajadas estas lecturas los(as) estudiantes deberán diseñar un guión para una obra de títeres que permita identificar la apropiación de elementos históricos centrados en las revoluciones y su relación con la ciudadanía. Los guiones deberán contener una historia con las siguientes condiciones: ubicación espacial, ubicación temporal, problemática que relacione el hecho histórico de referencia con la ciudadanía, personajes, vínculos con la literatura (acudirán al profesor de literatura) y descripción de ambientes para cada una de las escenas. Una vez revisados los guiones, los grupos traerán los materiales (icopor, lana, tela y otros que se requieran) y elaborarán los títeres y la escenografía para la obra.

Al dar la Respuesta

Los estudiantes presentarán su obra dando cuenta de los conceptos enunciados y los hechos históricos articulados al problema de la ciudadanía. Plantearán mediante la obra si se puede hablar de una nueva sociedad y un nuevo sujeto social a partir de las revoluciones. Se aproximarán a una concepción de estado que aunque esté centrada en lo jurídico vislumbre nuevas formas de relación entre los sujetos y éste.

Los (as) estudiantes contarán su experiencia tanto en la apropiación de hechos históricos y conceptos como en su trabajo individual y grupal. Establecerán por escrito un compromiso social que dé cuenta de su acción como sujetos sociales e históricos.

ACTIVIDAD 3: GRADO NOVENO. Profesora Ruth Piñeros

Competencia: ESPACIO AMBIENTAL.

Conceptos estructurantes: globalización y desarrollo sostenible.

Mediaciones Temáticas: Elementos generales de geografía física, Caracterización geográfica del espacio colombiano, desarrollo sostenible, Problemas ambientales : desertización, fumigación calentamiento global, contaminación de los recursos hídricos, basuras

Estrategia de Mediación: La intervención de aula se plantea desde la didáctica de proyectos en tres fases a saber: Planteamiento del Problema, Construcción de Referentes teóricos y conceptuales en el aula, Elaboración de proyecto audiovisual.

FASE DEL PROYECTO	EXPERIENCIA DE MEDIACION
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA (Al iniciar el trabajo)	En esta fase de contextualización se propone el problema de la relación del hombre con su medios a partir de dos premisas que inviten a la polarización del grupo: “El hombre está determinado por las condiciones físicas del medios por cuanto para su subsistencia depende de los bienes que éste le provee”. La segunda tesis señala que “El hombre transforma el medio de

acuerdo a sus necesidades e intereses, por tanto la tierra y sus recursos están al servicio de éste. Los – las estudiantes que asumen la primera postura esgrimen argumentos como el hombre es quien necesita de la naturaleza, un ejemplo para ello sería el desarrollo de las primeras civilizaciones y culturas: Egipto, Mesopotamia. Esta es reforzada por otros como: Si observamos los países que dependen de los recursos naturales para garantizar un crecimiento económico (Países atrasados) se encuentran en zonas de latitudes medias en donde la diversidad climática les posibilita variedad de productos alimenticios o en otras regiones el subsuelo cuenta con riquezas minerales , el caso del medio oriente.

Quienes asumen la segunda posición señalan que el hombre ha logrado tal nivel de desarrollo científico y tecnológico que logra modificar su espacio. Por ejemplo el sistema de terrazas para la agricultura, el caso de los Kibuts en Israel o los Polders en Holanda. O para no ir tan lejos el sistema de cultivos hidropónicos. Así mismo, para pensar en mayor crecimiento económico ha acondicionado espacios como la ciudad que den cabida a mayor producción en menor espacio.

El debate planteado lleva a otra pregunta que precisa el problema. En las dos posturas, qué inconvenientes encontramos, si estamos hablando de desarrollo, crecimiento, cuál es el efecto sobre el planeta? En las dos situaciones, quién es el beneficiado y quién es el maltratado?

La primera salida señala “eso depende, si soy un país atrasado me encuentro en la primera situación: que dependo de lo que la naturaleza me provea. Si soy un país desarrollado al tener tecnología no dependeré tanto de la explotación de mis recursos, sino que haré uso de otros países y crearé sólo tecnología”

Se requiere retomar la pregunta y al Planeta QUE... le pasa? Se concluye que independientemente la tesis en la que se establezca la relación con el espacio planetario quien finalmente sale dañado es éste: El primero porque es una mirada depredadora hacia el planeta pues le “sacamos” todo lo que nos sirve y no le devolvemos nada y en la segunda ,además de hacer uso de recursos, el desarrollo tecnológico ha llevado a problemas de contaminación como el humo de los carros, los desechos tóxico de los laboratorios....

.... Entonces qué hacer? El ser humano necesita mejorar las condiciones de vida y esto implica

<p>SEGUNDA FASE REFERENCIACION TEÓRICA (Al intentar resolverlo)</p>	<p>explotación...transformación...</p> <p>¿Cómo lograr el anhelado desarrollo, cuidando el sistema planetario en el contexto de la Globalización?</p> <p>De quién es la responsabilidad ¿de los países desarrollados o de los países atrasados?</p> <p>¿A quién le asiste los derechos ambientales, a los humanos o al planeta?</p> <p>Al iniciar la fase se identifica con los estudiantes los conceptos y temas claves que se requieren para comprender el problema. Así se construyó el siguiente recorrido temático.</p> <p>Recoger los aprendizajes previos en cuanto a los procesos de formación de los elementos del planeta bajo el criterio de sistema: Sistema hidrográfico, sistema "lítico"</p> <p>Sistema atmosférico. Desde aquí se trabajó funcionamiento, estructura y relaciones tanto internas como externas particularizando en los procesos y características del espacio Colombiano.</p> <p>Se identificaron los principales problemas ambientales entre los cuales se escogieron para trabajar en clase por grupos: La desertización, La fumigación, Contaminación atmosférica: el calentamiento global, La basura: contaminación de mares y ríos. Para el análisis de éstos, se trabajó la técnica del árbol de problemas y el árbol de medios y fines.</p> <p>Al desarrollarse la socialización los elementos comunes que se encontraron en las causas están: carencia de formación de las comunidades en el uso de suelos, elementos tecnológicos o daño de algunos productos al medio ambiente; ausencia de técnicas y tecnologías que permitan uso adecuado de recursos como el suelo y el agua, ausencia de políticas del estado frente al daño ambiental, en los problemas de desertización aparece en un alto porcentaje la violencia como causa a mediano plazo (Obliga a la colonización forzada y sin planeación).</p> <p>En las consecuencias los estudiantes señalan como inmediatas ampliación de las fronteras de explotación de suelos, crecimiento incontrolado de técnicas rudimentarias, pobreza.</p>
--	--

Al establecer la relación con el árbol de medios y fines que invita a los estudiantes a resolver preguntas como: Qué quiero resolver? Cómo lo haré? y quién es el responsable?

En las respuestas un grupo de estudiantes manifiesta la necesidad de desarrollar proyectos por las comunidades afectadas pues son ellas quien mejor conocen los problemas y cómo le afectan a un buen desarrollo, otro grupo lo mira como una responsabilidad del Estado pues es él quien a través de políticas y normas puede obligar a las comunidades a respetar el medio ambiente y a la vez invertir económicamente en alternativas. También surgen las posturas en donde el problema se resuelve con una actitud y conciencia personal.

Para fortalecer herramientas de reflexión frente a responsabilidades y estrategias a corto y mediano plazo se recogieron los documentos de la conferencia de Río de 1992 (Concepto de desarrollo sostenible y responsabilidad global), se leyó el Texto de Constitución y medio ambiente Enfoque y normas ambientales en Colombia), se analizaron las propuestas ambientales de la actual alcaldía en su programa de gobierno... Cómo hacer proyectos ambientales...

Para la comprensión de los documentos sugeridos se intervino con la estrategia de las SEIS LECTURAS .

En el siguiente paso los-las estudiantes recogerían todo el proceso temático a través de un discurso escrito bien fuera a nivel narrativo o argumentativo. En éste se requería trabajar el problema planteado inicialmente o focalizarlo si así lo requería.

En el desarrollo de la propuesta (la mediación se realizó con la estrategia de ponencia) los-las estudiantes proyectaron una mayor dominio conceptual, la relación entre calidad de vida, desarrollo sostenible. Así mismo, se reconoce al planeta como un sistema vivo frágil en donde el hombre ésta inmerso.

Se expresa la responsabilidad compartida del estado y las comunidades, así como el compromiso de los países desarrollados y el papel del tercer mundo en la tarea de rescatar nuestro sistema planetario.

La dificultad está en desarrollar un discurso fluido , pues es evidente el temor al hablar frente a los compañeros (Dependen del ejerció escritural realizado) previamente

**TERCERA FASE
ELABORACION
DE PRODUCTO
AUDIOVISUAL
(Al comunicar la
respuesta)**

Para cerrar el proceso los-las estudiantes realizaron un video con los siguientes criterios:

- El material sería un documento de denuncia de un problema ambiental en un contexto cercano.
- Definiría el problema haciendo uso de la herramienta de árbol de problema, así como el de medios y fines.
- Caracterizaría las condiciones geográficas/sociales del contexto trabajado.
- Establecería una estrategia viable, concreta y posible.

En la sustentación se realizaron análisis de

- la contaminación de los carros en la calle ochenta y se centraron en la condición del sistema transmilenio.
- La planta de tratamiento de aguas de la Zona de Siberia.
- La condición del Río Bogotá al Occidente
- El tratamiento de Basuras en los Conjuntos residenciales
- Optimización de cultivos de tomate en Villa Pinzón.
- El tratamiento de suelos y políticas del municipio de la calera.

El ejercicio de cierre, con las dificultades tecnológicas propias de estudiantes de secundaria- permitió en ellos generar herramientas de reflexión y comprensión de elementos ambientales. Si bien, aún es presente la actitud paternalista en ellos se están desarrollando procesos de descentración en donde se pueden reconocer como sujetos sociales con responsabilidades individuales y colectivas frente a su entorno

4.4.3 ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DE AULA

Para analizar las intervenciones de aula se tuvieron en cuenta tres elementos: la descripción de la actividad realizada por cada uno de los profesores, los productos de los estudiantes (referentes a textos escritos, portafolios, videos, guiones de títeres) y el registro fílmico el cual dio cuenta de la experiencia en el aula de clase. Para efectos de la lectura, se presentará en primera instancia a manera de tabla y posteriormente, mediante texto corrido.



**Grado
Séptimo**

Tema: Minorías sociales, políticas y culturales.

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Fílmico	
1. Inclusión/ Exclusión	Mediante la revisión de material de prensa reciente, los estudiantes debían examinar los ejercicios de ciudadanía	<p>Reflexiones a partir de fotografías e historias de vida relacionadas con minorías homosexuales y con jóvenes que inician su vida sexual a temprana edad.</p> <p>En la primera reflexión escogida para realizar el presente análisis, los estudiantes examinan la historia de vida de un joven (Will), quien se consideraba cristiano, a la vez que reconocía que desde temprana edad se había sentido atraído sexualmente por personas de su mismo género. La historia concluye cuando el joven finalmente “cae en cuenta de su error” (según palabras de los estudiantes), y se decide por ejercer la heterosexualidad, en concordancia con los principios cristianos.</p>	Exposiciones en las que los estudiantes presentaron sus respectivos trabajos.	1. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero, acudieron a nociones morales para excluir de la condición de ciudadanos a homosexuales así como a jóvenes que inician su vida sexual a temprana edad. En el segundo, apelaron a la noción de respeto por los demás como requisito para estar incluido en, o ser ciudadano de, una sociedad.
2. Público/ Privado	que algunos grupos o individuos de minorías realizaran en distintos contextos.	En la segunda reflexión escogida, los estudiantes analizan una fotografía en la que aparece una pareja heterosexual de jóvenes abrazados y con sus ojos cerrados, la cual está acompañada de la siguiente frase: “Enseñarles a los jóvenes a manejar la sexualidad de manera responsable es uno de los retos de «Tirando seriedad»”. En su reflexión, los estudiantes argumentan que existen jóvenes entre 13 y 15 años “queriendo saber todo acerca del sexo”, quienes resuelven sus inquietudes mediante la experiencia directa del mismo, “unos con responsabilidad y otros con mucha inmadurez, por lo cual podemos observar embarazos no deseados [...] sueños frustrados”. Al final de su reflexión, los estudiantes afirman que dichos jóvenes “no son ciudadanos [...], porque su nueva		2. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero dieron prelación a lo público sobre lo privado: la elección de identidad sexual, y el ejercicio de la sexualidad a edad temprana, están supeditados a normas de comportamiento propias del ámbito de lo público. En el segundo, adjudicaron autonomía a lo privado, condicionándola al respecto por los demás.

<p>3. Derechos/ Deberes</p>		<p>manera de aprender del sexo es muy descarada”.</p> <p>En la tercera reflexión escogida, los estudiantes analizan una fotografía en la que aparecen dos hombres besándose en medio de una discusión de un proyecto de uniones gay, durante una plenaria del Senado. Como parte de su reflexión, concluyen que los hombres que aparecen en dicha fotografía “son ciudadanos porque no están haciendo nada malo que afecte a la sociedad”, y que dicha “sociedad se ha encargado de imponer discriminación hacia los homosexuales”.</p>		<p>3. Se observaron dos posicionamientos de los estudiantes. En el primero condicionaron el derecho al libre ejercicio de la sexualidad, al cumplimiento de deberes de carácter moral. En el segundo señalaron que el reconocimiento de los derechos de los individuos implica necesariamente el deber de respetarse mutuamente.</p>
<p>4. Participación convencional/ Participación no convencional</p>		<p>En la cuarta reflexión escogida, los estudiantes examinan una fotografía en la que aparecen dos manos –al parecer masculinas– sosteniendo un preservativo, en cuyo pie de página aparece el siguiente texto: “Ultraprotectores, con puntitos, líneas o medusas. Hay condones para todos los gustos y presupuestos. Una forma entretenida de protegerse de embarazos y vital frente a enfermedades de transmisión sexual”. En su reflexión sobre esta fotografía, los estudiantes comentan que “las personas que usan preservativos son ciudadanos, porque están siendo responsables con su sexualidad y dan ejemplo a otras personas”.</p>		<p>4. Resaltó una valoración positiva de la participación convencional, al considerar acorde que representantes de la minoría homosexual acudieran al Senado para deliberar acerca del reconocimiento de su derecho a unirse al igual que el resto de ciudadanos.</p>

Grado Octavo

Tema: El significado de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Fílmico	
1. Inclusión/ Exclusión	Mediante la realización de un guión para una obra de títeres, los estudiantes debían dar cuenta de una de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX para el mundo, y de su relación con el concepto de ciudadanía.	<p>Guiones para obras de teatro sobre la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la Guerra de Independencia de EUA.</p> <p>En el primero de los guiones escogidos para realizar el presente análisis, los estudiantes trabajaron el tema de la Revolución Industrial en Inglaterra. Los principales personajes de la obra son un burgués y un campesino-proletario. Durante el desarrollo del guión, cada uno de estos personajes señala la manera en que la clase social que respectivamente representan, afectó y fue afectada por la Revolución Industrial. Así mismo, muestran sus antagonismos en tanto propietarios de los medios de producción, en el caso de los burgueses, y vendedores de su fuerza de trabajo, en el caso de los proletarios.</p> <p>En el segundo guión escogido, los estudiantes analizan el tema de la Independencia de los</p>	Obras de títeres en las que los estudiantes representan sus respectivos guiones.	<p>1. Los estudiantes que elaboraron su guión en relación con la Revolución Industrial, se centraron en diferenciar algunos condicionantes socio-económicos propios de la clase burguesa y la proletaria respectivamente. En ambos casos, sus argumentos permiten inferir que consideran que la inclusión de los ciudadanos en la sociedad depende de los recursos económicos con los que éstos cuentan, pero también de la actitud emancipadora que asuman como herramienta de lucha contra la exclusión (esto último es válido sobre todo para el caso de los proletarios).</p>
2. Público/ Privado		<p>2. Los estudiantes que examinaron el tema de la Revolución Francesa, definieron al ciudadano como aquel “que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas”. Tal perspectiva es cercana a algunos planteamientos de corte comunitarista, en tanto en ella se asume la búsqueda del reconocimiento de los derechos colectivos, más que del interés privado, como requisito fundamental del ejercicio ciudadano.</p>		

3. Derechos/ Deberes		<p>Estados Unidos de América (EUA). Mediante la obra, argumentan que la razón fundamental que llevó a George Washington y a Benjamin Franklin a liderar la Guerra de Independencia de EUA, fue la lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, entre los cuales resaltan: el derecho a la libertad y al autogobierno en oposición a la subordinación y explotación como colonias de Inglaterra.</p>		<p>3. En el libreto realizado por los estudiantes que analizaron el tema de la Revolución Industrial, se puede observar un contraste entre, por un lado, la alusión a los derechos de los ciudadanos en términos de su participación en la toma de decisiones referentes al plano legal de la sociedad, mediante el voto; y por otro lado, la referencia a <i>los derechos</i> como algo que debe ser ganado por medio de las luchas de quienes debido a sus condiciones económicas están en <u>desventaja para competir en un mercado libre</u>.</p>
4. Participación convencional/ Participación no convencional		<p>El tercer libreto escogido, gira en torno al tema de la Revolución Francesa de 1830. En su desarrollo, los estudiantes definen al ciudadano como aquel “que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas. Ser ciudadano implica también preocuparse por el entorno en donde se vive, y por la política que lo rige”. Así mismo, atribuyen a Luis Felipe I de Orleans la cualidad de ser ciudadano en tanto partícipe de la proclamación de “los derechos del pueblo que una vez los burgueses proclamaron también [...], y en [representación de los cuales tomó] el reinado y [fue] un ciudadano rey, ya que el concepto de ciudadanía es una base fundamental de la legitimidad de la representación política”.</p>		<p>4. Los estudiantes que trabajaron el tema de la Revolución Industrial, atribuyeron diferentes significados al ejercicio ciudadano en términos de participación, dependiendo de la posición social de los principales protagonistas de tal proceso histórico (burgueses y obreros respectivamente). Para el caso de los burgueses, la ciudadanía se pondría en juego por medio de la participación directa en las decisiones de los lineamientos legales de la sociedad; así como por medio del derecho al voto y a competir con los demás ciudadanos en medio de un mercado libre (participación convencional). En el caso de los obreros, la ciudadanía en términos de participación se daría a través de estrategias participativas no convencionales como las protestas masivas.</p>

Grado Noveno

Tema: Medio ambiente, globalización y desarrollo sostenible

Tensiones	Actividades			Análisis
	Descripción del profesor	Productos de los estudiantes	Registro Fílmico	
1. Inclusión/ Exclusión	Por medio de la realización de un proyecto audiovisual, los estudiantes debían abordar una problemática ambiental cercana a su contexto social, haciendo uso de la herramienta del árbol de problema y de medios y fines; también debían proponer una solución viable ante dicha problemática.	Videos sobre el medio ambiente y el desarrollo sostenible. El primer video escogido para la realización del presente análisis, giró en torno al tema de la contaminación del Humedal del Río Juan Amarillo. Los estudiantes entrevistaron a una especialista, con el fin de comprender las causas y efectos de la contaminación de este humedal, así como de plantear soluciones viables frente a la misma.	Se registran algunas de las exposiciones y debates sobre los trabajos fruto de las intervenciones de aula. Durante uno de dichos debates, un alumno de noveno argumenta que el problema de lo ambiental en Colombia, como muchos de los demás problemas propios del país, se agudiza por la falta de identidad nacional de sus individuos. Ser colombiano debe traducirse en acciones que busquen el beneficio de toda la sociedad; en Colombia se debería pensar más en los deberes que en los derechos a la hora de buscar soluciones a las dificultades ambientales que se presentan al interior de	1. A partir del trabajo sobre manejo de basuras, 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.
2. Público/ Privado	Dicha herramienta fue utilizada por los estudiantes en una fase previa a la realización del proyecto, en la cual, luego de definir un problema general de trabajo (la tensión entre desarrollo sostenible, extracción y transformación de recursos del medio ambiente), los	En el segundo video escogido, los estudiantes abordan el tema del manejo de basuras en zonas residenciales de la ciudad. Mediante la entrevista al vigilante, a la administradora, y a algunos vecinos de un conjunto residencial del		2. En el trabajo sobre al Humedal se mostró lo público y lo privado como dos ámbitos que se encuentran en una relación de correspondencia, al considerar que cada individuo debe comprometerse no sólo con el conocimiento de las normas que rigen lo público, sino también con el ejercicio de presión hacia las entidades estatales, con el fin de que éstas lleven a la práctica dichas normas. Los alumnos que trabajaron el tema del manejo de basuras, mostraron 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.

<p>3. Derechos/ Deberes</p>	<p>estudiantes debieron abordarlo a partir de referentes teóricos examinados en clase por medio de la lectura y discusión de textos especializados.</p>	<p>barrio Ciudadela Colsubsidio, describen la manera en que los habitantes de esta agrupación han implementado un sistema de reciclaje y control de sus basuras, gracias a un convenio establecido con la empresa LIME, amparado en el marco legal que rige el cobro del servicio de acueducto y alcantarillado.</p>	<p>distintas comunidades.</p>	<p>3. Los estudiantes que realizaron el trabajo sobre el Humedal, 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.</p> <p>Por su parte, los estudiantes que examinaron el manejo de basuras, dieron 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 al cuidado del medio ambiente.</p>
<p>4. Participación convencional/ Participación no convencional</p>				<p>4. En el trabajo sobre manejo de basuras, la participación se presenta 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 (obviamente, se debe hacer la salvedad con respecto a que existen muchos casos en los que a pesar de la presencia de iniciativas locales, la falta de infraestructura estatal limita la participación).</p> <p>En el caso del trabajo sobre el Humedal, resalta la consideración de la investigación aplicada como una herramienta de participación, toda vez que por medio de ella las comunidades pueden apuntar a hacerse partícipes de la solución de los problemas ambientales que las aquejan.</p>



GRADO SÉPTIMO

En el grado séptimo, a cargo del profesor John Matías, se escogió el tema de las minorías sociales, políticas y culturales, con el fin de que los y las estudiantes²³, mediante la revisión de material de prensa reciente, examinaran los ejercicios de ciudadanía que algunos grupos o individuos pertenecientes a tales minorías, realizaran en contextos sociales propios de la realidad colombiana, y en particular de la bogotana.

La experiencia se organizó de manera que los estudiantes de los diferentes cursos de grado séptimo debían revisar periódicos nacionales y localizar en ellos material relacionado con el tema propuesto, divididos de la siguiente manera: un curso se encargaría de ubicar y recortar fotografías²⁴; otro, noticias en las que se hiciera uso de historias de vida; y el tercero caricaturas²⁵.

Una vez recolectada la información pertinente, los estudiantes debían archivarla en carpetas y adjuntar a cada fotografía, historia de vida o caricatura, una breve reflexión en la que señalaran la manera en la que, mediante dicho material, se manifestaba (o no) el ejercicio de la ciudadanía por parte de los respectivos protagonistas. Después de plantear la actividad, los estudiantes contaron con un periodo de dos semanas para realizar las tareas asignadas y preparar su exposición.

A continuación se presentará un análisis elaborado por el autor, basado en la lectura crítica de la descripción escrita por el profesor John Matías a partir de la experiencia de aula esbozada, y en el examen del contenido de algunos de los respectivos trabajos de los y las estudiantes²⁶.

Al leer el texto “descripción de la intervención de aula”, elaborado por el profesor John Matías (2004), sobresale una repetida alusión al tema de las minorías sexuales como un tópico cargado de cierto exotismo y, por tanto, como un motivo de asombro. En primer lugar, al iniciar su descripción, Matías comenta que se determinó escoger un “tema que tuviera que ver con las minorías ([...] sociales, políticas, culturales y *hasta sexuales*)” (Matías 2004: 1. Las cursivas son mías). En esta frase, el uso de las palabras “*hasta sexuales*”, posiciona lo sexual como algo externo a lo social, cultural y político. ¿Acaso una minoría sexual no es de igual modo una minoría social, cultural y política – entendiendo lo político como un elemento que se inscribe incluso en el cuerpo

²³ Sería ideal utilizar un lenguaje no sexista para escribir este texto, sin tomar el masculino gramatical como “genérico”, pero el castellano es un idioma poco propicio para este ejercicio. Por lo tanto, y en pro de facilitar la lectura, sólo en algunas ocasiones se recordará que los “genéricos” tienen género.

²⁴ En este caso se concertó con los estudiantes la posibilidad de tomar sus propias fotografías.

²⁵ En el presente texto se hará alusión únicamente a trabajos de estudiantes a quienes les correspondió examinar fotografías e historias de vida, pues como lo resalta el profesor Matías en la descripción de las respectivas experiencias de aula (2004), los alumnos que analizaron caricaturas se desviaron demasiado del objetivo inicial de la actividad, centrándose en el tema de lo político y dejando de lado la reflexión sobre el ejercicio de la ciudadanía.

²⁶ Los análisis correspondientes a las intervenciones de aula en los grados octavo y noveno, se realizarán bajo este mismo procedimiento.

mediante la puesta en escena de una identidad sexual determinada? Esto se examinará más adelante.

Luego, Matías afirma: "Durante las exposiciones del curso que trabajó las minorías a partir de fotos, ocurrió *algo muy extraño*, ya que por esos días aparecieron *unas fotos de homosexuales que estaban peleando por sus derechos en el Congreso* y muchos de los grupos optaron por trabajar minorías sexuales [...]" (Matías 2004: 2. Las cursivas son mías).

En el párrafo anterior se hace presente de nuevo la señalada alusión a las minorías sexuales –en particular a las minorías homosexuales–, como motivo de asombro y/o como un tópico "muy extraño". Podría decirse que, en el fondo, a tal alusión subyace un tabú que desde tiempos inmemorables ha estado presente en las relaciones intergeneracionales –en este caso, entre profesor y estudiantes–, frente a lo sexual. Éste, como los demás tabúes propios de las distintas sociedades, se caracteriza por estar acompañado de una constante ambigüedad: por un lado, su contenido se pretende mantener oculto; pero por el otro, cuando se presenta la oportunidad y el espacio apropiado, los individuos utilizan los recursos que tengan a su alcance para representarlo, incluso para festejarlo (como suele suceder en medio de fiestas o carnavales).

Así, en el caso que nos ocupa vemos cómo, por un lado, el profesor Matías asume el tema de las minorías sexuales, y en general de lo sexual, como una exotividad, como si fuera un tópico del cual se hablara (o se debiera hablar) poco; y por el otro, los y las estudiantes lo ven como un polo de atracción. Esto último explicaría, en parte, que un porcentaje notorio de los trabajos de los alumnos haya girado en torno al tema del homosexualismo, y otra fracción considerable alrededor del tema de la sexualidad juvenil.

Los trabajos relacionados con dichas temáticas –realizados principalmente al interior de los cursos en los que los estudiantes recopilaron fotografías e historias de vida–, se mueven entre dos posicionamientos distintos: el primero está dado por la consideración del homosexualismo y la sexualidad juvenil como temas exóticos, susceptibles de cuestionamientos morales, e indicadores de lo que algunos estudiantes denominaron un "no ejercicio de la ciudadanía"; mientras que el segundo yace en la apreciación del homosexualismo y la sexualidad juvenil como medios para comprender las diferencias como parte constitutiva de la humanidad y, por tanto, del ejercicio ciudadano.

Posicionamiento 1

En un aparte del trabajo presentado por cinco estudiantes de grado séptimo, titulado "Will, un ex-homosexual: homosexualidad, ¿pecado de la voluntad de Dios?" (Galvis *et al* 2004: s.n.), los estudiantes reflexionan en torno a la historia de vida de un joven (Will), quien se consideraba cristiano, a la vez que reconocía que desde temprana edad se había sentido atraído sexualmente por personas de su mismo género. La historia concluye cuando el joven finalmente "cae en cuenta de su error" (según palabras de los estudiantes), y se decide por ejercer la heterosexualidad, en concordancia con los principios cristianos.

Aunque los estudiantes citados no hacen una referencia explícita al tema del ejercicio ciudadano, puede decirse que al usar la frase "cae en cuenta de su error", connotan que ser homosexual constituye una desviación moral, mientras que el seguimiento de los patrones de conducta propios del cristianismo representa un ideal de comportamiento en sociedad.

Una interpretación que sigue un patrón similar al anterior se evidencia en un aparte del trabajo realizado por cuatro estudiantes del curso séptimo D (López *et al* 2004: 2), titulado "lo que los jóvenes quieren saber sobre el sexo", en el cual los estudiantes analizan una fotografía en la que aparece una pareja heterosexual de jóvenes abrazados y con sus ojos cerrados, la cual está acompañada de la siguiente frase: "Enseñarles a los jóvenes a manejar la sexualidad de manera responsable es uno de los retos de «Tirando seriedad»". En su reflexión, los estudiantes argumentan que existen jóvenes entre 13 y 15 años "queriendo saber todo acerca del sexo", quienes resuelven sus inquietudes mediante la experiencia directa del mismo, "unos con responsabilidad y otros con mucha inmadurez, por lo cual podemos observar embarazos no deseados [...] sueños frustrados" (Ibíd.). Al final de su reflexión, los estudiantes afirman que dichos jóvenes "no son ciudadanos [...], porque su nueva manera de aprender del sexo es muy descarada" (Ibíd.).

En las interpretaciones descritas resalta la lectura de lo homosexual, por un lado, y la sexualidad de jóvenes entre 13 y 15 años, por otro lado, como representaciones de comportamientos desviados de la norma y por tanto moralmente cuestionables, e incluso indicadores de que "no se es ciudadano".

Posicionamiento 2

En una sección del trabajo realizado por cuatro estudiantes del curso séptimo D (López *et al* 2004: 14), titulada "La vida de los homosexuales", los estudiantes reflexionan a partir de una fotografía en la que aparecen dos hombres besándose en medio de una discusión de un proyecto de uniones gay, durante una plenaria del Senado. Como parte de su reflexión, concluyen que los hombres que aparecen en dicha fotografía "son ciudadanos porque no están haciendo nada malo que afecte a la sociedad", y que dicha "sociedad se ha encargado de imponer discriminación hacia los homosexuales".

En la interpretación descrita los estudiantes afirman implícitamente que un individuo o colectividad ejerce su ciudadanía, siempre y cuando sus actuaciones no generen perjuicios a los demás miembros de la sociedad. Así, en el caso que analizan, los homosexuales serían ciudadanos en tanto su manera de vivir la sexualidad no estaría afectando a sus conciudadanos.

En otro de los apartes del trabajo citado (López *et al* 2004: 5), titulado "Todo sobre los preservativos", los estudiantes examinan una fotografía en la que aparecen dos manos –al parecer masculinas– sosteniendo un preservativo, en cuyo pie de página aparece el siguiente texto: "Ultraprotectores, con puntitos, líneas o medusas. Hay condones para todos los gustos y presupuestos. Una forma entretenida de protegerse de embarazos y vital frente a enfermedades de transmisión sexual" (Ibíd.). En su reflexión sobre esta fotografía, los

estudiantes comentan que “las personas que usan preservativos son ciudadanos, porque están siendo responsables con su sexualidad y dan ejemplo a otras personas” (Ibíd.).

En esta ocasión, los estudiantes vinculan el *ser ciudadano* con el autocuidado, así como con la promoción de esta actitud ante los demás miembros de la sociedad.

A continuación se analizarán ambos posicionamientos, teniendo en cuenta algunas tensiones propias del ejercicio ciudadano, a saber: inclusión/exclusión; derechos/deberes; público/privado; participación convencional/participación no convencional.

Las tensiones del ejercicio ciudadano:

Como se ha señalado en otra parte del presente informe, existen tres tesis básicas en relación con el concepto de ciudadanía dentro de la democracia formal: la liberal, la comunitarista y la republicana. La primera aboga por la primacía de los derechos individuales, cuyo ejercicio debe ser garantizado por el Estado. Según esta visión, todos los individuos poseen el mismo estatus moral, en tanto seres autónomos, dignos e inviolables. “La garantía de las libertades y derechos cívicos tiene prioridad sobre cualquier concepción personal de [un modelo ideal de vida], lo que significa que los derechos cívico-políticos individuales básicos son inviolables, al estar basados en el igual valor y dignidad de toda persona” (Zapata-Barrero 2001: 110). Así, dentro de un orden político o legal no pueden aceptarse diferencias de valor moral entre los seres humanos.

La prelación que los liberales conceden a la unidad moral de la especie humana, ubica en un segundo plano las historicidades y formas culturales propias de los diversos contextos sociales. Esta concepción de ciudadanía resulta limitada en un país como Colombia, en el cual el Estado se encuentra lejos de poseer una infraestructura mediante la cual sea factible garantizar a todos los miembros de la sociedad un efectivo cumplimiento de sus derechos.

La segunda tesis (comunitarista), hace énfasis en las responsabilidades comunes que los individuos deben asumir como requisito fundamental para ser ciudadanos. A diferencia de los liberales, los comunitaristas afirman que más allá de los intereses privados se encuentra el interés colectivo, al igual que cuestionan la unidad moral humana, argumentando que los individuos se socializan en las comunidades, dentro de un contexto histórico y social determinado, el cual les proporciona una identidad colectiva particular. Parte de las críticas que se han hecho a este modelo se centran en su despreocupación por el papel del Estado, la cual podría llevar a dar espacio a que las fuerzas del mercado asumieran una de las principales funciones de éste, como lo es regular las formas mediante las cuales los individuos pueden ejercer su ciudadanía.

Por su parte, la tesis republicana, que algunos consideran como “una perspectiva comunitarista dentro del liberalismo” (Zapata-Barrero 2001: 110),

retoma de los liberales la concepción del Estado como garante de los derechos de los individuos, así como la noción de unidad moral de los seres humanos, pero reformulándola al plantear que, si bien existe esa unidad, no se puede hablar de un principio general de justicia, ni de una única manera de concebir un ideal de vida. De este modo, el republicanismo reconoce la pluralidad humana, y señala que ésta debe llevar a que distintas posiciones provenientes de diferentes contextos sociales, converjan hacia un proyecto colectivo, mediante la participación activa y el reconocimiento mutuo de los ciudadanos, como elementos inherentes a una democracia.

Como se ha argumentado en otra sección de este texto, aquí se apunta a entender la ciudadanía como un proceso complejo y agonista. Es decir, se parte de considerar la ciudadanía como un proceso de humanización, de reconocimiento de las diferencias entre los diversos individuos y colectividades que componen una sociedad. Este reconocimiento es siempre complejo y agonista en tanto implica la presencia de conflictos inherentes al encuentro entre seres distintos, así como la lucha por conquistar tal reconocimiento: no se es ciudadano, sino que se tiene o no se tiene la ciudadanía, de modo que ésta debe ser concebida como una conquista, más que como una propiedad abstracta. Teniendo en cuenta lo anterior, la ciudadanía puede ser vista como una técnica, un instrumento de lucha mediante el cual los individuos deben propender por el reconocimiento de la igualdad social y política.

Como proceso, la ciudadanía se caracteriza por la presencia de una serie de tensiones entre la inclusión y la exclusión; los derechos y los deberes; lo público y lo privado; y la participación convencional y la no convencional.

Estas tensiones son entendidas de diverso modo, según las tesis básicas de ciudadanía desde las cuales sean abordadas. A continuación se mostrará cómo, mediante las reflexiones planteadas a partir del análisis de fotografías e historias de vida, los estudiantes citados anteriormente esgrimieron distintos argumentos relacionados con las mencionadas tensiones, posicionándose, de manera implícita, dentro de algunas de las tesis básicas con respecto a la noción de ciudadanía.

Como se señaló más arriba, en el posicionamiento 1, los estudiantes interpretaron lo homosexual, por un lado, y la sexualidad de jóvenes entre 13 y 15 años, por otro lado, como representaciones de comportamientos desviados de la norma y por tanto moralmente cuestionables, e incluso indicadores de que "no se es ciudadano". Podría decirse que en tal posicionamiento prevalece un marcado tabú frente al tema de la sexualidad, el cual limita un análisis más profundo por parte de los estudiantes. Así mismo, en estas interpretaciones se puede rastrear un vínculo con la tradición comunitarista, ya que en ellas se apela a marcos de valoración de tipo comunitario (en el primer caso, asociados al sistema moral cristiano), para clasificar como inadecuados ciertos tipos de comportamiento: el homosexualismo y la sexualidad juvenil.

Al utilizar la categoría de "no ciudadanos", los estudiantes, de manera consciente o no, excluyen a los homosexuales, así como a los jóvenes que practican sexo desde edades tempranas. De ese modo, dan prelación a

marcos de valoración colectivos, los cuales dictaminarían los deberes de los ciudadanos en términos morales, en oposición a su derecho a determinar de manera autónoma el rumbo de sus vidas. Por otro lado, al hablar de un ex-homosexual que "cae en cuenta de su error" y decide regirse por los patrones de conducta cristianos, los estudiantes manejan un argumento cercano a uno de los modelos de inclusión propios de la corriente liberal, a saber, el de la asimilación. Siguiendo a Bilbeny (2002, citado en Gómez 2004), este modelo parte de los principios de inclusión e igualdad republicanas, los cuales implican una aculturación o pérdida de identidad cultural por parte de los asimilados. Así, de modo implícito, los estudiantes estarían argumentando que una persona se autoexcluye al ser homosexual, mientras que al "caer en cuenta de su error" se reincluye o es asimilado dentro de la sociedad. De esta manera, se ubica lo privado o, específicamente, la elección de identidad sexual, en función de marcos morales de referencia pertenecientes al ámbito de lo público.

- Si seguimos los presupuestos de la visión compleja y agonista de la ciudadanía, puede decirse que al negar la ciudadanía de homosexuales y de jóvenes que experimentan tempranamente el sexo, los estudiantes están negando a la vez la humanidad de tales individuos. Sin embargo, puede resultar provechoso, más que satanizar dicha negación, incentivar a los estudiantes a reflexionar en torno a la manera en que, mediante su discurso, pueden estar asumiendo perspectivas teóricas distintas, e incluso contrarias (como se verá más adelante), frente a temas como el de la ciudadanía.

En el posicionamiento 2, cuando los estudiantes afirman que los homosexuales son ciudadanos si se tiene en cuenta que al escoger tal identidad sexual no perjudican a sus conciudadanos, se puede apreciar la influencia de planteamientos de corte republicano, en tanto señalan de manera implícita que un individuo o colectividad ejerce su ciudadanía, siempre y cuando sus actuaciones no generen perjuicios a los demás miembros de la sociedad. Esta interpretación contrasta con las correspondientes al posicionamiento 1, pues en ella se concede cierto grado de autonomía al ámbito de lo privado, siempre y cuando esa autonomía no pase por encima de los derechos de los demás. Es decir, aquí el reconocimiento de los derechos de los individuos implica necesariamente el respeto mutuo entre los mismos: derechos y deberes se encuentran asociados indefectiblemente; el espacio privado es de libre elección siempre y cuando no genere perjuicios en el espacio público; se está incluido dentro de una sociedad sólo si se respeta a sus miembros.

Así mismo, los estudiantes validan la participación convencional (es decir, generada en espacios provistos por el Estado), al considerar acorde que representantes de la minoría homosexual acudan al Senado para deliberar acerca del reconocimiento de su derecho a unirse al igual que el resto de ciudadanos.

- Por otro lado, cuando los estudiantes vinculan el ser ciudadano con el autocuidado de los jóvenes en relación con su sexualidad, así como con la promoción de esta actitud ante los demás miembros de la sociedad, se adscriben a una posición comunitarista en la que más allá del interés personal se encuentra el beneficio de la comunidad en general: el autocuidado en el

ámbito privado constituye un ejercicio ciudadano toda vez que repercute en el espacio de lo público en términos del bienestar de la sociedad común.

Como se comentó unos párrafos atrás, el ejercicio realizado con los estudiantes puede ser complementado con debates en los que éstos reflexionen en torno a la manera en que, quizás sin darse cuenta, mediante su discurso asumen distintas e incluso contrarias perspectivas teóricas²⁷. Esto último se hace evidente en el trabajo de López *et al* (2004), el cual contiene apartes que se ubican tanto en el posicionamiento 1, como en el posicionamiento 2. En el primer caso, los estudiantes acuden a argumentos moralistas mediante los cuales excluyen de la condición de ciudadanos a los homosexuales, mientras que en el segundo arguyen que los homosexuales son ciudadanos en tanto su elección de identidad sexual, al igual que su lucha por el reconocimiento de derechos mediante espacios como el Senado, no afecta de modo negativo las vidas de los demás ciudadanos.

GRADO OCTAVO

En el grado octavo, a cargo del profesor Fredy Ruiz, se escogió como tema de trabajo "el significado de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX para el mundo y su relación con el concepto de ciudadanía" (Ruiz 2004: 1). A partir de la socialización de las preconcepciones que los estudiantes tenían sobre dicho tema, y de las posteriores exposiciones del profesor Ruiz al respecto, los alumnos se organizaron en grupos de 4 personas para elaborar un cuadro comparativo entre la Revolución Francesa (1789 – 1799), la Revolución Industrial en Inglaterra (XVIII) y el proceso de Independencia de los Estados Unidos de América (1776), en el cual se abordaron los siguientes ítems: ubicación geográfica y espacial; etapas; protagonistas; semejanzas; y diferencias entre los respectivos procesos. Posteriormente, los estudiantes expusieron sus cuadros, plantearon inquietudes en relación con los mismos, y se brindó la posibilidad de complementar esta experiencia con la lectura de uno de los siguientes textos: *La Revolución Industrial* de M. Mijailov (1966); y el libro del mismo título escrito por Antonio Escudero (1988). Una vez realizada la correspondiente lectura, los estudiantes desarrollaron una guía relacionada con el tema, la cual fue diseñada por el profesor Ruiz, y finalmente, en grupos, escogieron uno de los procesos históricos señalados con el fin de representarlo mediante una breve obra de títeres, para cuya preparación contaron con tres semanas.

De los guiones elaborados por los estudiantes se han escogido tres (uno por cada proceso histórico) para realizar el presente análisis. En el primero de ellos, elaborado por Neira *et al* (2004), los estudiantes trabajaron el tema de la Revolución Industrial en Inglaterra. Los personajes que eligieron para desarrollar el guión fueron: *narrador*, *burgués*, *ciudadano* y *campesino*. Al comienzo de la obra el *narrador* introduce el tema señalando los antecedentes de dicha revolución, y el *burgués* comenta que entre las razones que

²⁷ Estos debates habrían podido generarse en el espacio que se dedicó a la realización de un registro en video de las exposiciones de los estudiantes; sin embargo éstas se restringieron a la presentación de las reflexiones de cada grupo de manera separada, de modo que no se propició la discusión intergrupal.

permitieron que ésta tuviera su epicentro en Inglaterra, se encuentra el hecho de que en este país existían "ciertas condiciones favorables como: la estabilidad política, ya que Inglaterra no sufrió los rigores de la revolución burguesa de manera sangrienta como en Francia, pues el parlamento inglés nos concedió [a los burgueses] participación y decisión [...] en la elaboración de las leyes, [y] además el derecho del voto se extendió hasta las capas medias de la población. Esta estabilidad política propició un favorable desarrollo económico" (Neira *et al* 2004: 1). Luego, aparece un diálogo entre *campesino*, *burgués* y *narrador* –el cual se cita a continuación–, a partir del cual se pueden extraer algunas consideraciones relevantes en relación con el tema de la ciudadanía:

Narrador: como todos sabemos la revolución industrial cambió el panorama mundial. Los avances en la producción, en los transportes y en las comunicaciones, generaron una serie de [transformaciones].

Campesino: fue por el surgimiento de las nuevas clases sociales, ya que esto implicó [...] importantes cambios para la población obrera y para la población campesina [...]. La inmensa mayoría de los campesinos arruinados como yo, tuvimos que vender a la industria capitalista lo único que poseíamos, nuestra fuerza de trabajo. De esta forma los campesinos y los artesanos arruinados pasamos a conformar una nueva clase social denominada el proletariado.

Burgués: en cambio la gente como yo, que poseíamos los instrumentos de producción como máquinas, herramientas y materias primas, y que teníamos el dinero suficiente para comprar la fuerza [de trabajo] del proletariado, conformamos la burguesía industrial.

Narrador: pero entre estas dos nuevas clases sociales no tardó en aparecer una oposición de intereses. La burguesía se apropió del poder político y económico [...], haciendo que el trabajador laborara por un salario bajo durante jornadas de hasta 14 horas diarias. Pero por su parte el proletariado se organizó para exigir mejores salarios y jornadas más cortas de trabajo.

En los apartes referidos llama la atención el hecho de que los estudiantes se hayan posicionado desde diferentes perspectivas –la del burgués y la del campesino respectivamente–, dando cuenta de algunos condicionamientos sociales, económicos y políticos propios de cada una de esas posiciones. En primer lugar, el estudiante que asume el rol de burgués, destaca el proceso de la Revolución Industrial en Inglaterra como una fuente de "desarrollo económico", el 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 solo para la burocracia sino también para la capa media de la población. Esta posición es afín a planteamientos de corte liberal. 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. Lo anterior está relacionado con la visión compleja y agonista de la ciudadanía, en tanto se parte de aceptar las diferencias entre los individuos, en este caso de tipo social y económico, pero a la vez se apela a una actitud emancipadora como herramienta participativa dirigida hacia el reconocimiento de los derechos diferenciados de todos los ciudadanos.

Mediante tales representaciones, y de un modo implícito, los estudiantes atribuyen ciertas características al ejercicio de la ciudadanía, dependiendo de la posición social a la que pertenezcan los individuos; en el caso concreto de la Revolución Industrial, de la posición de burgués o de obrero. En el primer caso, la ciudadanía se pone en juego por medio de la participación directa en las decisiones de los lineamientos legales de la sociedad; así como en el derecho al voto y a competir con los demás ciudadanos en medio de un mercado libre. En el segundo caso, la ciudadanía se traduce en la lucha por el reconocimiento de derechos tales como el trabajo digno, y en la participación por medio de estrategias no convencionales como las protestas masivas. En ambos casos, la inclusión de los ciudadanos en la sociedad depende de los recursos económicos con los que éstos cuentan, pero también de la actitud emancipadora que asuman como herramienta de lucha contra la exclusión (esto último es válido sobre todo para el caso de los proletarios).

- El segundo de los guiones escogidos, realizado por Moncada *et al* (2004), tiene como tema la Independencia de los Estados Unidos de América (EUA). Mediante la obra, los estudiantes argumentan que la razón fundamental que llevó a George Washington y a Benjamin Franklin a liderar la Guerra de Independencia de EUA, fue la lucha por el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos, entre los cuales resaltan: el derecho a la libertad y al autogobierno en oposición a la subordinación y explotación como colonias de Inglaterra.

Bajo tal argumento, la ciudadanía se presenta, más que como una cualidad abstracta, como algo que se debe ganar mediante una actitud emancipadora e incluso beligerante. Los derechos se hacen efectivos, ante todo, mediante un autogobierno a partir del cual se propenda por la eliminación de las relaciones de dominación teñidas de la explotación y el desconocimiento de la condición de humanos de todo hombre y mujer. Esta lectura es afín al planteamiento de una ciudadanía compleja y agonista, en tanto se parte de considerar el autogobierno y la libertad de los seres humanos como requisitos fundamentales de la democracia.

El tercer libreto escogido, elaborado por Santos *et al* (2004), gira en torno al tema de la Revolución Francesa de 1789. En su desarrollo, los estudiantes definen al ciudadano como aquel "que se preocupa por los derechos y deberes de las demás personas. Ser ciudadano implica también preocuparse por el entorno en donde se vive, y por la política que lo rige" (Santos *et al* 2004: 1). Así mismo, atribuyen a Luis Felipe I de Orleans, miembro del club político radical francés, la cualidad de ser ciudadano en tanto participe de la proclamación de "los derechos del pueblo que una vez los burgueses

proclamaron también [...], y en [representación de los cuales tomó] el reinado y [fue] un ciudadano rey, ya que el concepto de ciudadanía es una base fundamental de la legitimidad de la representación política" (Ibíd.).

La posición adoptada es cercana a algunos planteamientos de corte comunitarista, en tanto en ella se asume la búsqueda del reconocimiento de los derechos colectivos, más que del interés privado, como requisito fundamental del ejercicio ciudadano.

GRADO NOVENO

En la descripción que la profesora Ruth Piñeros hace de la intervención de aula realizada en grado noveno, señala sus respectivos componentes, así:

"Competencia: espacio ambiental.

Conceptos estructurantes: globalización y desarrollo sostenible.

Mediaciones temáticas: elementos generales de geografía física; caracterización geográfica del espacio colombiano; desarrollo sostenible; problemas ambientales: desertización, fumigación, calentamiento global, contaminación de los recursos hídricos, basuras.

Estrategia de medición: la intervención de aula se plantea desde la didáctica de proyectos en tres fases, a saber: planteamiento del problema; construcción de referentes teóricos y conceptuales en el aula; elaboración de proyecto audiovisual" (Piñeros 2004: 1).

En la primera de las fases anteriores, se propuso el problema de la relación del hombre con su medio ambiente, a partir de dos premisas que invitaron a la polarización del grupo: "El hombre está determinado por las condiciones físicas de medios por cuanto para su subsistencia depende de los bienes que éste le provee"; "El hombre transforma el medio de acuerdo a sus necesidades e intereses, por tanto la tierra y sus recursos están al servicio de éste". Los y las estudiantes que asumieron la primera postura plantearon argumentos como, por ejemplo, "el hombre es quien necesita de la naturaleza". Por su parte, quienes optaron por la segunda posición señalaron, entre otros planteamientos, que "el hombre ha logrado tal nivel de desarrollo científico y tecnológico que logra modificar su espacio".

A partir de los dos posicionamientos señalados, se plantearon nuevos interrogantes: "si estamos hablando de desarrollo [...], ¿cuál es el efecto sobre el planeta? En cada una de las dos [posturas], ¿quién es el beneficiado y quién es el maltratado?". Como acercamiento a la solución de estas preguntas, algunos estudiantes argumentaron de modo similar al siguiente: "eso depende, si soy un país atrasado, me encuentro en la primera situación: [...] dependo de lo que la naturaleza me provea. Si soy un país desarrollado, al tener tecnología no dependeré tanto de la explotación de mis recursos sino que haré uso de otros países y crearé sólo tecnología".

En cuanto a la cuestión de los efectos sobre el planeta, se concluyó que sin importar la postura desde la cual se plantee la respuesta, éste siempre es afectado de manera negativa. En primer lugar, cuando los seres humanos

dependen del medio, "le [«sacan»] todo lo que [les] sirve y no le [devuelven] nada". Y en segundo lugar, cuando los hombres y las mujeres transforman el medio según sus necesidades, no sólo hacen uso de los recursos, sino que debido a diversos procesos productivos ligados al desarrollo tecnológico, contaminan el medio ambiente.

A partir del panorama esbozado, se plantearon las siguientes preguntas: "si el ser humano necesita mejorar sus condiciones de vida, y esto implica tanto explotación como transformación del medio ambiente, ¿cómo lograr el anhelado desarrollo, cuidando el sistema planetario en el contexto de la globalización? ¿De quién es la responsabilidad, de los países desarrollados o de los países atrasados? ¿A quién le corresponden los derechos ambientales, a los humanos o al planeta?".

En la segunda fase, se realizó una referenciación teórica. En primer lugar, se identificaron los conceptos y temas clave necesarios para comprender el problema. Se partió de recoger los aprendizajes previos de los estudiantes en relación con los procesos de formación de los elementos del planeta, bajo el criterio de sistema: sistema hidrográfico, sistema lítico y sistema atmosférico principalmente. A partir de aquí, se trabajó en torno a los conceptos de funcionamiento, estructura y relaciones tanto internas como externas, haciendo énfasis en procesos y espacios propios del contexto colombiano, de los cuales se eligieron algunos que constituyeran problemas ambientales particulares. Organizados en grupos, los estudiantes se dividieron para examinar por separado algunos de estos problemas, a saber, la desertización; la fumigación; la contaminación atmosférica; el calentamiento global; las basuras; y la contaminación de mares y ríos. Con el fin de abordar estas problemáticas, se utilizó la técnica del árbol de problemas y el árbol de medios y fines. Luego, a partir de la socialización de los análisis de cada grupo, se identificaron elementos comunes en las causas de los diferentes problemas. Entre éstas se destacaron: carencia de formación de las comunidades en el uso de suelos y en el manejo de elementos tecnológicos; ausencia de técnicas y tecnologías que permitan un uso adecuado de recursos como el suelo y el agua; ausencia de políticas del Estado frente al daño ambiental; colonización forzosa y desorganizada provocada por fenómenos de violencia. Con respecto a consecuencias comunes, los estudiantes señalaron la ampliación de la frontera agrícola, el crecimiento incontrolado de técnicas rudimentarias y la pobreza.

Posteriormente, a partir de la socialización de inquietudes sobre cuál era el problema que se pretendía resolver, de qué manera se resolvería y quién era el responsable, las cuales se generaron gracias a la realización de árboles de medios y fines, un grupo de estudiantes manifestó la necesidad de desarrollar proyectos acudiendo a las comunidades afectadas, "pues son ellas quienes mejor conocen sus problemas así como la manera en que éstos afectan el desarrollo"; otro grupo asignó al Estado la responsabilidad sobre los problemas, "pues es él quien puede obligar a las comunidades a respetar el medio ambiente y a la vez invertir económicamente en alternativas"; finalmente, hubo grupos que argumentaron que los diversos problemas ambientales eran responsabilidad de los individuos en sí mismos, en tanto de sus actitudes y de su conciencia personal dependía la posibilidad del cambio.

Con el fin de complementar las herramientas de reflexión sobre responsabilidades y estrategias a corto, mediano y largo plazo frente a la problemática ambiental, se propuso la lectura de algunos textos especializados: Concepto de desarrollo sostenible y responsabilidad global – documentos de la conferencia de Río de Janeiro de 1992; Constitución y medio ambiente – enfoques y normas ambientales en Colombia. Así mismo, se analizaron algunas propuestas ambientales de la actual alcaldía de Bogotá²⁸.

Luego, los y las estudiantes debieron recoger el proceso temático descrito mediante un texto escrito en forma narrativa o argumentativa. Según Piñeros, en los respectivos textos se evidenció un mayor dominio conceptual del expresado en la primera fase de la intervención; el manejo de la relación entre calidad de vida y desarrollo sostenible; el reconocimiento del planeta como un sistema vivo y frágil dentro del cual los seres humanos se encuentran inmersos; la aceptación de la responsabilidad compartida del Estado y las comunidades frente al medio ambiente; y la consideración de un compromiso tanto de los países desarrollados como de los del tercer mundo en la tarea de “rescatar el sistema planetario”.

En cuanto a las dificultades expresadas en la exposición de dichos textos, Piñeros señaló la necesidad de “desarrollar un discurso más fluido, pues es evidente el temor a hablar frente a los compañeros”, así como la dependencia de lo escrito.

En la fase de elaboración de productos audiovisuales, organizados en grupos, los y las estudiantes realizaron un video con los siguientes criterios:

- El material sería un documento de denuncia de un problema ambiental en un contexto cercano.
- Definiría el problema haciendo uso de la herramienta de árbol de problema, así como el de medios y fines.
- Caracterizaría las condiciones geográficas/sociales del contexto trabajado.
- Establecería una estrategia de solución viable y concreta.

Los videos realizados giraron en torno a los siguientes problemas:

- la contaminación de los carros en la calle ochenta, haciendo énfasis en la condición del sistema transmilenio
- La planta de tratamiento de aguas de la zona de Siberia.
- La condición del Río Bogotá al Occidente
- El tratamiento de basuras en los conjuntos residenciales
- La optimización de cultivos de tomate en Villa Pinzón
- El tratamiento de suelos y políticas del municipio de la calera

²⁸ “Para la comprensión de los textos sugeridos se intervino con la estrategia de las SEIS LECTURAS” (Piñeros 2004: 5)

Según Piñeros, el ejercicio realizado, pese a ciertas dificultades tecnológicas, permitió la generación de "herramientas de reflexión y comprensión de elementos ambientales" en los estudiantes. Si bien aún es presente la actitud paternalista, en ellos se están desarrollando procesos de descentración en donde se pueden reconocer como sujetos sociales con responsabilidades individuales y colectivas frente a su entorno" (Piñeros 2004: 7).

De los videos realizados por los estudiantes, se han escogido dos de los que, a criterio del autor, mejor se adaptaron a los objetivos de la actividad propuesta. El primero giró en torno al problema de contaminación del Humedal del Río Juan Amarillo, localizado al noroccidente de la ciudad (Estudiantes de grado noveno 2004); y el segundo examina la problemática del manejo de basuras en un conjunto residencial del barrio Ciudadela Colsubsidio (López, Juan Carlos et al 2004).

En el primer video, los estudiantes registran una visita al Humedal realizada por cerca de 50 personas, bajo la guía de Zoraida, socióloga y representante de la organización Conservación Internacional, la cual fue realizada bajo el auspicio de esta organización con el ánimo de concientizar a quienes viven en los barrios que colindan con el Humedal, de la necesidad de generar propuestas para la solución de los problemas que aquejan a este espacio. Además de registrar imágenes en las que se hace evidente un alto grado de contaminación del Humedal, los estudiantes hacen una entrevista a Zoraida, en la que apuntan a la comprensión de las causas, consecuencias y posibles soluciones frente a tal contaminación.

Mediante el registro de la entrevista, en el video se señala que el Humedal del Río Juan Amarillo, como muchos de los cuerpos de agua que existen en el mundo, ha sido considerado como un lugar para el vertimiento de aguas residuales, sin tener en cuenta que aquél constituye un ecosistema acuático cuya capacidad de carga de residuos externos depende de un equilibrio interno. A diferencia de lo que sucede en zonas geográficas como el Amazonas, en donde a las orillas de los ríos subsisten pequeñas comunidades que vierten sus aguas residuales en estas fuentes hídricas sin sobrepasar su capacidad de carga, en el caso de grandes ciudades como Bogotá, las aguas residuales ascienden a tal cantidad que los ríos utilizados para su desecho, como el Juan Amarillo, superan su capacidad de carga, y de ese modo se desestabiliza su equilibrio, llevando a que los niveles de contaminación asciendan de manera descontrolada.

Las aguas residuales que son vertidas en ríos como el Juan Amarillo, provienen tanto del alcantarillado de zonas residenciales, como de las tuberías de manejo de desechos industriales. Del mismo modo, a los ríos también llegan residuos sólidos que son arrastrados por las lluvias a lo largo de las redes de alcantarillado y de las laderas de estos recursos hídricos.

Entre los efectos generados por la mencionada contaminación, resalta el desmejoramiento de la calidad de vida de quienes habitan los barrios que colindan con las zonas contaminadas, traducido en la proliferación de plagas

como los zancudos y en la generación de enfermedades producidas por el consumo de agua contaminada, entre otros aspectos.

En relación con las estrategias que se han implementado para contrarrestar el problema, Zoraida señaló que hace algún tiempo la CAR propuso que los municipios que colindan con el Humedal y que representan los mayores niveles de vertimiento de desechos en éste, hicieran uso de plantas de tratamiento para mejorar las condiciones del agua. Aunque tales plantas se instalaron en cada uno de los tres municipios, debido a dificultades técnicas, así como a la falta de disposición de parte de las autoridades correspondientes para asumir los costos del tratamiento, su funcionamiento ha sido demasiado inconstante.

Otra de las estrategias que se ha buscado implementar, según Zoraida, es la de las tasas retributivas, la cual se basa en que si las industrias contaminan el ambiente, deben pagar a la nación una cifra proporcional a esa contaminación. Sin embargo, esta estrategia no ha logrado trascender del marco legal al operacional, lo que constituye una constante en Colombia en relación con las leyes establecidas para reglamentar el manejo de recursos ambientales. Esto último sucede incluso a pesar de que existen lineamientos internacionales, tales como el ISO 14000, que aunque no obligan, sí generan ciertas presiones para que las empresas manejen con altos parámetros de calidad sus desechos industriales. Estas presiones están dadas, por ejemplo, por la exigencia de cumplir con dichos parámetros como requisito para comercializar en mercados internacionales en los que existe alta demanda.

A partir de la problemática planteada, los estudiantes preguntaron a Zoraida cómo podrían ayudar a solucionar el problema, ante lo cual ella señaló que aunque una de las mayores dificultades radica en el plano institucional, es decir, en la incapacidad de las respectivas entidades estatales para hacer cumplir las normas, los individuos pueden aportar un grano de arena, en primer lugar, apropiándose de la necesidad de poner en práctica la legislación ambiental, y en segundo lugar, socializando en sus respectivos círculos sociales el problema, y ejerciendo presión ante dichas entidades para que finalmente ejerzan su papel y hagan cumplir las normas de protección ambiental. A lo anterior, Zoraida agregó que otra forma de asumir el problema y, de ese modo, ser "mejores ciudadanos" (en sus palabras), es comprometerse con el estudio de las condiciones biológicas del Humedal, como una manera de entender las diferentes variables que lo constituyen como ecosistema, para posteriormente plantear cambios en tales variables, mediante los cuales se pueda reducir el señalado grado de contaminación. Finalmente, Zoraida destacó que prácticas en apariencia inocuas, como el hecho de utilizar detergentes biodegradables, no arrojar basura a la calle, y reciclar, aportan de manera indirecta a la solución del problema.

Mediante la realización de la entrevista descrita, y en general de la elaboración del video, los 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. 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.

Lo anterior se complementa con los argumentos esgrimidos por algunos estudiantes en un video realizado por los docentes del área de sociales (2004), en el cual se registraron algunas de las exposiciones y debates sobre los trabajos fruto de las intervenciones de aula en los grados séptimo, octavo y noveno. Dentro de tales argumentos se encuentra el de un alumno de noveno, quien señala que el problema de lo ambiental en Colombia, como muchos de los demás problemas propios del país, se agudiza por la falta de identidad nacional de sus individuos. Según dicho estudiante, ser colombiano debe significar más que "llevar una pulsera de Colombia en la mano", traducándose en acciones que busquen el beneficio de toda la sociedad. Así mismo, considera que en Colombia se debería pensar más en los deberes que en los derechos a la hora de buscar soluciones a las dificultades ambientales que se presentan al interior de distintas comunidades.

Por otra parte, en el video sobre el manejo de basuras, realizado por Juan Carlos López *et al* (2004), mediante la entrevista al vigilante, a la administradora, y a algunos vecinos de un conjunto residencial del barrio Ciudadela Colsubsidio, los estudiantes describen la manera en que los habitantes de esta agrupación han implementado un sistema de reciclaje y control de basuras, gracias a un convenio establecido con la empresa LIME, amparado en el marco legal que rige el cobro del servicio de acueducto y alcantarillado en Bogotá.

Algunos de los habitantes del conjunto se enteraron, por medio de la prensa, de que existía una ley que reconocía a los conjuntos residenciales un cobro diferencial en la factura de acueducto y alcantarillado, de acuerdo con el promedio en peso de las basuras generadas por cada uno de los apartamentos constitutivos del respectivo conjunto. En consecuencia, la administración del conjunto se contactó con la empresa LIME para que, durante dos semanas, ésta estableciera el peso promedio de basura generada por cada apartamento, y a partir de ahí determinara el costo diferenciado de las facturas correspondientes.

Para establecer el convenio con la empresa LIME, los residentes debieron aprender a clasificar su basura, depositando en bolsas distintas los productos biodegradables y los reciclables. De esta manera, los habitantes del conjunto lograron un ahorro considerable en sus facturas, y al mismo tiempo tomaron conciencia de la importancia de reciclar, como una manera de aportar al cuidado del medio ambiente.

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 al cuidado del medio ambiente. Los alumnos lograron mostrar 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. 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.

CONCLUSIONES FINALES

- **Implicaciones Educativas:** En el presente trabajo se plantea una propuesta donde el aprendizaje de la ciudadanía estructure un modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales y trascienda su tradicional esquema de asignaturización. Visto así, se abre la puerta para que el aprendizaje de la ciudadanía transverzalice los espacios escolares y de cabida a nuevas formas de participación y de reconocimiento de minorías en estos contextos. Esta concepción demanda en la escuela replantear verdaderamente las prácticas en el aula, el discurso decimonónico del buen ciudadano y el ejercicio docente, que de paso invita a los profesores a pensarse desde su ejercicio profesional alrededor de dos problemas básicos: ¿Qué tipo de ciudadano es él y cuál es el ciudadano que estamos formando en la escuela de cara a las nuevas demandas de la ciudadanía planetaria en el contexto de lo global.
- **Implicaciones políticas:** Comprender la práctica ciudadana más allá del ámbito meramente político y ampliarlo a los diversos contextos que problematizan hoy en día la convivencia social; desde lo local hasta lo global, conlleva inexorablemente a buscar formas alternas – no convencionales– de participación ciudadana en donde se evidencien un reconocimiento a las diversas minorías: sexuales, de género, étnicas, sociales, entre otras. Haciendo real el discurso de la ciudadanía situada y de derechos diferenciados.
- **Implicaciones sociales:** Pensarse desde una escuela que no aplaza la formación de ciudadanos sino que reconozca la ciudadanía en la escuela, construir una política en donde la diversidad, lo situado y lo diferenciado estén a la orden del día tendrán sentido en tanto la experiencia de ciudadanía escolar impacte las diversas formas de relación social y brinden las “Herramientas” reales para hacer de la comunidad que nos rodee un proyecto social con una perspectiva sostenible desde la ciudadanía en constante cambio
- **Modelo Curricular:** la propuesta desarrollada en el presente proyecto de investigación pretende articularse como modelo curricular pues presente un marco teórico de referencia en donde se pone en escena los debates contemporáneos acerca de la ciudadanía, paralelo a ello plantea una estrategia de mediación con modalidades narrativas por cuanto es considerado, por el equipo investigador, como el camino para potenciar el desarrollo del pensamiento social de tal modo, que zanje diferencias entre las representaciones sociales que se estructuran en la ciudadanía desde lo cotidiano con las representaciones que se estructuran cognitivamente desde el diálogo de saberes en el aula. Este proceso se operacionaliza a través de la re-estructuración de la malla curricular en Ciencias Sociales propuesta por el M:EN:, en donde los problemas planteados en las tres competencias- ético política, espacio ambiental e histórico cultural- estén atravesados por la ciudadanía, entendida ésta como instrumento que se sitúa y expresa en diversos contextos.

Lo que está por hacer. Si bien el proyecto permitió repensar la escuela desde la dinámica ciudadana y a la vez a impactado otras áreas al interior de la Institución son varias las tareas que quedan iniciadas y hacen –desde ya- parte del proceso de sostenibilidad de la propuesta. Entre ellas podríamos mencionar:

- Articular proceso de evaluación tanto del proyecto como de la malla y de las propuestas de mediación dejadas para el aula.
- Ampliar la propuesta a los demás grados que integran el área de ciencias sociales
- Impactar los proyectos transversales en la institución para garantizar sostenibilidad al proyecto

6. 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.
- ÇORCUFF, 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. B. 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. Litoncencoa. 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.

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
GRUPO FOCAL
(CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA)**

TENSIÓN	PREGUNTA GENERADORA	CÓDIGO
Contextualización	I. ¿En qué consiste el conflicto armado en Colombia? II. ¿Cuáles son las principales causas del conflicto armado en Colombia? III. ¿Cuáles son los actores involucrados en el conflicto armado en Colombia? IV. ¿Cuáles son las problemáticas que se derivan del conflicto armado en Colombia?	
Inclusión – Exclusión	1. ¿Considera usted que los actores involucrados en el conflicto armado son ciudadanos? 2. ¿De qué manera el Estado responde frente a este conflicto? 3. ¿Desde su perspectiva cuál es la visión que se tiene internamente de los actores implicados en el conflicto armado en Colombia? 6. ¿Cuál debería ser el papel del Estado frente al conflicto armado en Colombia? 7. ¿Cuál debería ser el papel de la comunidad frente al conflicto armado en Colombia? 8. ¿Desde su perspectiva quiénes son los responsables de las problemáticas que se derivan del conflicto armado?	INEX
Derechos y Deberes	12. ¿Desde su perspectiva, qué responsabilidad tiene cada uno de los actores del conflicto, respecto a los derechos humanos? 12.1 ¿Cuáles son los derechos de los actores involucrados en el conflicto armado en Colombia? 13. ¿Desde su perspectiva qué opina de la acción del Estado frente a los Derechos Humanos en el conflicto armado en Colombia? 14. ¿Considera que el problema de los derechos corresponde exclusivamente a los actores del conflicto? ¿por qué? 15. ¿Desde su perspectiva, qué deberes están involucrados en el conflicto armado? 15.1 ¿A quiénes corresponden el cumplimiento de estos deberes? 17. ¿Cuál considera que podría ser la solución más justa al conflicto armado en Colombia?	DRB
Público y Privado	18. ¿Desde su perspectiva, a quién le corresponde plantear soluciones al conflicto armado? 19. ¿Considera que el conflicto armado debe continuarse debiendo en mesas de negociación? ¿por qué? 19.1. ¿Desde su punto de vista quiénes deben hacer parte de las mesas de negociación?	PBPV
Participación Convencional y no Convencional	21. ¿Cuáles son las formas de acción de cada uno de los actores en el conflicto armado en Colombia? 21.1 ¿Cuáles de estas acciones considera válidas? ¿por qué? 21.1 ¿Cuáles de estas acciones rechaza? ¿por qué? 23. ¿Cuáles de estas acciones considera que son apoyadas por el Estado? ¿por qué? 32.1 ¿Cuáles de estas acciones considera que son rechazadas por el Estado? ¿por qué? 24. ¿Qué mecanismos proponen para resolver el conflicto armado en Colombia?	PCNC