

# AULLA

## Urbana

N° 40

**MAGAZÍN IDEP**

Instituto para la investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico

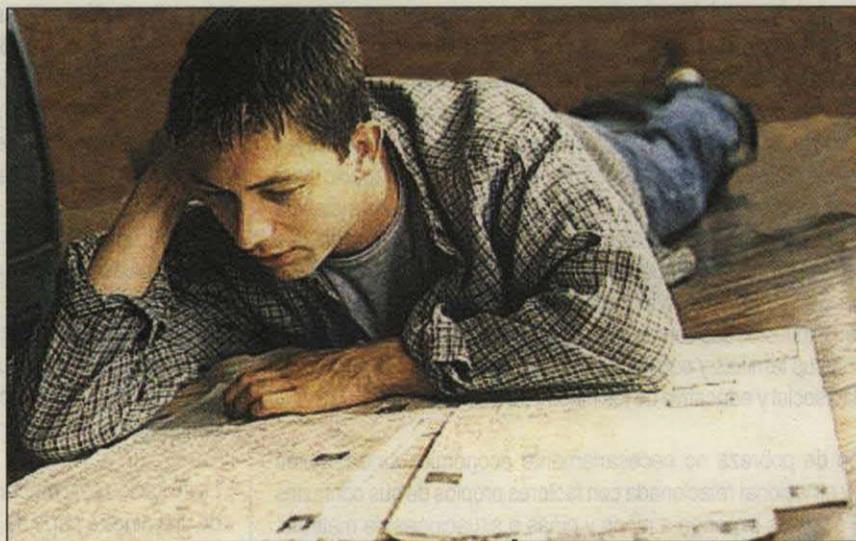
"El hombre ignorante es un viajero que recorre, ciego y mudo el mundo... para el hombre culto, el mundo está animado, se estremece y habla"

Joaquín Antonio Uribe  
1912 - Cuadros de la Naturaleza

## La construcción de ciudadanía: ¿MAS ALLÁ DEL APRENDIZAJE CIVICO?

La construcción ciudadana no puede reducirse a la corriente principal de la cultura política del Estado, despojada de todos sus retos de género, raza, culturales y religiosos.

Por: **JAIRO H. GOMEZ E.**  
Profesor titular Universidad Distrital FJDC  
Ensayo: Aprendizaje cívico y competencias ciudadanas



Son conocidos los desafíos y límites de la construcción ciudadana. Sus retos políticos, culturales, étnicos y económicos demuestran que "lo social" no puede reducirse a una variable o factor que acelera o frena el desarrollo ético-político de los sujetos. El aprendizaje cívico no puede abordarse como un problema intraindividual referido a aspectos puramente psicológicos, sean cognitivos, afectivo-motivacionales o comportamentales. El aprendizaje cívico exige asumirse como socialización política y en este sentido tiene que entenderse como un proceso que se efectúa en los diversos universos simbólicos en que cotidianamente los actores sociales nos movemos, en consecuencia, es un proceso de producción y reproducción de significados construido a partir de las interacciones sociales que se dan en los contextos particu-

lares creados por las prácticas interpretativas de la comunidad a las que pertenecen los actores sociales.

De esta forma, el aprendizaje cívico entendido como aprendizaje de una(s) cultura(s) política(s) queda envuelto en los diversos universos

simbólicos que las instituciones estatales promueven y legitiman para conservar un escenario democrático relativamente estable, pero la construcción ciudadana no puede reducirse a la corriente principal de la cultura política del Estado. Como lo demuestra la existencia de diferentes

tipos de cultura política<sup>1</sup>, un sujeto puede autorreferenciarse desde dos o más culturas políticas recíprocamente excluyentes entre sí. No es posible considerar entonces que la ciudadanía se construye tomando como referencia una sola cultura política despojada de todos sus retos de género, raza, culturales y religiosos. Por eso resulta sorprendente 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 se basa en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y teniendo como horizonte filosófico algunos conceptos kantianos y vagas alusiones a Rawls, la prueba se centra en 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.

continúa en la página 12

### En este número

<b>2</b>	Editorial: Proyectos de vida para una sociedad más equitativa	<b>14</b>	El multitaler: herramienta útil para el aprendizaje
<b>3</b>	El maestro como mediador de conflictos	<b>18</b>	La enseñanza de las ciencias con "emociones y razones"
<b>6</b>	La democracia en el aula forma líderes comprometidos	<b>20</b>	Violencia escolar, un fenómeno mundial
<b>10</b>	El computador como herramienta de investigación	<b>22</b>	Maestros navegantes
<b>12</b>	La construcción de ciudadanía ¿más allá del aprendizaje cívico?	<b>24</b>	Bogotá también es una aula, ¡Arma tu paseo!

**=VOTE=**



## La construcción de ciudadanía:

# ¿MAS ALLÁ DEL APRENDIZAJE CIVICO?

viene de la página 1\*

Apoiados en una perspectiva piagetiana de la representación entienden que para superar las formas representacionales del pensamiento se requiere la configuración de las estructuras lógicas elementales las cuales se van a consolidar en el período de las operaciones concretas en las estructuras de clases y relaciones, sobre las que 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. 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, las representaciones son despojadas 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.

Desde las nuevas perspectivas de desarrollo humano (Varela, Bruner, Gilligan) éste 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” (Yáñez, 2000). Reducir el juicio moral a unas etapas de razonamiento no sólo expresa una indiferenciación entre formas y contenidos sino la total abstracción de los contextos en que se desempeña el sujeto.

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” puede entenderse, y sobre todo asumirse en la práctica pedagógica, como competencia ciuda-

dana. 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. 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 construidos en contextos particulares como formas de supervivencia, autorespeto y legitimación.

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.” Para abordar esta problemática, los autores del documento se apoyan en el concepto de sensibilidad y particularmente de sensibilidad ciudadana. La sensibilidad es entendida como una acción de descantación 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 a las demandas de una mayor número de personas... y de sentirse afectado ante las nece-

sidades 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.

### Concepto cultural y político de competencia ciudadana

Las limitaciones del concepto de aprendizaje demuestran que el aprendizaje cívico tiene una naturaleza diferente ya que su condición es la de ser distribuido, co-construido situado e intersubjetivo. Es por esta condición cultural y política, aunada a la complejidad teórica y fáctica de la ciudadanía que no podemos compartir un concepto de competencia ciudadana entendida casi exclusivamente a partir de los procesos mentales (y en particular cognitivos) de los individuos y subordinada a unos estadios formales y abstractos propios de las éticas deontológicas. De hecho, son muchas y contundentes las investigaciones empíricas en Psicología política que demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral, así como la no correspondencia entre desarrollo moral y la conciencia política (Seoane, 1988).

En todos estos trabajos quedan tres aspectos en claro a pesar de los investigadores que insisten en clasificar en los estadios Kohlbergianos a sus sujetos escamotean o descalifican con argumentos filosóficos de orden kantiano – habermasiano: a) Las reglas lógicas que los niños y adolescentes aplican sin problemas al mundo físico, resultan muy problemáticas de usar en el mundo social; b) Si se acepta que la conciencia moral es neutral frente a los valores (siguiendo a Kohlberg), la conciencia política “no” lo es frente a los contenidos; los datos demuestran que la conciencia política no tiene que ver con la respectiva etapa de desarrollo moral, sino que de-

Muchas investigaciones en psicología política demuestran la falta o nula correlación entre desarrollo cognitivo y conciencia moral, así como la no correspondencia entre desarrollo moral y la conciencia política (Seoane, 1988)

pende de otras variables más asociadas con experiencias individuales; y c) En un mismo nivel de desarrollo moral un sujeto puede desarrollar posturas políticas contradictorias con las de otro, dependiendo del lugar económico y cultural que ocupe en la sociedad y su condición religiosa, étnica o de género.

### Ahora bien, ¿Cómo entender entonces el desarrollo de la conciencia política y por ende de las competencias ciudadanas?

La participación política, considerada como el principal componente de la competencia política, requiere antes de cualquier definición, entenderse dentro de un escenario democrático "ya que la esencia de un régimen democrático, y lo que en última instancia lo legitima, es la posibilidad que tienen los ciudadanos de incidir en el curso de los acontecimientos políticos. Por lo tanto, en el nivel formal, una democracia debe poseer los cauces participativos precisos para que sea el conjunto de ciudadanos el auténtico responsable de sus destinos". (Montero, 1995)

Con esta condición (que no se puede olvidar en ningún momento en materia de formación de ciudadanos y educación política) podemos acercarnos a una definición de participación política. Hablar de *todas* o de *cualquier* forma de participación implicaría incluir las legales e ilegales, violentas y no violentas y otras más. Es por esto que los escalogramas construidos por Kaase y March (1979, citados por Montero, 1995) han dividido la participación política en convencional y no convencional. Para estos autores "lo convencional incluye: leer acerca de política en los diarios; discutir de política con otras personas; tratar de convencer a las personas de nuestro círculo para que voten como nosotros lo haremos; trabajar con otras personas para resolver problemas de la comunidad; asistir a mítines y reuniones políticas; tener contacto con políti-

### Cómo se manifiestan e inciden los agentes de socialización y en particular la escuela en la construcción de una ciudadanía plural, es un problema que docentes, padres de familia y administradores de la educación debemos asumir conjuntamente

cos y funcionarios públicos; trabajar por un partido político o por un candidato político en particular. Como vemos, la mayoría de estas acciones conducen de una u otra manera al voto y suponen la afiliación formal o informal a un partido o tendencia política. En el campo no convencional estos autores incluyen: firmar peticiones; unirse a boicoteos; asistir a manifestaciones; negarse a pagar ciertos impuestos o determinados cánones (arrendamiento en determinados lugares, por ejemplo); unirse a paros; pintar consignas en las paredes; ocupar edificios o lugares públicos [*sit-ins*], efectuar daños tales como romper vidrios, quitar vallas y señales, etcétera, y la violencia personal contra determinadas personas o contra la policía. En estas formas de acción podemos decir que hay voluntad de cambiar o transformar una situación directamente, aún a través de modos diferentes e incluso cuestionables, más que de influir a través de la delegación en representantes oficiales por los medios establecidos.

Los autores citados encuentran a su vez que estas formas de acción pueden clasificarse nuevamente en legales e ilegales, y estas últimas pue-

den incluir o no el uso de violencia. Es con base en el tipo de escenario democrático que el Estado represente y promueva que sus actores sociales deciden intervenir en lo público. Esa intervención entonces, al igual que las políticas del Estado, puede ser contradictoria, difusa, descalificadora, excluyente, focalizada, disgregada, marginal o violenta.

Aquí ya no se pueden plantear estadios acumulativos y secuenciales producto del desarrollo de los procesos cognitivos del individuo. Se hace necesario identificar los universos simbólicos, reconocer los códigos de significación de las prácticas interpretativas de una comunidad determinada y establecer cómo van construyendo sentido en aprendizajes que la socialización política posibilita. Entre los aprendizajes que la investigación psicopolítica y la educación política han encontrado, y adecuados a nuestros planteamientos, podemos destacar los siguientes: **1) Diferenciar** y comparar el marco de la acción política; **2) Reconocer** e identificar las estructuras sociales políticas en que se mueve; **3) Tomar** decisiones políticas teniendo en cuenta el carácter parcial y relativo de las normas y la

justicia promovidas por el Estado; **4) Reflexionar** críticamente sobre sí mismo y sobre el grupo; **5) Trabajar** en solidaridad con grupos heterogéneos; **6) Reaccionar**, indignarse, comprometerse, sentirse afectado ante las necesidades materiales y culturales de los demás.

Naturalmente que estos aprendizajes (o competencias) ciudadanos son construidos en la interacción con los agentes de la socialización tradicionales (la familia, la escuela, los pares, etc.) lo importante aquí es subrayar su carácter político y cultural que en ningún momento deben ser reducidos a procesos de razonamiento moral y mucho menos a las posibilidades que las estructuras operatorias ofrecen en su evolución lógica. Cómo se manifiestan e inciden los agentes de socialización y en particular la escuela en la construcción de una ciudadanía plural, es un problema que docentes, padres de familia y administradores de la educación debemos asumir conjuntamente.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LÓPEZ DE LA ROCHE, F. Aproximaciones al concepto de cultura política. En: HERRERA, M. C., DÍAZ, C. Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria. UPN, Bogotá, 2001.
- MONTERO, M. Modos alternativos de acción política. En: D'ADAMO, O., GARCÍA, V., MONTERO, M. (Comps.). Psicología de la acción política. Paidós. Buenos Aires. 1995.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, ALCALDÍA MAYOR DE SANTAFE DE BOGOTÁ, Estudio exploratorio "Comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital". Serie Guías. Santafé de Bogotá. 2000.
- SEOANE, J. Psicología Política. Ediciones Pirámide. Madrid. 1988.
- YÁNEZ, J. El debate de Kohlberg-Guilligan. Algo más que un problema de género. En: ROBLEDO, A. PUYANA, Y. Ética: masculinidades y feminidades. Centro de Estudios Sociales. Universidad Nacional. Bogotá. 2000.v

Somos el producto de las cosas que elegimos

<sup>1</sup> Fabio López de la Roche, en el excelente artículo *Aproximaciones al concepto de cultura política* muestra como bajo esta noción se ha abordado un conjunto de fenómenos de temas y problemas bastante amplio y heterogéneo que van desde asociarla con los imaginarios y las representaciones sociales, las cuestiones de la identidad y los procesos identitarios (nacionales, étnicos, de género, etc) con la sensibilidad política colectiva de una nación o de una comunidad generacional, e incluso con pautas históricas de socialización política de la población. En *Educación y Cultura Política: Una Mirada Multidisciplinaria*. Marta Cecilia Herrera y Carlos Gilmar Díaz, compiladores. UPN, Bogotá, 2001.