

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

*Colegio Cooperativo Venecia  
Cooeducar*

*Coordinador-Investigador: José Angel Pernet C.*

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



## Introducción

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

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

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

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

Complementariamente, la *Descentración ciudadana* la comprendimos como el mecanismo a través del cual un sujeto mediante procesos afectivos, normativos y valorativos autorregula sus actitudes frente a lo público, teniendo como referencia la producción de significados que ha desarrollado en su comunidad de práctica<sup>2</sup>. Sería el proceso que desarrollan los estudiantes para ubicarse en la situación del otro al salirse de sí.

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

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

2 Gómez E. Jairo, *Idem*.

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

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

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

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

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

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

La *Tensión Derechos-Deberes* la enmarcamos dentro de la esfera de la acción colectiva como forma en que se inscriben ciertas manifestaciones y pronunciamientos que hacen los estudiantes respecto a políticas y obligaciones que la institución establece y que consideramos juegan un preponderante papel para la construcción de una ciudadanía democrática. Los marcos de acción colectiva aluden al conjunto de creencias y significados orientados a la acción, que justifican y legitiman las actividades de un movimiento social<sup>3</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entendemos por *Analizador* todo acontecimiento, hecho, dispositivo, susceptible de revelar las determinaciones reales de una situación, de descomponer una realidad tomada hasta entonces globalmente. Analizador es todo lo que permita revelar la estructura de una institución, provocarla, forzarla a hablar<sup>5</sup>. Puede ser por lo tanto, un texto, un maestro, un estudiante; cualquiera que revele las determinaciones reales de la institución.

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

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

---

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

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

### *El contexto general de la institución cooperativa*

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

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

Estos colegios fueron el resultado de la iniciativa de padres de escasos recursos quienes quedaron excluidos de los beneficios de la expansión educativa que por esos años realizaba el Frente Nacional y que promovía la educación privada a costa de la educación pública<sup>6</sup>.

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

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

---

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

Experiencias participativas como las de constituir Comités Curriculares<sup>7</sup> con docentes, padres (asociados) y estudiantes que incluían funciones de evaluación y promoción fueron desde 1971, año en que se crea la División de Promoción y Fomento de Planteles Cooperativos, un rico aporte de formación pedagógica y ciudadana que sólo hasta ahora con el decreto 0230 de 2002 se reglamenta para los planteles oficiales. Fueron los colegios cooperativos los primeros que realizaron un planeamiento institucional bajo normas técnicas Icontec. De igual forma puede hablarse del co-gobierno escolar los cuales se anticiparon 30 años a los consejos directivos promulgados por la ley 115 o Ley General de Educación que rige actualmente para el sistema educativo colombiano. De esta forma los colegios cooperativos generaron un proceso nuevo, innovador, con estructuras de participación comunitaria sin precedentes en el sistema educativo colombiano, bajo efectivo control social de la propia comunidad y con fuertes elementos de incidencia para la formación ciudadana.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

de las características esenciales<sup>10</sup> que demarcan el ámbito educativo de un plantel cooperativo.

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

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

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

### *El modelo de aprendizaje cooperativo como plataforma para la formación ciudadana*

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

---

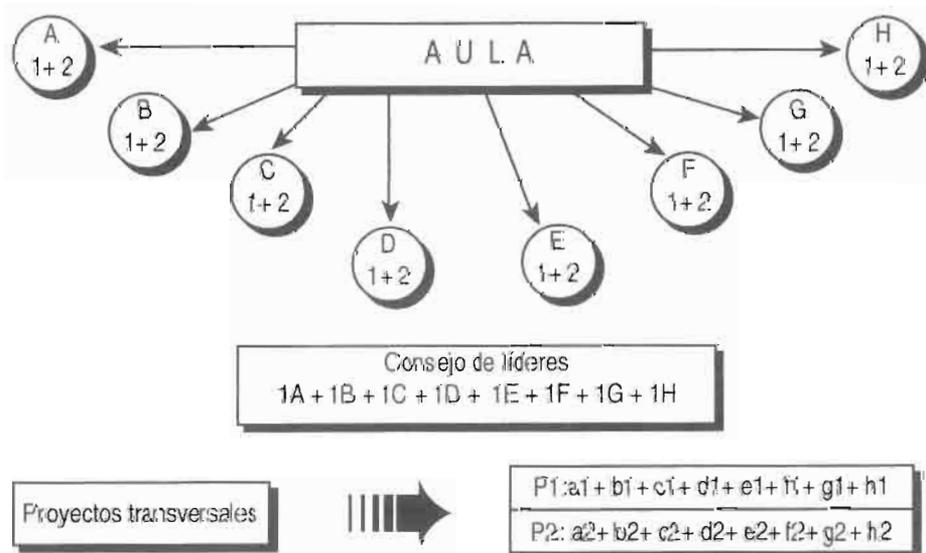
10 Esas características son las siguientes:

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

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

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

*Estructura organizativa con referencia a líderes y proyectos transversales*



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

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

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

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

## *Las comunidades de aprendizaje*

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

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

---

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

## Las estaciones didácticas

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

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

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

*Estación A: Ambiente* propicio para el proceso de aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

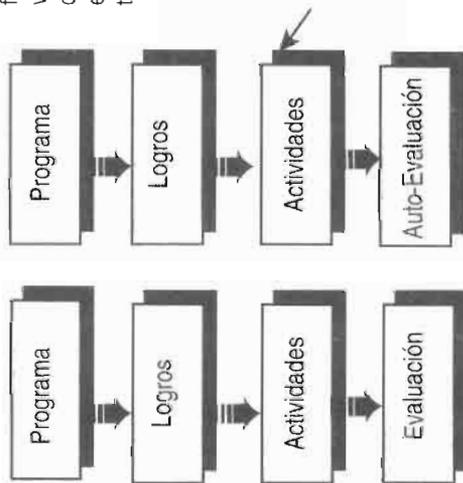
Es indudable que este primer cambio implica un cambio en la cultura del maestro. Se requirió toda una inducción respecto del significado de las habilidades sociales para la nueva relación con el estudiante. La movilización era entonces de tipo cultural en búsqueda de una nueva práctica docente; era el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

*Modelo tradicional*

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

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

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



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

*Rediseño nuevo modelo*  
(incorporado el primer cambio)

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

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

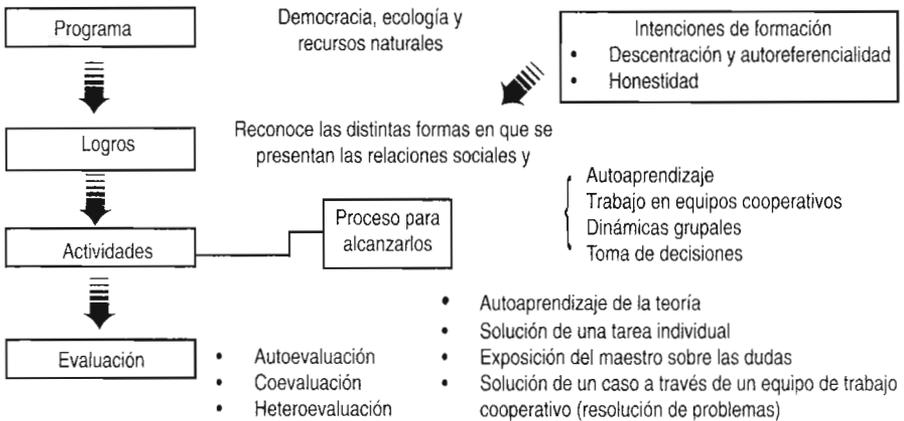
La interdependencia positiva, valoración individual, liderazgo compartido, responsabilidad colectiva, incremento en la profundización de la comprensión y el razonamiento, interacción cara a cara, procesamiento grupal.

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

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

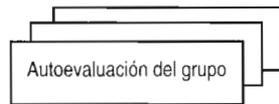
Segundo cambio del Modelo	Plataforma didáctica	Actividades	Plataforma tecnológica
Desarrollar de manera intencional y programada habilidades, actitudes y valores.	Que enfatiza procesos como: 1. La investigación 2. La consulta 3. El estudio de las habilidades, actitudes y valores	Como: <ul style="list-style-type: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

### Modelo que ha incorporado los dos momentos del cambio



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

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



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

## *El dilema*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Respeto:*

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

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

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

## *Los alcances y logros*

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

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

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

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

- Los estudiantes evaluaron su trabajo dentro del grupo, compararon sus desempeños individuales y aportes colectivos. Así, la coevaluación dio las posibilidades para que el grupo alcanzara un nivel de confianza y cooperación social y activarse en procesos como la participación, la co-responsabilidad dando así cuenta de un ejercicio de lo público en el que se evalúa, se crece y se reconocen las debilidades y fortalezas de la construcción de ciudadanía en la escuela. De igual modo, la heteroevaluación permite al docente evaluar de distintas maneras, haciendo que se reconozca de forma cualitativa y cuantitativa el proceso de aprendizaje desarrollado por el estudiante.
- La gestión escolar se favoreció al poderse articular aspectos de este proceso que durante años no se había logrado, como fue la relación valores cooperativos-habilidades sociales-horizonte institucional. Esta situación se evidenció no sólo mediante el plan curricular sino durante la ejecución de éste en lo que denominamos segundo cambio del proceso.
- En la clase cooperativa nace la voluntad de activar situaciones comunicativas entre iguales que permitieron fortalecer la formación de una ciudadanía que a través de la división de responsabilidades y dentro de la comunidad favorecieron la distribución del poder<sup>12</sup>, y permitieron la apropiación de criterios de derechos y deberes en los equipos, la comunidad educativa y la comunidad de vecinos. De esta forma, los estudiantes lograron la construcción colectiva de normas y se apropiaron progresivamente de estas en la vida cotidiana, desarrollando así cierta autonomía que permitió a todos los integrantes del grupo encontrar sentido y orientación respecto a sus necesidades individuales y de todos los integrantes del equipo.
- El ejercicio ciudadano en el colegio alcanzó un grado de cooperación y de construcción mancomunada, donde se intentó alcanzar metas comunes al dotar de virtudes al sujeto con mecanismos que lo impulsaban a vincularse y a asumir los mismos intereses de la comunidad mediante el sentido del bien Aristotélico, donde el ser humano es feliz en la medida que desarrolla habilidades sociales como la equidad, la igualdad, la justicia a través del desarrollo de la autonomía que no es otra cosa que el reconocerse en la idea de bien de la que participa, que es también la idea de *bien de la comunidad*: hacer lo que se quiere hacer, es justamente lo que se debe hacer. Es la

---

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

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

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

### *Las implicaciones educativas*

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

### *Las implicaciones sociales*

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

### *Las implicaciones políticas*

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

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

### *Las expectativas*

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

### *Bibliografía*

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