

Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto



Práctica Interdisciplinaria / Giselle Castillo Hernandez - Martha Helena Barreto Ramirez, / Bogotá D.C., Fundación Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-5462-17-5

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
© 2017, GISELLE CASTILLO HERNANDEZ - MARTHA HELENA BARRETO RAMIREZ

Edición:

Fondo editorial Areandino
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: octubre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales
Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto





Índice

UNIDAD 1 La investigación y la formación de los maestros

Introducción	7
Metodología	8
Desarrollo temático	9

UNIDAD 1 La pregunta por la institución escolar una visión desde los niños y jóvenes

Introducción	17
Metodología	18
Desarrollo temático	19

UNIDAD 2 Etnografía de aula

Introducción	28
Metodología	29
Desarrollo temático	30

UNIDAD 2 Ciudadanías infanto juveniles Desafíos de la participación y la formación ciudadana en la escuela

Introducción	42
Metodología	43
Desarrollo temático	44



Índice

UNIDAD 3 Narrativas infantiles y juveniles a partir de la experiencia con el lenguaje, escritura, dibujo y video

Introducción	55
Metodología	56
Desarrollo temático	57

UNIDAD 3 Claves para la interpretación de la acción pedagógica

Introducción	64
Metodología	65
Desarrollo temático	60

UNIDAD 4 El papel de los licenciados en ciencias sociales como intelectuales Una reflexión sobre su práctica

Introducción	74
Metodología	75
Desarrollo temático	76

UNIDAD La institución escolar frente a los desafíos de la sociedad actual

Introducción	83
Metodología	84
Desarrollo temático	85

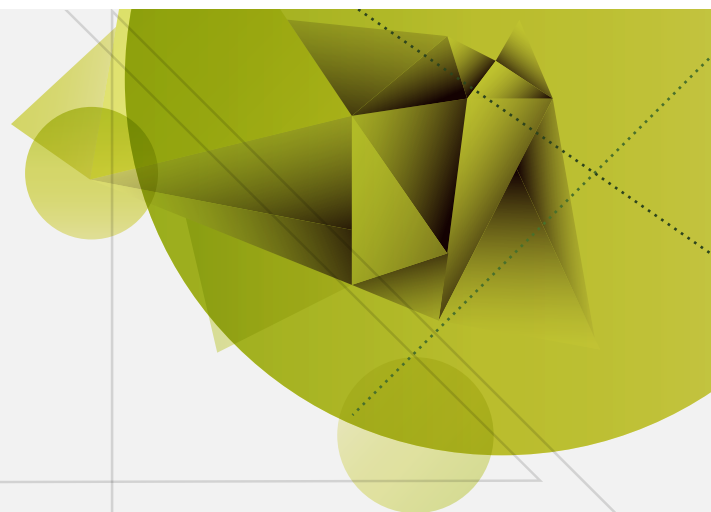
Bibliografía	93
--------------	----

A large white number '1' is centered within a white circle. The circle is partially enclosed by a white line that forms a partial arc. The background is a solid light green color.

1

Unidad 1

La investigación y la
formación de los maestros



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

En esta cartilla se plantean los temas de la investigación y la formación de maestros desde tres aspectos.

Primero: el maestro como investigador, busca ubicar la emergencia de esta nueva exigencia para los profesores. Surge por un lado, a partir de las reformas curriculares, que le otorgan un rol más decisivo a los maestros en la definición de la vida escolar, en esta misma medida las teorías del aprendizaje y demás estudios sobre la infancia, reconocen el papel activo y creativo de los niños, así como los aprendizajes que estos tienen fuera de la escuela. Por otra parte, se le otorga al maestro el rol de intelectual que desde una postura crítica busca en la escuela la construcción de un mundo más democrático que permita educar en condiciones de libertad y autonomía. Es necesario pensar desde la escuela un proyecto político que aporte a la construcción de una sociedad más justa.

Segundo: el proyecto de aula, como una estrategia de investigación de los maestros desde el aula de clase, con participación de los alumnos, donde tiene la posibilidad de experimentar ideas, proyectos que contribuyan a hacer la escuela un laboratorio de experiencias pedagógicas.

Tercero: se presenta una reflexión sobre el papel del lenguaje en los procesos de investigación en el ámbito escolar, debido al carácter performativo que adquiere el lenguaje en las instituciones, se mostrarán algunos planteamientos de Neil Postman, quien describe la inmensa capacidad creativa que da el lenguaje para la construcción de mundos posibles en la escuela.

Utilizar las estrategias y rutas de aprendizaje que permitan comprender y analizar los contenidos de estudio. Es decir, elaborar mapas conceptuales, hacer un resumen o gráficas de lo leído según la modalidad de estudio y estilo de aprendizaje que implemente el estudiante. Lo fundamental es hacer uso de los recursos que crea que puede aprender de una manera más asertiva.

Además es necesario que revise nuevas fuentes de información y reflexione críticamente ante cada temática, siempre extrapolándolas al contexto real y a su papel como docente.

El maestro como investigador

Los estudios sobre formación docente en la actualidad otorgan un valor importante a la educación. Los expertos en el tema señalan que esta preocupación surge en los años 80s, asociado a las transformaciones del currículo y a la emergencia de un nuevo concepto de educación que, legitima las relaciones entre maestro y estudiantes más horizontales, distanciándose de la educación tradicional, que, sitúan al maestro en una posición dominante frente al alumno. Igualmente, esta nueva concepción educativa, reconoce que los estudiantes, no son seres pasivos, al contrario, se define a los niños, niñas y jóvenes como sujetos activos y creativos, con gran capacidad de aprendizaje. En este sentido se requiere una nueva concepción del maestro. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea:

Los criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se fundamentan en el Decreto 272 de 1998, que establece los requisitos para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación, decreto que en el artículo 3º, literal f, enuncia que uno de los propósitos de tales programas es el de desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance

del conocimiento pedagógico y didáctico. De aquí se desprende —continúa el documento— un lineamiento importante para las instituciones de formación de docentes: durante su formación, quienes se desempeñarán como educadores deben estar en contacto, no sólo con los saberes particulares ineludibles, sino con procesos de investigación educativa y pedagógica que les permitan analizar contextos y reconocer estrategias de indagación sistemática, apropiando los valores de la investigación: conocimiento del campo de trabajo, continuidad crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de constituir equipo y de trabajar solidariamente (CNA, 1998).

En las investigaciones sobre currículo se ha resaltado igualmente el tema, Gimeno Sacristán (2008), lo señala como:

Configurador de la práctica, antes que ser un concepto ideado por cualquier teoría, se constituye a partir de problemas reales que se dan en las escuelas; que tienen los profesores y que afectan a los alumnos y a la sociedad en general. La idea es que permite descubrir valores, conductas, actitudes, posiciones, que se entiende en la práctica (...) el currículo en la acción es la última expresión de su valor dado que es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se manifiesta, adquiere significado y valor.

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizados, tradiciones metodológicas, posibilidades reales y condiciones físicas. Por ello se afirma que “la práctica se configura por otros determinantes que no son solo curriculares” (Sacristán, 2008)., por tanto, la práctica ha de entenderse como algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en condiciones simples, es compleja, en tanto la expresan múltiples determinantes, su indagación exige tener en cuenta los elementos diversos que la entrecruzan.

Es el currículo, el que dispone las condiciones al profesor para probar las ideas en la práctica; en otras palabras es un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contratándolas con la acción y con las de sus propios colegas Para (Stenhouse, 1991).

Para este autor la innovación debe partir de la institución escolar y del grupo de profesores como unidad básica que discute y modela para llevar cabo el currículo; teniendo en cuenta que, el currículo es el espacio en el que hay que resolver problemas concretos, analizando la práctica, en tal sentido la transformación curricular ha de favorecer el conocimiento real de los profesores, dado que se tiene que dirigir a las preocupaciones reales de los mismos relacionadas con procesos complejos ocultos de la vida del aula. La evaluación se constituye así en un instrumento de investigación.

Igualmente, plantea Stenhouse, (1991) que la escuela tiene como misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad, el autor lo denomina “tradiciones públicas”, entre estas tradiciones están el conjunto de conocimientos, artes, habilidades, len-

guajes, convenciones, valores. Todas ellas existen como hechos sociales y constituyen, por tanto, temas de estudio para el científico social. En otras palabras, el autor precisa que se trata de la cultura. En este sentido, al hacer parte de un sistema de comunicación, de un grupo es como se aprende la cultura del mismo, en este sentido una escuela y un aula son grupos y cada uno tiene su propia cultura. Es papel de la educación brindar a los individuos acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios.

Por tanto, la cultura se puede considerar como el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación, pueden actuar sin equivocarse y lo hacen a partir del consenso de significados manifiestos en el uso lingüístico y dependiente de un acuerdo más profundo de valores y entendimiento. El lenguaje juega entonces, un papel fundamental en este proceso.

Se busca que los estudiantes potencien la investigación sobre la práctica, como una alternativa para la transformación de la cultura escolar. Este tipo de investigación para Cendales y Mariño (2001) tiene algunas características:

1. Un carácter político, en el sentido que el docente reconoce a los sujetos implicados con la complejidad de sus determinaciones, constituyéndose éstas en la base para la interpretación de la realidad, la construcción del sentido y la elaboración de soluciones.
2. La articulación teoría práctica, teniendo en cuenta que el profesor es un actor activo y creativo, con capacidad para crear sus propias teorías a partir de su experiencia.
3. Una perspectiva crítica, ésta no es entendida en el sentido reactivo o contestatario del término, sino como la posibilidad de análisis riguroso y profundo

de las condiciones determinantes de la práctica. Preguntar por las formas de distribución de los significados en la escuela, analizar las formas de legitimación de los saberes, los formatos didácticos, los modelos comunicacionales y de asignación de voz y poder, así como los diferentes rituales que operan en el contexto escolar.

4. El colectivo como sujeto de investigación. Para la concreción de la transformación escolar, se requiere la existencia de un grupo permanente de docentes que define y delimita un proyecto de trabajo, e inicia un proceso de análisis de sus propias prácticas (p, 27.28, 29).

Los estudios sobre el tema muestra que los maestros y maestras sin dejar de ejercer su oficio diariamente en las aulas, han de asumir un papel reflexivo sobre su propia práctica y sobre la de su institución para adelantar procesos sistemáticos de estudio y análisis de las prácticas que sirva para comprender diversos significados de la educación o para alentar cambios en otros contextos. En otras palabras se espera que los maestros se asuman como intelectuales que ejerzan una función política del papel de la educación en la sociedad. En palabras de Giroux (1997), citado por Rodríguez y Castañeda (2001):

Las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar del trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales, las escuelas como

esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. (...) Las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad (p.121).

La investigación en el aula

De acuerdo a lo planteado por Cerda H (2001)

El proyecto de aula es una estrategia que vincula los objetivos de la pedagogía activa, el cambio conceptual, la formación para la autonomía, y la interacción docente-alumno. Su objetivo es preguntarse por las formas como se produce conocimiento. En tanto al proyecto se busca anticipar mentalmente las acciones que se van a desarrollar durante el desarrollo del mismo. En este sentido la función del proyecto es la de dirigir, guiar y orientar de forma sistemática a las personas y acciones encaminadas a un fin (p. 49 y 50).

Para este autor, se plantean las siguientes motivaciones en este tipo de proyectos: satisfacer una necesidad relevante para la comunidad, resolver un problema complejo, introducir un proceso de cambio. Se reseñan entre ellos, mantener un estado de cosas, adaptar una institución, actividad o servicio a un medio que ha cambiado, incrementar el conocimiento de una realidad poco conocida, aplicar los conocimientos de la ciencia, resolver un problema social. Especialmente, se llama la atención sobre las reformas curriculares, que están asociados con los procesos renovadores, cambiantes y distanciados de la escuela tradicional. Cuando los currículos son cerrados se destacan por su rigidez, por sus contenidos fijos y memorísticos, en cambio cuando los currículos son

abiertos y flexibles, los contenidos son más interrelacionados, se valoran los procesos, se propugna por la interacción entre la escuela y la realidad, y la evaluación adquiere un carácter más formativo.

Funciones de un proyecto de aula

- Dinamizar los cuatro aprendizajes básicos: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser.
- Construir a partir de los aportes de los estudiantes y la participación de la comunidad.
- Facilitar el establecimiento de relaciones con otras áreas para plantear un trabajo interdisciplinario.
- Libertad para establecer metodologías y enfoques educativos.
- Evaluar en forma compartida e integral todas las fases.
- Motivar el desarrollo de competencias comunicativas, en lo que respecta cuatro habilidades básicas del lenguaje: Hablar, escuchar, leer y escribir.
- Promover la capacidad investigativa de los docentes y los estudiantes.

- Realizar adaptaciones curriculares mediante la incorporación de contenidos de aprendizaje, aplicación de metodologías innovadoras, atendiendo a contextos institucionales, locales regionales, etc.

Un análisis de sus funciones muestra que el proyecto ha de tener un significado, no solo como estrategia propia, sino como plan fundamentado, que actúa en el aula. En muchas ocasiones este tipo de proyectos se puede convertir en una alternativa innovadora, la cual ha sido utilizada para promover la rigidez y la rutina de los programas, estimular el sentido crítico, realizar actividad en grupo y promover el potencial investigador de los estudiantes. Plantea Cerda H (1998) que lo fundamental de este tipo de proyectos es que:

Responda a los intereses, necesidades y expectativas del grupo al cual se destina. Generalmente se diseña como un enfoque global, pero se centra en una experiencia concreta de la vida cotidiana del alumno, de un grupo determinado, particularmente centrado en un acontecimiento, un problema, una situación o un hecho interesante (p.57).

Diseño y planeación de un proyecto de aula	
Componentes básicos	Descripción
Diagnóstico preliminar	Son importantes los conocimientos previos de los aspectos relacionados con la problemática a investigar. Se trata de analizar lo que está pasando en el aula sobre la base de informaciones, datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente. Esto contribuye a definir la naturaleza y la magnitud de las necesidades y problemas de la población objeto de estudio, conocer los factores más relevantes de lo que se busca resolver, determinar recursos e instrumentos, adelantar un pronóstico o hipótesis.
Descripción de la realidad situacional	Se trata de, describir la realidad situacional que involucra muchos aspectos diferentes, particularmente el resultado del conocimiento previo de la realidad donde se va actuar. La base de esta descripción está dada por el diagnóstico, que será útil para plantear los objetivos y problemas concretos.

Fundamentación justificación	Se recomienda alcanzar niveles de claridad, los criterios y las razones que justifican la realización de un proyecto: Por qué, para qué se hace. Estas preguntas pueden guiar la argumentación lógica que justifique y fundamente el planteamiento y solución de un problema. Es importante explicitar dos aspectos básicos: Prioridad o importancia del problema, y opción metodológica.
Objetivos y propósitos	Son los puntos de mira del proyecto, ¿qué se debe hacer?, ¿Para qué se hace? y ¿Qué se espera obtener?. En otras palabras, se trata de tratar de constituir una meta o un lugar a donde se quiere llegar y a dónde se dirigen los deseos y las acciones. Se trata de entender la naturaleza específica de las acciones que se van a realizar. Se plantean objetivos generales y específicos.
Métodos, medios y procedimientos	El carácter activo, participativo, específico e investigativo del proyecto de aula requiere de algunos métodos y procedimientos, Se destaca los métodos propios como la etnografía como proceso inicial de conocimiento y de acción participativa, como herramienta transformadora. De igual forma, todas las formas de trabajo que posibiliten que el estudiante construya su propio conocimiento.
Planeación de la fase operativa	El proyecto de aula parte de del conocimiento de la realidad, para luego entrar a operacionalizar los componentes del trabajo pedagógico, con lo cual se busca dar respuestas a preguntas como qué, cómo y cuándo enseñar y, qué, cómo, para qué y cuándo evaluar. Esto hace parte del proceso de planificación.
Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento	Se pueden utilizar: técnicas de lápiz y papel: diarios, anécdotas, impresiones, comentarios, cuestionarios, pruebas documentales. Técnicas vivas: sociodramas, entrevistas y discusiones de grupo; Técnicas audiovisuales: fotos, diapositivas, grabaciones de audio, grabaciones de video.
Implementación y/o intervención	Se trata de acudir a técnicas que permitan una participación de todo el grupo y que faciliten: compartir las decisiones directa o indirectamente, compartir las instancias del hacer y del dejar hacer, definir y redefinir los problemas según los intereses y necesidades del grupo, fijar objetivos y metas compartidos, organizar y participar en las áreas de ejecución. Se pueden utilizar los talleres, mesas redondas, simposio, panel, entre otros.
Evaluación	Se plantean algunas recomendaciones: el alumno no es el único objeto de evaluación, hay otros factores que influyen en el proceso y en los resultados, las condiciones en las que se trabaja, los tiempos en los cuales se dispone y los contextos donde se desarrolla.

Tabla 1. Diseño y planeación de un proyecto de aula

Fuente: Propia. Adaptado de El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos (2001)

Los profesores como tejedores de palabras y hacedores del mundo

Este apartado se termina con una reflexión sobre el lenguaje y su papel en la creación de nuevos mundos y realidades en la escuela. Nada está dado, la realidad se transforma en forma permanente, tal como lo dijo Heráclito, “no cruzamos siempre el mismo río”, por tanto, desconfiemos de aquellas posiciones que buscan el eterno retorno. Por tanto, la invitación es que los maestros en formación se sientan sujetos libres y creativos a través de mejorar el uso de la palabra, de la escritura de diferentes tipos de textos, es allí donde está la verdadera novedad, donde surgen los cambios y las innovaciones.

Postman N (1999), en el libro: *El fin de la educación*, plantea una reflexión sobre el papel del lenguaje en el cambio educativo, él reitera que es necesario que los profesores elaboren relatos sobre sus prácticas, las cuales permitan otorgarles nuevos sentidos a la tarea de educar.

En efecto, afirma este autor que la escuela no ha sido capaz de comprender qué es una definición, sostiene que desde los primeros años escolares los niños y las niñas reciben definición tras definición, sin que nadie explique, los propósitos por los que fueron inventadas, o las alternativas existentes. Por cual, los estudiantes acaban por creer que las definiciones no han sido inventadas, explica el autor que a los estudiantes no se les enseña a preguntar y pensar. Al respecto pregunta: ¿Se ha discutido qué es una definición? ¿Cómo es eso posible?

Reflexiona que las preguntas son los instrumentos intelectuales por excelencia, por lo tanto, considera importante pensar el arte y la ciencia de la formulación de las preguntas, en este mismo sentido se refiere al uso

de las metáforas. Los profesores no saben la riqueza de estas formas de lenguaje. “La metáfora no es un ornamento, sino un órgano de percepción. A través de ella vemos el mundo de una u otra forma” (p. 195). Agrega el autor que no se presta la debida atención al papel que desempeña la metáfora en la configuración de las materias, o asignaturas, para explicarlo coloca los siguientes ejemplos: ¿es la mente humana una oscura caverna, necesitada de iluminación? ¿O un recipiente vacío de contenido? ¿O un ordenador que procesa datos?

El autor plantea en síntesis que: “definiciones, preguntas y metáforas constituyen tres de los elementos más poderosos con los que el lenguaje humano construye determinada visión de mundo” (p. 196). Sugiere entonces, que en la escuela se haga una construcción del mundo mediante el lenguaje, constituyéndose así una narrativa de inmenso poder, durabilidad e inspiración. Se trata de escribir la historia de cómo nosotros mismos conocemos el mundo, así como del modo como nos damos a conocer a él.

En la vida cotidiana creamos historias, justificaciones, actuamos con nuestras creencias, que son expresadas a través de los verbos ser, hacer, o tener para construir metáforas que construyen algunos conceptos fundamentales sobre lo que son las cosas. “Creemos que las personas <<tienen>> <<hacen>>, e incluso <<son>> determinadas cosas. Tales creencias no reflejan necesariamente la estructura de la realidad, sino simplemente determinada forma habitual de hablar de realidad (Postman, N 1999).

En otras palabras lo que busca significar Postman, es que las costumbres lingüísticas constituyen el eje sobre el cual imaginamos el mundo.

La escuela no ayuda a imaginar el mundo, pareciera que allí circulan verdades admitidas o certezas. En algunas de ellas hay pruebas para medir la inteligencia, para evaluar los aprendizajes, para planear los currículos. Llama la atención sobre la importancia de analizar cómo el lenguaje crea una visión de mundo; al respecto explica porque éste no se convierte en un objetivo de nuestras escuelas:

- En la formación de los profesores la cuestión del lenguaje no es abordada y en caso de plantearse se hace en forma fragmentaria.
- Se piensa que el lenguaje es algo demasiado complejo para ser comprendido por los estudiantes, quedando la educación lingüística al estudio de unas cuantas reglas destinadas a dominar la gramática, la puntuación y el uso de la coma.
- El lenguaje pensado como creación de mundo, es de naturaliza interdisciplinaria, por lo que el profesorado no sabe bajo qué disciplina situarlo.

También dice Postman (1999), es necesario plantear estrategias que nos permita ser sujetos sensibles con la palabra. Siguiendo a Korzybski, escritor de Polonia, quien insita a pensar que como sujetos sociales somos cosechadores de tiempo; y nuestro principal medio para almacenar el tiempo, es el símbolo. A su vez nuestra capacidad para simbolizar es fruto y parte de otro proceso, que se denomina abstracción y que consiste en “la continua actividad de seleccionar, omitir y organizar los detalles de la realidad, de modo que podamos experimentar el mundo de forma organizada y coherente” (p. 201).

Korzybski, recuerda que el mundo está sometido a cambios constantes, por lo que cada acontecimiento es único y distinto de los demás. La abstracción tiene lugar en los sistemas

neurológico, fisiológico, perceptivo y verbal; estos sistemas están permanente ocupados en seleccionar, organizar y generalizar datos procedentes del mundo. En síntesis la abstracción no es más que una especie de resumen, una generalización sobre su estructura. “Dar nombre a las cosas constituye, sin lugar a dudas, una abstracción de primerísimo orden y de crucial importancia. Al dar nombre a un acontecimiento y categorizarlo como una cosa creamos un mapa vivido y más o menos permanente del mundo” (p. 202).

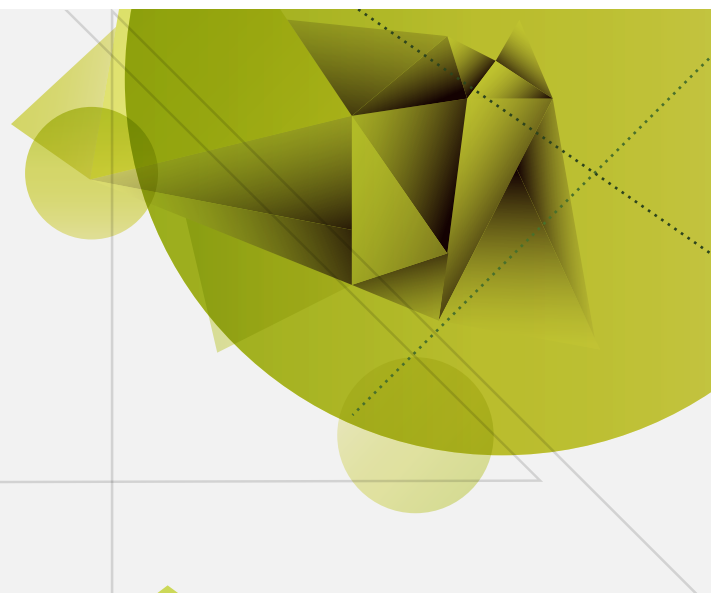
(...) Los humanos vivimos en dos mundos a la vez: el de los acontecimientos y las cosas, y el de las palabras sobre los acontecimientos y las cosas. Pero se trata de trabajar sobre estos nombres, definiciones, metáforas, conceptos, teorías con los que se ha nombrado la realidad, y a partir de éstas crear nuevos juegos de lenguaje. Aquí resulta importante el estudio de la evolución de las preguntas a través del tiempo, el modo como éstas cambian, veamos:

La idea general consiste en que el alumnado aprenda que la terminología de la pregunta determina la terminología de la correspondiente respuesta: que ninguna pregunta puede ser contestada, a menos que existan procedimientos fiables mediante los que se puede obtener la respuesta; y que el valor de la pregunta queda determinado no sólo por la especificidad y riqueza de las respuestas que produzca, sino también por la cantidad y la calidad de las nuevas preguntas que suscite. (p. 208)

1

Unidad 1

La pregunta por la
institución escolar una
visión desde los niños
y jóvenes



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

La presente cartilla tiene como pretensión ofrecer un marco teórico que les permita a los practicantes comprender el sentido de la escuela en la sociedad actual, rescatando tanto la función que cumple la institución como formadora de los niños y jóvenes, pero al mismo tiempo, mostrando desde una mirada crítica las transformaciones a que se ha visto abocada, cara a las exigencias de la sociedad globalizada. En este sentido, se busca que los y las estudiantes, observen lo que allí pasa y comprendan y puedan describir las tensiones, contradicciones, incongruencias que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. Este análisis hace desde la inquietud por la infancia y la Juventud, consideramos que uno de los aspectos que más visibiliza la función de la escuela hoy, es la vida los niños y niñas y jóvenes. Sus vivencias, aspiraciones y derechos son muchas veces desconocidos por profesores, directivos, padres de familia y demás agentes educativos. Por lo tanto, visibilizar la infancia y la juventud como una construcción social e histórica, permitirá reconocer en los niños, niñas y jóvenes, sujetos con capacidad de agencia, con experiencias de vida, con deseos de aprender. Así mismo, como sujetos sociales que se organizan y contribuyen a la solución de los problemas sociales que nos aquejan.

Se espera que la comprensión que tiene el estudiante le permita generar acciones en el ámbito escolar que contribuyan a crear mejores condiciones para la participación y formación ciudadana de los niños y los jóvenes.

Utilizar las estrategias y rutas de aprendizaje que permitan comprender y analizar los contenidos de estudio. Es decir, elaborar mapas conceptuales, hacer un resumen o gráficas de lo leído según la modalidad de estudio y estilo de aprendizaje que implemente el estudiante. Lo fundamental es hacer uso de los recursos que crea que puede aprender de una manera más asertiva.

Además es necesario que revise nuevas fuentes de información y reflexione críticamente ante cada temática, siempre extrapolándolas al contexto real y a su papel como docente.

La defensa de la Institución escolar

A continuación se presentarán algunas ideas extraídas de Sacristán G (2005), quien hace un análisis real de la función que cumplió la escuela en la sociedad moderna, y de papel que aún le corresponde en nuestra sociedad. Destacando las dificultades que atraviesa en la actualidad, principalmente en tensión entre la homogeneidad y diversidad.

La educación impartida en las instituciones escolares forma parte de esas realidades sociales cuasi naturales. Ingresar, estar, permanecer por un tiempo en la escuela –en cualquier tipo de institución escolar– es una experiencia tan natural y cotidiana, que ni siquiera tomamos conciencia de la razón de ser de su existencia, de la contingencia de la misma, de su posible provisionalidad en el tiempo, de las funciones que cumplió, cumple, podría cumplir, de los significados que tiene en la vida de las personas, en las sociedades y en las culturas. (p, 10).

En este sentido resalta que la escolarización es un rasgo que se ha universalizado en las diferentes sociedades y culturas. No solo lo es en la realidad práctica institucionalizada, sino también como construcción mental: es una de las representaciones colectivas o imágenes cognitivas compartidas por la sociedad, de las que habla el sociólogo Durkheim, y que representa un conglome-

rado simbólico de resultados, valores, aspiraciones, y expectativas de comportamiento que operan en las formas de pensar, de querer y de relacionarse los miembros de la sociedad. Imágenes que actúan en la formación de las aspiraciones que se tienen como individuos y como sociedad, en otras palabras es un mito ligado a la idea de progreso y su correlato una vida más plena y de más calidad en la sociedad avanzada.

Con estas imágenes tan reales del sentido de la educación obligatoria y de la escolaridad, Sacristán, considera que la escuela, en efecto, puede ser un medio para hacer consciente sus funciones y relativizar su sentido, para actualizar su relevancia, y reafirmar su valor. En este sentido Sacristán G (2005), plantea que:

- La educación obligatoria es la realidad en la que trabajan muchos profesores.
- Esta educación cobra importancia social de primer orden en la vida de los sujetos de las familias y de la sociedad entera.
- Su transformación afecta a las funciones que, de forma tradicional, venía desempeñando la familia.
- La escuela se ha visto afectada por las cambiantes condiciones de la cultura y de la sociedad.
- En determinados sectores sociales y de opinión se ha reducido a mercancía que

se puede comprar y vender, cuando se trata de un derecho universal.

La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de la vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la fatalidad y de la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de las tecnologías propagadas e incrementadas por la educación (p 19).

Frente a la relación escuela y democracia, el Sacristán afirma que uno la educación es uno de los pilares de la democracia, por lo tanto, en los sistemas democráticos modernos, la idea de en la cual la educación es una condición para el buen funcionamiento de las instituciones pública y de la cual ha de beneficiarse todo ciudadano de la polis; se trata entonces, de una sociedad de hombres libres que cooperan en el bien común libremente elegido, que debaten los modos de vida posibles a seguir. Y esto sólo es viable en una sociedad educada; Recuerda que Dewey, pensador que siempre trabajó por la pedagogía para la democracia, consideraba que sin "ilustración no hay libertad, porque no es posible la autonomía de la opinión y de las acciones de los ciudadanos" Sacristán (2008). De hecho, mientras todos no tengan el mismo acceso a los medios para adquirir la competencia, la teoría de la igualdad de los derechos no conferirá dignidad a las personas y estas no serán más que idealmente iguales. En las sociedades actuales el ejercicio del gobierno democrático exige ilustración para participar activamente en la discusión de los intereses públicos. Mientras existe exclusión, la democracia está por realizar o se halla enferma. La carencia de educación dificulta e impide la participación.

Los sujetos tienen infinitas posibilidades y

la educación tiene que extraer de ellos lo mejor. La educación ampara a los sujetos y está a su servicio, esto implica considerar en ellos su idiosincrasia, su biografía, su libertad, su autonomía, y su radical individualidad como insoslayables referencias para los métodos pedagógicos (Sacristán, 2008, p. 23). Se trata de crearle condiciones para que cada sujeto sea respetado y pueda realizarse con cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales, junto con el derecho a la privacidad personal, a la libertad para expresarse y a la posibilidad para ausentar su identidad.

Sin embargo, Sacristán advierte, que la escuela ha asumido una función de custodia frente a las crisis de las sociedades contemporáneas que han desajustado formas tradicionales de organización social como la familia. Se dejó a la familia trabajadora sin tiempo y sin capacidad material para educar sus hijos. Es un hecho que los padres llevan a sus hijos infantes, adolescentes y jóvenes para que deban ser cuidados en las escuelas. Por ello, se da una escolaridad cada vez más prolongada, que según este autor, hace de la misma un espacio conflictivo, en tanto la función de cuidado contradice las funciones educativas tradicionales que se la han asignado a la escuela. Retiene en una situación de "vigilancia" a individuos en realidad adultos. Veamos como describe el autor, la situación actual de la escuela:

Los profesores no solo ilustran y cultivan a sujetos, les ayudan a entender el mundo o crean un nuevo orden social, sino que guardan en buenas condiciones a los niños y adolescentes y se hacen padres sustitutos (...). La educación en tanto que esperanza de la modernidad, no sólo es ilustradora con la cultura y constructora de un orden

racional en el intelecto, sino que también es creadora de orden en la conducta individual y en el comportamiento social. En sus orígenes, la escuela cumplía una función de domesticación y adiestramiento moral cuando el Estado moderno no tenía la fuerza moral para imponer una idea de ciudadano que se comportase adecuadamente, hoy la escuela con la función de custodia ha ido más allá de “guardar” a la infancia, habiendo acumulado una tradición de pautas severas de control del cuerpo, de vigilancia psicológica y de dominio de la conducta, hasta llegar a casos de anulación de los sujetos (Sacristan, 2005, p. 29 y 30).

En este sentido advierte que, la escuela sigue en muchas de sus normas y costumbres, un lugar para el ejercicio de la violencia más que simbólica. Esta historia negra de la institución recoge tradiciones leves y fuertes de vigilancia, castigo, imposición, sometimiento, autoritarismo, que generan prácticas de discriminación. En síntesis, habría que preguntar por los fines variados, complejos y contradictorios de los fines de la educación que obliga a tener unas perspectivas también complejas para comprender y juzgar hoy la escolarización. La escuela es una encrucijada de culturas por donde circulan y piden paso preferente, a la vez, demandas muy diversas. Este panorama demanda prioridades, contenidos y actividades contradictorias entre sí, o incongruencias entre lo que postula el currículum oficial y lo que demandan las autoridades educativas, los intereses de los padres, los valores dominantes de la sociedad.

En este sentido, es importante que los maestros analicen a través de la investigación el sentido de la escuela en la sociedad contemporánea. Los nuevos requerimientos de las políticas sociales, los miedos y las angus-

tias de los padres de familia, las demandas de actualización y capacitación a los maestros, los nuevos conceptos de infancia que permitan comprender las diversas situaciones que atraviesan los niños y las niñas, temas prioritarios que van a permitir que la institución escolar se ponga a tono con las expectativas de la sociedad en relación con la formación de niños y jóvenes.

¿Qué es la escuela?

La escuela es, en primer lugar, una institución social. Como la educación es un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida colectiva en la cual están concentradas todas aquellas medidas que serán más efectivas para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza y hacer uso de sus propias capacidades de cara a los objetivos sociales.

La escuela ha de representar la vida actual, vida tan real y vital como lo que el niño hace en casa, en el vecindario o en el barrio donde juega. La educación es, por tanto, un proceso vital y no una preparación a una vida futura.

La escuela es una forma de vida comunitaria, un lugar donde se da determinada formación. Donde se aprenden determinadas lecciones, donde se han de formar determinados hábitos. La educación moral se centra sobre esta concepción de la escuela como un modo de vida social, según el cual la mejor formación moral y la más profunda es precisamente la que se adquiere por la necesidad de entrar personalmente en relación con los otros en una unidad de trabajo y de pensamiento. Los sistemas educativos actuales, en tanto que destruyen o infringen esta unidad, hacen difícil o imposible de conseguir una preparación moral, regular y genuina.

El trabajo del niño ha de estimular y controlar medianamente la vida de la comunidad. En las condiciones actuales, una parte exclusivamente grande proviene del maestro, porque se ha abandonado la escuela como una forma de vida social.

El lugar y la tarea del maestro en la escuela se han de interpretar sobre esta misma base. El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar unos hábitos determinados en el niño, sino que está en calidad de miembro de la comunidad para elegir las influencias que han de afectar al niño y para ayudarlo a responder adecuadamente a estas influencias.

El arte de dar así forma a las capacidades humanas y de adaptarlas al servicio de la sociedad es el arte supremo, un arte que demanda el servicio de millones de artistas; comprensión, solidaridad, tacto o poder de acción no es demasiado para este servicio (Dewey, 2009).

A continuación se presenta una serie de planteamientos que de manera resumida van a permitir percibir las transformaciones de la educación escolar, cambios que se perciben en la vida diaria de los docentes. La insistencia en la evaluación, en redactar competencias, en los sistemas de evaluación a los cuales tienen que someterse los maestros por parte del Ministerio de Educación, el aumento de las demandas por el cuidado y protección de los niños, (alimentación, jornada alterna, etc.) y los signos que se asisten a nuevas concepciones de educación, por tanto cuando al acercarse al mundo escolar desde una mirada de la investigación, es importante tener presente, las teorías y conceptos que explican este fenómeno.

¿La institución escolar en crisis?

Estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia. La familia es un "interior" en crisis como todos los interiores escolares, profesionales, etc. Los ministros competentes no han dejado de anunciar reformas supuestamente necesarias. Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control que están reemplazando a las sociedades disciplinarias.

Guilles Deleuze

Se preguntan, los estudios sobre el devenir de la institución escolar actual ¿Qué está quedando del aparato escolar? ¿Se tiene en cuenta su larga historia que se originó más o menos en el siglo XII y que finalmente se constituyó a finales del siglo XIX, como el lugar por excelencia para la formación de los ciudadanos, a través del poder disciplinario.

Es Michel Foucault en su obra Vigilar y castigar, que describe cómo funciona dicho poder, en la sociedad moderna (siglos XIX), explica que este poder parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar, es decir, domesticar y normalizar a la población. Se trata de tecnologías que al mismo tiempo que hacen el cuerpo dócil lo hacen útil. Este poder disciplinario se extendió a todo el cuerpo social, pero especialmente dejó sentir su forma en las instituciones educativas, quienes hicieron un control más exhaustivo del tiempo y del espacio: "permite el control de todos y cada uno de los colegas, hace que el espacio escolar funcione como una máquina de aprender y al mismo

tiempo posibilita la intervención del maestro en cualquier momento para premiar o castigar y sobre todo, para corregir y normalizar” (Varela, 1995, p. 166). Advierte esta autora que las pedagogías disciplinarias no pueden ser analizadas, por tanto, a partir de la noción de represión, ya que sus efectos son enormemente productivos. Además se convierten en instrumento para la formación de una nueva forma de subjetividad – el individuo- y por otra, en una organización diferente del campo del saber.

Acosta y Molano (2007), anotan algunas ideas, sobre como la institución escolar pensada como un espacio de encierro, se ha venido transformando. En general estas instituciones (familia, escuela, hospital) están rebasadas por los espacios amplios de la ciudad o los virtuales de la red, en las cuales todas las situaciones se convierten en oportunidades para el aprendizaje. Un análisis de la función del Estado en las sociedades globalizadas, contribuye a la comprensión de los cambios de la institución escolar. En efecto, afirman estos autores que hay una reforma del aparato estatal que es jalonda por la nueva organización mundial de la producción capitalista que coloca al Estado como evaluador estratégico.

El acelerado proceso del mercado global va determinando las exigencias y los parámetros bajo los cuales la escuela deberá responder. Estas dinámicas de calidad y evaluación centrarán su mirada en los procesos de aprendizaje. La labor pedagógica es reducida al logro de aprendizajes (habilidades y competencias) mínimos o necesarios para los estudiantes. La educación se mide de acuerdo con la distancia a la que se encuentre la persona para alcanzar la habilidad requerida para el desempeño de su vida laboral. (Acosta y Molano, 2007, 59).

En efecto, a partir de la década de los 90s, se internacionalizaron un conjunto de discursos y supuestos sobre lo educativo y lo escolar, en efecto la Unesco, la Cepal, la Unicef y el Banco mundial, han insistido en la necesidad de transformar los sistemas educativos y de promover escuelas competitivas, eficientes y de calidad adaptables a las exigencias de los tiempos. Uno de los temas más criticados por los estudiosos del tema, es el relacionado con la sociedad del mercado, que impone un conjunto de requerimientos específicos al aparato escolar, con el objetivo de forjar desde allí sujetos competitivos, eficientes, flexibles, productivos y creativos. En síntesis, plantean los autores que, “este nuevo orden global organiza los sistemas educativos a partir de tres giros estratégicos: la escuela como organización empresarial, los sujetos escolares del mercado, y la flexibilización curricular (Acosta & Molano, 2007, p, 69).

La institución escolar Nuevos modos de ser de la infancia y la juventud

Es la noción de infancia y juventud sirven en este contexto para explicar los procesos de transformación educativos generados por la era de globalización económica y mundialización de la cultura. Afirma Narodowski (1999), “desde el punto de vista histórico, es posible afirmar que la institución escolar moderna es el dispositivo que se construye para encerrar la niñez y la adolescencia”.

La infancia es la clave de la existencia de la pedagogía, igualmente participan la psicología del niño y la pediatría, en tanto disciplinas que otorgan sentido a la infancia (...) el ser alumno en la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saberes y poderes: un cuerpo inerte que debe ser formado, disciplinado, educado (Narodowski, 1999, p, 42).

Todo ello, en función a los fines de la sociedad. Por ende, ser alumno no era otra cosa que ser un cuerpo en manos del educador. Sin embargo, hay que anotar que dicha concepción fue cambiando con la introducción de nuevas teorías sobre el niño¹. En relación con la pedagogía infantil su aporte fue la libertad del niño que puede permitir el desarrollo de lo individual, y las manifestaciones espontáneas de su naturaleza. Los niños debían estar libres de la intervención de los adultos, como seres individuales no contaminados por la cultura.

En síntesis podemos afirmar que la idea de infancia en la modernidad ha estado asociado a la idea de “crecimiento”, así como la noción de “desarrollo” que se la asocia, han jugado un papel estructurante en este marco del pensamiento, especialmente en los primeros años de la niñez que, han favorecido y reforzado la transposición de los procesos biológicos a los cognitivos y socioculturales que le concierne a la infancia. Plantea Barreto M (2014 p, 3), que el tránsito de la niñez a la adultez representa el paso secuencial del pensamiento simple al complejo, de lo concreto a lo abstracto, y de la inmadurez a la madurez.

Se reconoce que esta tradición heredada del conocimiento de la infancia es inseparable de la historia y consolidación de las ciencias sociales, por tanto, es importante avanzar en la desnaturalización de la -infancia moderna- como paradigma interpretativo para dar cuenta de las distintas formas de ser niño o niña. Los estados de la cuestión realizados tanto por investigadores (Carli, S, 2011), por (Franzé, Jociles y Poveda 2011), coinciden en afirmar que a partir de estos supuestos se

ha venido en las últimas tres décadas organizando un campo complejo de investigaciones. Concretamente, a partir de la década del 90 el tema de la infancia surge ligado por un lado, a la promulgación de la Convención internacional de los Derechos del niño que desencadenó una nueva agenda de temas y de financiamiento de políticas, propiciando en algunos casos investigaciones institucionales en los organismos el Estado y, en las Universidades el tema de la infancia fue convirtiéndose en un nuevo objeto de estudio ligado a un nuevo interés por las problemáticas de los sujetos de edad y a la renovación de temas, teorías y metodologías en el marco de distintas disciplinas. (Barreto M, 2014)

En este sentido hoy se habla de la infancia desde una perspectiva histórica y social que cuestiona los estudios desde la psicología y la biología que asociaban la infancia a una edad o una etapa de la vida básica de formación cuyo fin era llegar a la adultez. Postman pedagogo norteamericana ha planteado el problema de la desaparición de la infancia, en tanto los medios de comunicación televisión e internet han posibilitado al niños saberes y experiencias que le han permitido superar la dependencia de los adultos. El pedagogo social Giesecke citado por (Runge, 2008), habla en ese sentido del final de la educación y propone que volvamos a concebir a los niños y niñas como personas adultas pequeñas, responsables de sus propios asuntos. Según estos autores, los niños deben convertirse en sujetos de su propia vida y no en objetos de manipulación o adoctrinamiento educativo. Si antes la educación se justificaba como instancia respon-

¹Walkerdine, V (1995), anota que a comienzos del siglo XX surge la psicología científica y el estudio de la educación de los niños. Surgen dos desarrollos paralelos, el primero el estudio del niño; y el segundo la medición mental. Anota, que con el surgimiento de estos saberes se trazaron características de los niños que buscaban determinar qué condiciones medioambientales podían producir enfermedad física, conducta inmoral y criminal.

sable del futuro de los niños, ahora son ellos mismos los que se tienen que hacer responsables de ese futuro.

La emergencia de la juventud y las nuevas ciudadanías

Hopenhayn (2004), afirma que desde el punto de vista del desarrollo biopsicosocial, el inicio de la juventud está asociado a la pubertad y la adolescencia, con todos los cambios psicológicos y hormonales, como la identificación sexual, la búsqueda de la autonomía e independencia, el cambio de la importancia en los grupos de referencia (pasando de una primacía de la familia a la del grupo de pares), el diseño de proyectos personales de vida, entre otros. El joven vive así un estatuto temporal en que “no es ni niño, ni adulto”.

Explica el autor que, en el capitalismo moderno la juventud aparece como actor en vías de preparación para entrar en el sistema productivo, y es justamente en este tránsito del joven para la integración a la vida productiva, cuando se visibiliza la condición de juventud en nuestra sociedad.

Aparecen comportamientos definidos como disruptivos en los jóvenes porque los canales de flujo de la educación al empleo, o de la dependencia a la autonomía, o de la transmisión a la introyección de valores, pierden solución de continuidad y devienen problemáticos. (p. 3), De ahí que los jóvenes se conozcan por su conflictividad o apatía política, deserción escolar, desempleo masivo, crisis normativa.

Respecto a la sociedad contemporánea, afirma Hopenhayn (2004), que la juventud goza de una difusa promesa de felicidad donde se conjugan energía física, apertura mental, intensidad vital, disposición al cambio y larga vida. Los medios de comunicación y

la publicidad constituyen esta imagen ante el resto de la sociedad. Como contrapartida de lo anterior, la imagen de lo juvenil aparece asociada a elementos anómicos, tales como rebeldía, la falta de disciplinamiento en el estudio o el trabajo y la proliferación de conductas de riesgo, principalmente. Por tanto, se estigmatiza a los jóvenes desde el discurso adulto, vinculando a los jóvenes a la violencia, sobre todo si son varones, urbanos y de estratos populares.

Este autor concluye que: como consecuencia de esta imagen surgen identidades poco consolidadas, fragmentarias, a veces bastante cerradas, que contrastan con las crecientes dificultades para armonizarse con el resto de la sociedad. Sobre todo con la población adulta y las figuras de autoridad. Ejemplo, de ello son las distancias que separan la cultura juvenil de la cultura de la escuela. Por otra parte, restringidos el mundo del trabajo, el paso de lo privado a lo público, y de lo personal a lo colectivo, buscan otras vías de flujo en esferas no estrictamente productivas, tales como la comunicación de masas, la recreación, las demandas étnicas y de género, las redes virtuales y los consumos culturales.

Según el análisis que hace Martin J (2003), nuestras sociedades son contemporáneas del proceso que constata Manuel Castells, pero son al mismo tiempo “sociedades del desconocimiento”, esto es, del no reconocimiento de la pluralidad de saberes y competencias culturales que, siendo compartidas por las mayorías populares o las minorías indígenas o regionales, no están siendo incorporadas como tales ni a los mapas de la sociedad ni a los sistemas educativos, lo más preocupante, es que se desconocen la complejidad de las relaciones que se entrecruzan hoy entre los cambios del saber en la sociedad del conocimiento y los cambios del trabajo en la sociedad de mercado.

Para este autor, la escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber, ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados, por fuera de la escuela, por ello, este es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Veamos el argumento. Al emerger una serie de saberes-mosaico, que están hechos de trozos, de fragmentos, ello no impide a los jóvenes tener con frecuencia un conocimiento más actualizado en física o en geografía que su propio maestro. Dicha situación ha generado que la escuela no tenga una apertura a esos nuevos saberes; Más bien la escuela se ha puesto a la defensiva y la construcción de una idea negativa y moralista de todo lo que viene del ecosistema comunicativo de los medios y las tecnologías de comunicación e información. Por lo tanto, se sugiere a los maestros y maestras, empezar a pensar la incorporación de las Tics a sus currículos, así como introducir cursos de actualización sobre la composición del saber en la sociedad actual. Todo este contribuirá a trabajar mejor con los intereses y saberes de los niños y jóvenes desde una perspectiva de la interacción.

A continuación se referenciará los cambios más importantes en relación con la emergencia de los jóvenes como ciudadanos, según Barbero (2003):

Cambios de fondo en la percepción y el sentido de las identidades. Hasta hace poco, decir identidad era hablar de raíces, esto es, de raigambre y territorio, de tiempo largo y de memoria simbólicamente densa. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy implica también —si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del

presente— hablar de migraciones y movi- lidades, de redes y de flujos, de instantaneidad y desanclaje (p, 374).

El carácter constitutivo de las narrativas identitarias. La relación de la narración con la identidad es constitutiva: no hay identidad cultural que no sea contada (Marinas, Bhabha). Esa relación entre narratividad y reconocimiento de la identidad se hace preciosamente visible en la polisemia castellana del verbo contar cuando nos referimos a los derechos de las culturas, tanto de las minorías como de los pueblos. Pues para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta, es indispensable que la diversidad de las identidades nos pueda ser contada. (p.375).

La emergencia de nuevas ciudadanías. Frente a la ciudadanía de “los modernos” que se pensaba y se ejercía por encima de las identidades de género, de etnia, de raza o de edad, la democracia está necesitada hoy de una ciudadanía que se haga cargo de las identidades y las diferencias, pues la democracia se convierte hoy en escenario de la emancipación social y política cuando nos exige sostener la tensión entre nuestra identidad como individuos y como ciudadanos, y sólo a partir de esa tensión se hará posible sostener colectivamente la otra, la tensión entre diferencia y equivalencia para lograr la igualdad. (p. 378).

Frente a este tema, se concluye que los nuevos movimientos sociales y las minorías —las etnias y las razas, las mujeres, los jóvenes o los homosexuales— demandan no tanto ser representados sino reconocidos: hacerse visibles socialmente en su diferencia. Todo esto da lugar a un modo nuevo de ejercer políticamente sus derechos, además en las imágenes se produce un profundo descentramiento de la política tanto sobre el sentido de la militancia como en el del discurso partidista.

2

Unidad 2

Etnografía de aula



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

La cartilla correspondiente a la semana 3 de la práctica interdisciplinaria está dedicada a la etnografía de aula como alternativa de formación investigativa para licenciados (as).

Si bien la etnografía como posibilidad en la investigación en educación requiere tiempos y espacios más amplios, en el marco de la práctica será asumida como una perspectiva y simultáneamente como un dispositivo de formación. Será planteada como ejercicio de aprendizaje, no como etnografía propiamente dicha, pues en términos científicos la etnografía en campo requiere una larga estadía, que en el caso de la práctica no es posible garantizar.

En términos académicos se presupone que las herramientas teórico-metodológicas que se le otorgan al estudiantado, serán apostadas en el espacio de práctica en tanto aprendizajes que soportan la dimensión formativa y el quehacer docente.

El uso de la perspectiva etnográfica en la escuela data de los años 70 y ha sido visualizado su aporte en la riqueza que ofrece a las lecturas que el cuerpo docente hace de la escuela. En esta ocasión se parte del principio de que la escuela es un espacio de múltiples afectaciones sociales. Ello implica que la lectura de contexto, las dinámicas escolares académicas, la presencia de nuevos actores que inciden en los procesos educativos, las formas de resistencia que se producen dentro y fuera del aula, son problemas que ameritan una mirada docente con una postura investigativa.

En la cartilla cada estudiante encontrará una guía de carácter teórico y metodológico para el desarrollo de la práctica. El objetivo es que la cartilla sirva de soporte a la entrada y proceso que cada persona va a realizar en campo, haciendo uso de los instrumentos que se presentan dentro del texto para recolectar datos y para sistematizarlos.

Se sugiere la apropiación de las herramientas de la cartilla en campo.

La cartilla dedicada a la etnografía de aula asociada a la etnografía de la educación, es un texto con componentes tanto teóricos como prácticos. Debe leerse la cartilla en su orden y aplicar los instrumentos en el proceso de indagación.

La lectura sobre temas asociados se encuentra ligada a las lecturas complementarias.

Enfoques cualitativos

La mirada cualitativa se constituye al interior de las ciencias sociales como una respuesta al objetivismo propio del positivismo y a las miradas macrosociales que omiten el punto de vista del actor.

“La investigación cualitativa como paradigma de investigación, busca comprender la realidad, su interés no es la realidad en sí”, (Erichar, s.f) sino sus formas de construcción. Los abordajes cualitativos son una forma de estudiar la sociedad de las ciencias sociales contemporáneas, que privilegian la mirada sobre “las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico” (Sandoval, 2002). Este tipo de investigación explora las experiencias de la gente en su vida cotidiana (Mayan, 2001), la realidad para la investigación cualitativa es construida e interpretada por quienes la producen y la viven (Sandoval, 2002). Así, el punto de vista subjetivo es relevante para la investigación cualitativa.

Sandoval (2002) plantea cuatro momentos de la investigación cualitativa que se resumen en la siguiente tabla:

Momentos	Preguntas relevantes	Características
Formulación	Preguntas: qué se va a investigar y porqué.	Es el punto de partida.
Diseño	Plan inicial: cómo se adelantará la investigación, en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar.	Este plan orientará el contacto con la realidad.
Gestión	Contacto con la realidad a investigar.	Recogida de datos mediante diversas técnicas Objetivación materializada: reconstrucción organizada por temáticas de los datos recogidos
Cierre	Sistematización progresiva del proceso. Momento de la contratación de los horizontes de sentido de los sujetos y la teoría.	Cierre preliminar después de la etapa de recolección de datos. Cierre intermedio Cierre final

Tabla 1. Momentos de la investigación cualitativa

Fuente: Sandoval, 2002. Investigación cualitativa - Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social

Etnografía de aula

Refiere Sandoval (2002), “que la etnografía partió del interés por la cultura, inicialmente en relación a las sociedades no diferenciadas y luego en las sociedades complejas. La mirada holista es inherente a la etnografía”. La etnografía se ha ramificado en varias líneas, que comparten lo que Sandoval denomina el punto de vista interno.

La etnografía, en principio fue un método usado al interior de la antropología y luego se hizo extensivo al conjunto de las ciencias sociales. Representa un camino metodológico que valida la investigación cualitativa desde los primeros ejercicios de inmersión en campo hechos por la antropología clásica. Las ciencias sociales en general han asumido la perspectiva etnográfica por su riqueza en relación a la posibilidad de dar una mirada holística al objeto de investigación. A su vez, la etnografía ha contribuido en la constitución de métodos específicos para este tipo de ciencias, relevando el punto de vista científico desde una mirada alterna a las ciencias naturales. La etnografía ha permitido ahondar en el problema de la particularidad como cualidad de los problemas de investigación de carácter social y humano.

Afirma Sandoval Casilimas que “en su nueva acepción la etnografía desagrega lo cultural en objetos más específicos, ejemplo: caracterizar pautas de socialización, construcción de valores, desarrollo y expresiones de competencia cultural, desarrollo y comprensión de reglas de interacción”. Agrega que a pesar de la clasificación realizada por Boyle (1994) en etnografías clásicas u holísticas, etnografías particulares o focalizadas, etnografías transversales y etnografías etnohistóricas; todas ellas comparten su holismo, contextualización y reflexividad.

Atkinson & Hammersley (1994), plantean que:

La observación participante es el método más familiar de la etnografía, en sí misma como método de investigación social que usa un amplio volumen de información (...) el etnógrafo o la etnógrafa participan de manera abierta o encubierta en la vida cotidiana de las personas durante un tiempo relativamente considerable”.

Atkinson y Hammersley (1994), mencionan para el caso de la escuela, un estudio donde se comprueba teoría: En los trabajos de Hargreaves (1967), Lacey (1970), Bali (1981) sobre las actitudes de los alumnos hacia la escuela, estos autores arguyen que las escuelas polarizan a los alumnos en subculturas pro y anti escolares, mediante métodos de clasificación siguiendo criterios académicos, de comportamiento y localizándolos de manera homogénea en las aulas.

Sandoval Casilimas (2002) y García Varela (2007), describen las características de la investigación cualitativa desde Atkinson y Hammersley (1994):

- Énfasis en la naturaleza particular de los fenómenos sociales.
- Tendencia a trabajar con datos inestructurados, es decir que no han sido previamente codificados.
- La investigación se hace con un número reducido de casos, o con un solo caso.
- En el análisis de datos: interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas.

La unidad de análisis de un estudio etnográfico depende del grupo humano que se vaya a estudiar y de las preguntas que sean el punto de partida. Para el caso que atañe: el aula, el patio de recreo, y otros escenarios

de interacción particulares de la escuela, pueden ser asumidos como unidades de análisis, referidos claro en términos de las relaciones sociales que allí ocurren. Todo ello enmarcado como lo señala Martínez (2005), en los principios abiertos y flexibles del naturalismo y la fenomenología.

En relación a medios y técnicas, afirma Martínez (2005), que “se usan entre otros, registros sonoros, cinematografía, fotogrametría, elaboración de mapas y principios lingüísticos”.

Robledo M, (2009), describe la relación entre trabajo de campo, observación participante y etnografía, explicando “que el trabajo de campo es un conjunto de técnicas que no agota la etnografía, pero que hace parte primordial de la investigación”. La etnografía como tal es resultado de la observación participante. El trabajo de campo es el que posibilita la observación participante y esta a su vez, es la base de la investigación etnográfica.

Apunta Martínez M, (2005), que el etnógrafo debe introducirse con cautela en el ambiente a estudiar, para definir el rol que le permita recoger la información. Para la recolección de la información se busca aquella que permita establecer las estructuras significativas que den razón del comportamiento de los sujetos. Ejemplifica el autor los siguientes tipos de información:

- Contenido y forma de interacción verbal entre sujetos.
- Contenido y forma de interacción de los sujetos con el investigador.
- La conducta corporal, gestual, etc.
- Patrones de acción o inacción.
- Registros, documentos, rastros, huellas.

Álvarez, (2011), citando a varios autores refie-

re que la etnografía escolar es aquella realizada en el campo específico de la escuela. Enuncia la autora como principal aporte de la etnografía escolar el contacto directo del investigador con la vida cotidiana de la escuela.

La investigación etnográfica en el aula corre el riesgo de convertirse simplemente en un conjunto de técnicas y cuestiones de método. Recomienda frente a ese dilema recurrir a un marco teórico que evidencie los presupuestos y sesgos del fenómeno que se está estudiando. (Torres, s.f)

Y clara que la investigación educativa, en tanto a la investigación aplicada, apoya procesos de reflexión y crítica para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje, asociada con la naturaleza práctica de la educación. Las preguntas por ciertos problemas en un ámbito práctico se revierten en ese mismo ámbito y es así como la investigación adquiere sentido. Llama Torres a establecer durante los procesos de investigación, una estrecha relación entre teoría y práctica, de tal modo, que los estudios abordados enriquezcan realmente las prácticas escolares.

Por su parte Serra (2004), entiende que: ni la observación naturalista en las aulas ni el trabajo dentro de la escuela, son las características de la etnografía escolar. Manejo del lenguaje de la subcultura del grupo, convivencia, participación y una relación de confianza, fortalecen la perspectiva etnográfica, pero lo que caracteriza al trabajo etnográfico es el resultado final: la descripción y el análisis cultural, basado en la interpretación cultural, como lo vislumbra Wolcott (1987), citado por Serra (2004). El conocimiento cultural y el uso que hacen de él en su acción social, las personas es uno de los focos de la etnografía según Spindler (1982), citado por Serra (2004).

Según Serra (2004), relacionar fenómenos educativos con otros fenómenos de la sociedad, sería otro de los rasgos de la etnografía educativa.

En relación a la observación participante anota Serra (2004), "su objetivo es que las personas con quienes se trabaja acepten la presencia del etnógrafo y se acostumbren a él, para que no interfiera en el desarrollo de lo que observa, ni provoque cambios significativos allí". Plantea que si bien es un objetivo utópico es muy importante intentar llevarlo a cabo para garantizar la confiabilidad de los datos.

Proceso para desarrollar la práctica desde una perspectiva etnográfica

Se parte de las siguientes preguntas para el desarrollo de la propuesta investigativa que guía la práctica. El objetivo es que cada estudiante se apropie de los principios teóricos anteriores y los aplique al trabajo práctico.

Se parte de la siguiente pregunta: ¿En qué consiste la propuesta?

La propuesta consiste en indagar desde la etnografía escolar o de aula, cuáles son las formas de organización o agrupación infanto-juveniles que se dan en el espacio de la práctica. Esta pregunta se desarrollará pensando tanto la dimensión escolar como la dimensión extraescolar.

Para ello, en la práctica pedagógica, se va a partir de los presupuestos etnográficos. A continuación se van a explicar de manera sucinta cada uno de los procesos que implica la investigación etnográfica deslindada en las siguientes etapas:

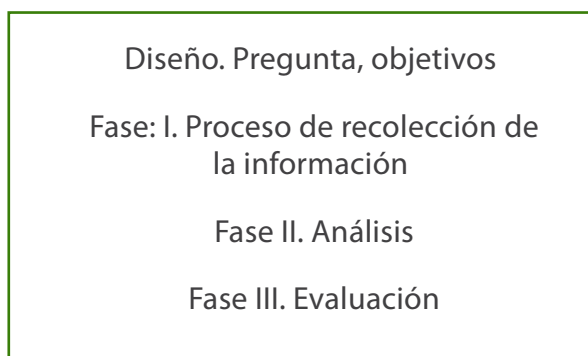


Tabla 2. Procesos
Fuente: Propia

Diseño

El diseño se puede interpretar como una fase previa o de alistamiento. Para apoyar el diseño se debe partir de los presupuestos teóricos asociados a expresiones infanto juveniles y agenciamientos infantojuveniles. Se elabora el marco teórico desde los conceptos más relevantes. La selección de los conceptos o nociones nucleares para la investigación se puede hacer a partir de un mapa conceptual. Se recomienda tener máximo cuatro conceptos básicos. Los conceptos que nuclean la práctica son: agenciamientos infanto-juveniles autónomos o creativos, agenciamientos infanto-juveniles institucionalizados, expresiones de disrupción.

A partir de Deleuze interpretado por Seixas (s. f) se exponen tres expresiones de lo social:

- Línea de segmentación dura: trazado de los territorios más cristalizados en una sociedad o en un individuo, valores dominantes, estructuras de reproducción, entidades y leyes características. Sobre-determinadas por leyes y representaciones sociales. Se confunden con territorios de poder de una sociedad.
- Líneas de segmentación maleable o molecular, flexible: pequeñas modificaciones en el plano, desequilibrios y desvíos. Des-

criben la dinámica subterránea de las líneas de segmentación dura. Conexiones, transacciones, repulsiones, inventiva y creatividad permanentes, que subvierten pero también mantienen los poderes.

Plantea Deleuze “que ambos tipos de línea están asociados a la reproducción social”.

- Líneas de fuga: son las líneas más creativas, que generan procesos de ruptura con el orden establecido. Escapan a la segmentación y a la centralización. Pueden aportar en la transformación del orden social.

Para comprender esta clasificación es necesario visualizarla no de manera ascendente o descendente sino desde la complejidad. Se va a asociar cada modalidad de agrupación juvenil con los trazos propuestos por Deleuze:

Tipo de expresión/grupación	Línea con la que se identifica	Símbolos/procesos que la identifican
Agenciamientos infanto-juveniles institucionalizados	Línea de segmentación dura	Agrupaciones enmarcadas en la identidad institucional dentro o fuera de la escuela
Expresiones de disrupción	Líneas de segmentación maleable o molecular	Agrupaciones o individuos que expresan su inconformidad con símbolos, acciones de ruptura, pero que reproducen estereotipos sociales: ejemplo los signos que identifican equipos de futbol, símbolos de reproducción del patriarcado, violencia en sus múltiples formas: en el lenguaje, en el cuerpo. Muchas de estas expresiones son anónimas, individuales, otras son colectivas.
Agenciamientos infanto-juveniles autónomos o creativos	Líneas de fuga	Agrupaciones o expresiones autónomas, creativas, basadas en propuestas creativas que renuevan ideas y formas de ver el mundo.

Tabla 3. Modalidad de agrupación juvenil

Fuente: Propia

Planteamiento de la pregunta problema

Como dimensión introductoria a este tema, se explica una situación problema en un contexto escolar específico, mediante la descripción de hechos, acciones y significados que circulan en relación a expresiones juveniles; papel de los distintos agentes: estudiantado y cuerpo docente. Límites, parámetros, acuerdos, etc., que la institución valida. En

qué espacios de la escuela se está abordando el problema que atañe: la expresión infanto juvenil y cuáles son sus estrategias. Qué escenarios no institucionalizados usa el estudiantado frente a demandas no canalizadas.

Después de haberse aproximado a una situación problema, el investigador, propone una pregunta de investigación, que sea el núcleo central de lo que desea indagar. Para

la elaboración de la pregunta ya tiene dos herramientas el marco teórico y la situación problema. Una pregunta de investigación para este caso está centrada en las problemáticas de la escuela en relación a las formas de expresión infanta juveniles dentro y fuera de la escuela y tras ella debe existir un trasfondo pedagógico. La pregunta puede elaborarse como una afirmación o también como pregunta propiamente dicha. Su foco es la observación etnográfica.

“La pregunta de investigación es la parte más crítica de la propuesta de investigación, esta define la propuesta, guía los argumentos y la investigación y provoca el interés de la crítica.” Agregan los autores que una buena pregunta investigación debe ser evocativa, relevante, clara e investigable. (Abreu et al, 2012).

En tres párrafos cada practicante debe exponer cómo son las formas de expresión infanto-juveniles dentro y fuera de la escuela, manifestadas en formas de agrupación o expresiones individuales, usando los conceptos que se han propuesto atrás. El último segmento de ese texto debe ser planteado como pregunta de investigación.

- **Objetivos de investigación:** se plantea un objetivo de investigación de carácter general. Este objetivo debe estar en concordancia con la pregunta de investigación. En relación a la etnografía, el objetivo es indagar cuáles son las formas de participación en la escuela, cómo se da la expresión juvenil en esta institución, cómo se canalizan las demandas de expresión.

Para el caso, solamente se busca la elaboración de dos o máximo tres objetivos específicos asociados a la pregunta central de investigación, por ejemplo: indagar acerca de los mecanismos de expresión explícitos en

los muros de la escuela. Investigar sobre formas de expresión juvenil por iniciativa del estudiantado. Averiguar sobre el significado de la expresión dentro y fuera de la escuela para el estudiantado.

- **Determinación de la unidad de análisis:** es necesario determinar la unidad de análisis, como escenario en el cual se va a desarrollar el proceso de investigación etnográfica. Incluye la dimensión espacio temporal y los sujetos. Para el caso que concierne existen dos unidades de análisis las cuales son: la institución y el grupo de estudiantes que pertenecen a diferentes cursos, edades dentro fuera de la escuela. Este grupo será seleccionado por cada practicante.
- El grupo elegido se elige teniendo en cuenta los siguientes criterios: su capacidad de agenciamiento, las expresiones juveniles que lo caracterizan, la accesibilidad al grupo y la posibilidad de trabajo autónomo con el grupo de parte de cada practicante.

Trabajo de campo en todas sus fases:

- **Fasen I: recolección de la información:** El trabajo de campo es el eje de la investigación etnográfica, allí se hace el proceso de recolección de información. Para el caso de la práctica se va a desarrollar en las dos dimensiones que fueron encionadas: a. En la institución. b. Trabajo de campo interaula.
- **El trabajo de campo en la institución:** consiste en registrar las evidencias de participación y de expresiones juveniles en la escuela. Mediante la observación no participante, haciendo un recorrido por los distintos espacios de la institución y tomando registro fotográfico a los muros de las aulas, a escritos presentes en baños, grafititis, frases, en pupitres; carteleras, periódico mural, etc. Se tendrán

en cuenta tres categorizaciones: formas de expresión reguladas por la institución, formas de expresión autogestionadas por niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela y formas de expresión de fuga. Serra (2004), nos recuerda que el contexto y las relaciones que se establecen en él son muy importantes, de allí que se parta de la mirada sobre lo que aparece a nivel del colegio en términos de expresión o acción juvenil. Encontrar los vínculos significativos que el estudiantado establece con la institución y cómo se expresan, hallar lo más significativo de la realidad institucional para el estudiantado. El anexo fichas de observación, sirve como guía para desarrollar estos procesos de observación no participante.

- **El trabajo de campo interaula:** se realiza después de haber hecho el trabajo de campo en la institución y haber seleccionado un grupo específico para el desarrollo de la práctica con las siguientes características: grupo accesible para el desarrollo de un proceso etnográfico, a través de observación participante, jóvenes que agencien procesos por iniciativa propia tanto dentro como fuera de la escuela. Lo más importante a indagar es el conocimiento que tienen estos grupos y cómo hacen uso de él en función de su accionar como agentes, cómo agencian a partir de su propio conocimiento y con las herramientas que tienen a mano.

El practicante planeará y desarrollará dos talleres que le permitan comprender cuáles son las formas de expresión de los grupos. Este trabajo de campo interaula debe estar diseñado como una propuesta de intervención pedagógica. Los talleres deben contener por lo menos: nombre del taller, objetivo, metodología, actividades, evaluación.

- **Fase II análisis:** para desarrollar el análisis de los datos se van a tener en cuenta las siguientes categorías: agenciamientos infantojuveniles autónomos o creativos, agenciamientos infantojuveniles institucionalizados, expresiones de disrupción. El análisis de los datos sirve para interpretar la información y seleccionar los datos más relevantes, que deben ser interpretados a la luz de las nociones teóricas. Mediante la matriz para procesamiento de información se sistematizarán los datos recogidos en campo.

Después de diligenciar la matriz, los datos cualitativos que aparecen en la última columna, deben ser analizados a la luz de las nociones teóricas que se han trabajado a lo largo del módulo. El objetivo es interpretar dichos datos a partir de los conceptos y de las preguntas de investigación.

Matriz para procesamiento de información

El método etnográfico que guía la práctica interdisciplinaria se centra en la recolección de datos cualitativos. La siguiente matriz es un instrumento que permite procesar información cualitativa.

En la matriz deben aparecer los siguientes conceptos: agenciamientos, infantojuveniles autónomos o creativos, agenciamientos infanto-juveniles institucionalizados, expresiones de disrupción. Se debe tener en cuenta por ejemplo, la creación autónoma de agrupaciones como también la creación de agrupaciones por arte de instituciones como es la escuela, iglesia o cualquier adulto.

Concepto	Categorías	Pregunta de investigación	Pregunta al actor	Instrumentos	Datos cualitativos
Formas de expresión/agrupación institucionalizada.	Expresiones infanto-juveniles que median su relación con las instituciones escolares, culturales, comunitarias, religiosas.	¿Cuáles son las formas de expresión infantojuveniles, que usan códigos de niños y jóvenes y a su vez incorporan herramientas de las instituciones?	¿En qué espacios organizativos de la escuela, el barrio, la iglesia u otras instituciones participas? ¿Cuál es su aporte a esos procesos? ¿Cuál es el aporte de niños, niñas y jóvenes a esas formas de organización?	Observación no participante analizando: Murales, revistas, boletines, emisoras, periódico mural, cartelera, otros. Entrevistas y talleres con estudiantes.	Respuestas de niñas, niños y jóvenes a las preguntas. Resultados de las observaciones del investigador.
Formas de expresión y agrupación creativas.	Formas de expresión creadas por niñas, niños y jóvenes con sus propios códigos.	¿Qué formas de expresión infanto-juveniles, creadas de manera autónoma se encuentran evidenciadas en espacios escolares y extraescolares?	¿Qué han creado ustedes para expresarse dentro y fuera de la escuela? ¿Cuáles son los motivos que han tenido para tener la necesidad de expresarse?	Grafitis, temáticas de interés de grupos de rap, break dance, skape, patineta, siembra, etc.	Mensajes de grafitis, problemáticas que tratan en los grupos, percepciones, afirmaciones aportadas por niñas, niños y jóvenes.
Expresiones de disrupción	Formas de expresión desreguladas, que rompen lo institucional y las relaciones con adultos o entre los grupos de pares.	¿Qué formas de expresión rompen la dinámica institucional? ¿Por qué se dan esas formas de expresión que evidencian fugas y rupturas?	¿Qué significado tienen los mensajes en los baños, los símbolos en paredes, puertas y pupitres?	Registro fotográfico de mensajes, símbolos, Improperios.	Significados ocultos o evidentes de mensajes, símbolos, Improperios.

Agrupaciones institucionales.	Grupos mixtos: creados por instituciones como escuela, iglesia o cualquier adulto y gestionados por agentes infanto-juveniles.	¿Cuál es la tarea expresiva que desempeñan las agrupaciones creadas por las instituciones y gestionadas por agentes infanto-juveniles?	¿Por qué participan ustedes de las agrupaciones creadas en la escuela, la comunidad, la iglesia, etc.? ¿En qué momento generan ustedes la autonomía en relación a las instituciones?	Entrevistas o encuestas abiertas.	Significado de la participación en agrupaciones institucionales.
Agenciamientos infanto-juveniles.	Grupos creados y agenciados por agentes infanto-juveniles.	¿Cuál es el sentido de agenciar agrupaciones autónomas desde los propios agentes infanto-juveniles?	¿Por qué crean y gestionan ustedes estas agrupaciones?	Entrevistas. Talleres.	Datos que evidencien el sentido de las agrupaciones infanto-juveniles: afirmaciones, percepciones, comentarios.

Tabla 4. Matriz.
Fuente: Propia

Análisis de datos cualitativos

Terminada la anterior matriz, se procede al análisis de los datos mediante la siguiente tabla. El objetivo es que se pueda establecer el nexo entre teoría y práctica.

En la tercera columna se busca que cada practicante haga un aporte analítico, explicando la relación entre las distintas formas de expresión juvenil y las herramientas teóricas apropiadas en el módulo, evidenciando su voz como investigador, pero apelando a un lenguaje científico, es decir de alto nivel de elaboración, correlacionando autores y conceptos.

Matriz para análisis de datos cualitativos

Categorías	Datos cualitativos	Análisis a partir de conceptos

Tabla 5. Matriz para análisis de datos cualitativos.
Fuente: Propia

■ Fase III: evaluación

La importancia de la evaluación de cualquier proceso radica en que se puede medir el grado de apropiación por parte del estudiantado, así como la incidencia de la intervención del practicante. La evaluación implica mejoramiento.

En esta fase de evaluación cada practicante diseñará unas estrategias pedagógicas que le permitan medir cuál es la relación de la escuela con las formas de expresión infanto-juvenil dentro y fuera de la escuela de parte de niños y jóvenes. También deberá recogerse la percepción de los maestros sobre el proceso, midiendo logros y recomendaciones.

Cada practicante diseñará un instrumento que le permita evaluar el proceso con los grupos con los cuales intervino.

Las características de los instrumentos y análisis de esta fase evaluativa deben ser cualificados por el saber pedagógico de cada practicante, mediante los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera.

■ Anexo 1. Fichas de observación.

Esta ficha de observación será el primer referente para recopilar información en torno a la escuela o colegio donde se desarrolla la práctica.

La ficha es un instrumento de recolección de datos que complementa el diario de campo y las entrevistas.

Practicante: _____

Colegio/escuela: _____

Metodología: La ficha se usará para el registro de observaciones realizadas en campo, de carácter no participante.

En cada columna anote las observaciones producto de cada categoría propuesta a partir de una observación detallada de la institución.

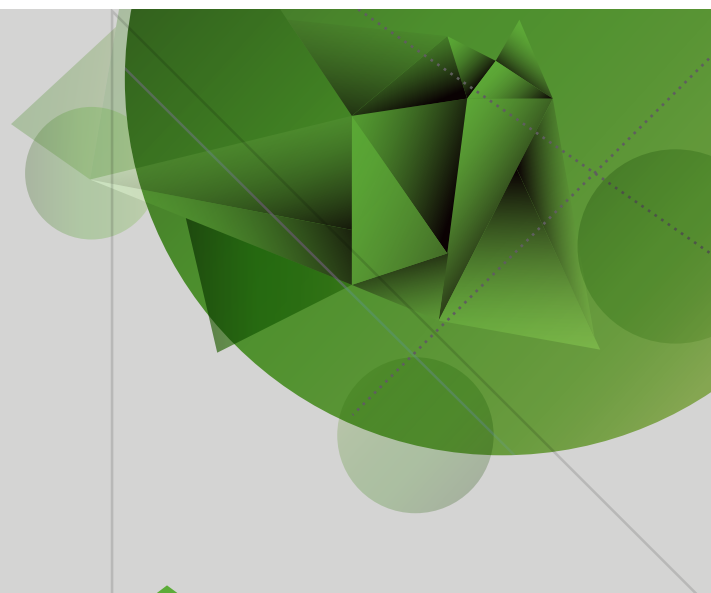
Categorías	Observaciones	Otras evidencias
Espacio físico		Se refiere a fotografías anexas a la ficha.
Formas como la institución canaliza la expresión infantojuvenil		Registro fotográfico de carteleros, medios de socialización de las formas de expresión.

Tabla 6. Ficha de recolección
Fuente: Propia

2

Unidad 2

Ciudadanías infanto juveniles
Desafíos de la participación
y la formación ciudadana en
la escuela



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

El tema de la ciudadanía en la escuela ha estado signado por una implementación de políticas en los claustros escolares, que reproducen un esquema y una interpretación de la democracia como una modalidad representativa y una práctica mecánica de elegidos y electores.

El texto que se presenta retoma los principios clásicos de la ciudadanía, así como la configuración de la ciudadanía en la escuela. Pero, hace un giro hacia esas otras ciudadanía que se encuentran más allá del espacio escolar.

Las demandas de extensión de los derechos, así como la ampliación del espectro de información de los sujetos en el mundo contemporáneo, hacen de la ciudadanía una condición problemática.

Pues el mundo es cada vez un lugar con mayores demandas de igualdad y equidad, donde la desnaturalización de las estructuras tradicionales del poder, se hacen urgentes. Reconocer la diferencia, la diversidad, otras formas de ser, estar y sentir, son exigencias que no se habían planteado en el proyecto moderno. Sin embargo, muchas de las promesas rotas de ese proyecto, son demandas acuciantes. Ser ciudadano en el mundo de hoy es más complejo. Pues ya no se contempla solo la racionalidad de Occidente como herramienta. Incorporar el derecho a la diferencia, a la particularidad, sin renunciar a los valores universales, es uno de los dilemas tanto de filósofos como de pedagogos.

De allí que sea necesario pensar la construcción de las ciudadanía infanto-juveniles, más allá de las fronteras de las aulas, pues el imperativo moderno de una educación humanística, pasa hoy por la posibilidad de mirar a aquellos que la sociedad había despreciado como actores políticos.

La cartilla dedicada a la configuración de la ciudadanía en la escuela, parte de una conceptualización básica que se extrapola luego con la vida escolar y algunos de sus imperativos.

La cartilla debe leerse en el orden propuesto y hacer un ejercicio de correlación de sus contenidos y entenderla como una herramienta para comprender los procesos que se dan en el contexto de la práctica.

Orígenes de la noción de ciudadanía

Los orígenes de la ciudadanía como concepto, se ubican en la propuesta de la polis griega y en la res pública romana. Afirma Benítez, (2005), citando a Arendt que ambos escenarios son las primeras experiencias de la política en occidente.

Los griegos entendían a la ciudadanía en el marco de la democracia que demandaba la presencia de los ciudadanos en las decisiones, que incluía el destino de la ciudad y la configuración de la plaza pública, como espacio donde se trataban los asuntos que le concernían a todos. Se excluía de esa noción a mujeres, niños, jóvenes, esclavos y extranjeros. Solamente los hombres pudientes y libres tenían el estatus de ciudadanos. El homopolíticus como lo define Weber citado por Benítez.

Plantea Bredlow (s,f) que todas las sociedades primitivas tuvieron formas de gobierno del pueblo por el pueblo. La distinción con los griegos radica en el traspaso de esas formas a un escenario urbano y con actividades ya diferenciadas como el comercio y la navegación. El nivel de realización de la democracia estaba circunscrito a Atenas con tensiones permanentes donde en muchas ocasiones también gobiernos oligárquicos se tomaban el poder.

En los textos más antiguos de Grecia, afirma Bredlow (s,f) el polítes parece ser el que

vivía en la ciudad, polis. Es hasta Tucídides cuando se hablaba ya de ciudadano como aquel titular de derechos y deberes, entre ellos hablar en la asamblea. En Atenas se entendía como ciudadanos al conjunto de los nativos libres, mientras en Esparta solo a los miembros de las oligarquías.

La polis la entiende Bredlow como entidad política, es decir en su dinámica institucional, definida por el conjunto de los ciudadanos. La mecánica política de la Ciudad-Estado ateniense se caracterizaba por la participación de los ciudadanos en las magistraturas, asambleas y tribunales. El principio de isonomía, que significaba igualdad ante la ley, era el núcleo de la democracia ateniense. Aclara Bredlow, que la isonomía solo se realizó de manera plena después de más de un siglo de luchas civiles, con las reformas de Clístenes, Efiltes y Pericles, quienes abren el acceso a los cargos públicos a todos los ciudadanos.

Refiere Benítez (2005), vestigios de datos políticos del siglo VII ANE, en Atenas. La Constitución política que reafirmaba la democracia ateniense tendría muchos cambios a diferencia de la Constitución de Esparta.

Las instituciones políticas atenienses fueron los jueces, tribunales, magistraturas y las asambleas de ciudadanos. Se calcula que la asamblea de ciudadanos se reunía 40 veces

al año y el promedio de asistencia en sus mejores épocas era de 4000 ciudadanos. Consejo, tribunales y asamblea eran tres escenarios donde podían participar todos los ciudadanos. Se trataban asuntos atinentes a lo público así como a conflictos entre ciudadanos.

La participación política y militar en los asuntos de la polis era altamente valorada por los ciudadanos griegos. En los Tribunales apunta Benítez, era donde se tomaban las decisiones. Trabajar por la ciudad era considerado un honor en Atenas. En relación a la noción de Estado, en Grecia se entendía como reunión de ciudadanos.

Roma hereda los códigos nucleares de la cultura griega. La ciudad en ciertas condiciones para la producción, era el centro de la vida del ciudadano. Más allá de las fronteras del mundo mediterráneo los territorios eran considerados bárbaros.

La ciudadanía implica aparte de las obligaciones jurídico-políticas, actos privados como cuidar el cuerpo, de sí, aseo personal, que los distinguía de los bárbaros, de los sordius, era una forma de vestir la toga, una forma de expresarse mediante lenguaje y oratoria, una forma de comportarse frente a la adversidad y el dolor (Andrades, 2007).

Roma identificaba los ciudadanos como hombres libres para diferenciarlos de los no libres o peregrini. Los latini eran una categoría intermedia entre ambos y los barbari estaban totalmente excluidos por no aceptar las leyes impuestas por el imperio. Aclara, el autor que esta clasificación no es de carácter étnico sino político-cultural.

En Roma serán ciudadanos los hijos de hombres libres. También serán ciudadanos los esclavos libertos que hayan ganado su libertad

a través de los requisitos exigidos por la ley. La ciudadanía en Roma se fue extendiendo a las provincias, y fue un medio de expansión de la cultura latina Andrades (2007).

El estado romano era una comunidad de hombres libres, *populus Romanus*. La res pública estaba por encima del individuo, del ciudadano que había de ordenarse bajo la superioridad del estado, del total de los intereses de los asuntos del pueblo que afectaban globalmente a la comunidad (Roldán, 1984).

Así el estado no se interesaba por los problemas privados de los ciudadanos, éstos dependían en ese ámbito del patria potestas, en el marco de una sociedad fuertemente patriarcal.

El senado, cuerpo colectivo organizado y restringido, administra los asuntos del estado. Así en el pensamiento romano no hay una contraposición entre oligarquía y democracia (Roldán, 1984).

En las épocas de expansión los ciudadanos tenían obligaciones militares para la defensa del imperio. Una estrategia de asimilación de los conquistados será la de conceder la ciudadanía a los no romanos.

Afirma Andrades, (2007), que los romanos descubrieron la posibilidad de desligar el concepto de cuerpo político de una etnia determinada y promover la pertenencia al estatus superior de ciudadano como premio a la lealtad de los súbditos. La mayor extensión de la ciudadanía en Roma la hacen César y Marco Antonio, como estrategias de apoyo a sus políticas, en plena crisis del Imperio.

Para el caso de la modernidad Carrillo (2010), plantea la base propuesta por Kant, con respecto a los derechos humanos, con su reflexión sobre la dignidad, que exige en

su ley moral el respeto por todo individuo humano. Una humillación de un individuo a otro, es una ofensa a la humanidad, un atentado contra la igualdad y la autonomía moral, agrega la autora.

En Kant la ciudadanía, se entiende desde la autonomía del individuo y el ejercicio de la libertad. El ciudadano de Kant conoce los límites de su accionar y su relación con el Estado, pero la solidaridad y el respeto mutuo son los principios kantianos que soportan el ejercicio de reconocimiento.

Para Kant la ley moral debe operar por medio de las leyes públicas. Los derechos de los ciudadanos se fundan así en los derechos humanos. La ciudadanía es entonces desde Kant una condición para el acceso a los derechos, un derecho cosmopolita desde la perspectiva kantiana, donde se apela a la universalidad de los derechos, incluso más allá del poder y la discrecionalidad de los estados. Allí todo ser humano puede ser tratado como ciudadano en cualquier lugar del mundo, ser un ciudadano cosmopolitano en el contexto de una comunidad mundial de repúblicas. Carrillo (2010), afirma que Kant supera la visión del liberalismo donde se concibe al individuo como una entidad aislada y egoísta.

La mayoría de edad, es la frontera que este filósofo plantea para el ejercicio del libre albedrío. "(...) habiendo aprendido a pensar y a decidir por sí mismos, todos pueden esforzarse por hacerse aún más libres" (Carrillo, 2010).

La ciudadanía presupone tres principios:

- a. Libertad de cada ser humano.
- b. Igualdad respecto a los otros.
- c. Independencia civil como ciudadano.

Moral, derecho y política son tres conceptos íntimamente asociados en Kant, según el maestro Hoyos (2007). La política en Kant debe estar al servicio de un derecho que debe garantizar la justicia. Una concepción de política como participación ciudadana.

A lo largo del siglo XX la democracia como régimen político y la extensión de la ciudadanía han sido una constante, atravesada por múltiples conflictos. Por la amenaza permanente de la guerra y el autoritarismo, por la centralización de grandes poderes y el recorte de las libertades, así como por las promesas incumplidas de igualdad y equidad.

En ese contexto, la ciudadanía en términos genéricos responde a la capacidad de acción no solo en términos individuales sino también colectivos. La constitución de la humanidad, ha sido un lento y tardío proceso contra la jerarquización y la injusticia, la búsqueda por la igualdad. Expresada en cada generación de derechos, que se manifiesta en una paulatina ampliación de la dignidad en todos los escenarios de la vida humana.

En el siguiente cuadro se describen las diferentes generaciones de derechos.

Generación	Época	Núcleo de los derechos	Derechos
Derechos de primera generación/Derechos de la libertad	Siglos XVII y XVIII	Derechos civiles y políticos	Derechos civiles: a la vida e integridad física, a la libertad y seguridad de la persona, incluido el derecho a un juicio justo; derecho a la inviolabilidad del hogar y de la correspondencia, derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; derecho a la expresión y a la opinión.

			Derechos políticos: derecho a la libertad de reunión y asociación; a elegir y ser elegido, a participar en los asuntos públicos; a poder demandar a la autoridad pública.
Derechos de segunda generación/Derechos a la igualdad	Siglos XIX y principios del XX	Naturaleza económica y social.	Derecho a la seguridad social, al trabajo digno, a fundar sindicatos, a un nivel de vida adecuado que proteja la salud personal y familia, alimentación, vestido, vivienda, asistencia médica y servicios sociales. A la salud física y mental, durante la maternidad y la infancia toda persona tiene derecho a cuidados especiales; a la educación en todas sus modalidades.
Derechos de tercera generación/Derechos de los pueblos	Mediados del siglo XX	Derechos sectoriales de colectivos discriminados: minorías étnicas y religiosas; grupos de edad, países del Tercer mundo.	Respeto por la diversidad cultural, protección del ambiente, conservación del patrimonio cultural de la humanidad, acceso a políticas de educación ciudadana.
Derechos de cuarta generación	Principios del siglo XX	Extensión de la ciudadanía digital.	Libre acceso a la información, derecho contra la exclusión digital.

Tabla 1. Historia de los derechos. Fuente: Propia.

La tabla anterior, fue elaborada a partir de todas las lecturas sobre historia de los derechos de la bibliografía complementaria de esta cartilla.

Históricamente, algunos grupos, en términos cuantitativos han sido tratados como minorías políticas, sin capacidad de decisión. Entre estos se encuentran las minorías étnicas, las mujeres, las minorías sexuales, los jóvenes y la niñez. La segunda mitad del siglo XX vio cómo se fueron incorporando sus demandas al cúmulo de derechos. Y

cómo se constituyeron en actores políticos, en agentes de su destino.

Los hechos históricos más importantes de lucha por la extensión de los derechos fueron: el movimiento de Nelson Mandela, la revolución de los jóvenes en mayo de 1968, las luchas contra el racismo y los derechos civiles promovidas por el afro estadounidense Malcolm X, la liberación femenina y cómo último gran acontecimiento el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho.

Ciudadanía en la escuela

El maestro Hoyos Vásquez en 2011, propone desde Kant en la escuela básica y superior, una educación para la mayoría de edad y para la autonomía. Una educación humanista en tres pasos: persona, sociedad y cultura, que realzaría los derechos humanos propuestos por Kant de la ciudadanía cosmopolita. Nussbaum (s,f), quien a su vez piensa que la decadencia de las humanidades en la educación de hoy, afecta de manera negativa la democracia. Proyectar la formación profesional no solo en términos de ganancias, productividad y mercado, pues la mirada tecnicista del conocimiento no alcanza para formar verdaderos seres humanos, y por ende ciudadanos. Refiere Hoyos (2011), que las competencias ciudadanas son una dimensión crucial de la educación: “la pérdida de estas competencias básicas, fomento de las humanidades, pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza de un mundo decente”. Complementa el filósofo, con la invitación de Nussbaum, a postularse críticamente contra esa especie de capitalismo cognitivo, que coloca a la educación como un asunto simplemente de demanda de la sociedad y el estado.

Con esta reflexión se hace un llamado a la tarea de la escuela contemporánea en relación a la necesidad de formar para la democratización de las estructuras de la sociedad. Hoyos Vásquez refiere la tarea pendiente de vincular normas y valores, y precisa una fórmula a través de Rawls J (2001): completar la idea de razón pública con cultura política.

Explica Hoyos (2011) que superponer los valores de sí mismo sobre los de otra persona, origina la intolerancia: “la educación en cultura política puede mostrar los horizontes en que mis valores se entrecruzan con los de mis

conciudadanos”. El balance entre máximos valorativos y mínimos normativos, contribuye a la formación del sentido de lo público. Esta tesis puede presentarse del siguiente modo: los valores son constructos subjetivos e íntimos que guían la vida práctica y las normas, constructos objetivos que colocan límites a la acción para garantizar la vida en sociedad. La conjunción entre valores y normas permite que se encuentren la dimensión subjetiva y la dimensión objetiva en el espacio público.

La escuela ha promovido desde la década de los 90 procesos de democratización que cuestionan la relación vertical entre las jóvenes generaciones y los adultos. Este proceso se originó en los movimientos estudiantiles de los años 60 por un lado y en las expresiones de resistencia de los jóvenes frente a la institución, fenómeno estudiado por la sociología de la educación y que da como resultado la crítica a las culturas oficiales impuestas en la escuela por encima de las culturas subalternas, entre ellas las propias culturas infantiles y juveniles.

Las modalidades de resistencia al interior de la institución educativa se perciben en dos niveles: en un nivel interno por la desidia frente al conocimiento escolar y en un nivel externo por agrupaciones juveniles en las fronteras de la escuela. Las formas de disciplinamiento de la escuela, asociadas a la milicia desde sus orígenes, y que se han caracterizado por la homogenización del pensamiento y el comportamiento, así como el sometimiento del cuerpo, visualizado en la obra de Foucault y de manera más temprana en los aportes de la Escuela de Frankfurt recogidos en las teorías de la resistencia en el marco de la teoría crítica de la educación (flores, 2004).

La importancia de las teorías de la resistencia radica en que postulan al estudiantado

desde una dimensión política, que cuestiona los autoritarismos que han caracterizado a la pedagogía tradicional atravesada por una perspectiva positivista del proceso educativo cuyo eje es la relación mecánica entre sujetos de saber y objetos de conocimiento.

Flores (2004), refiere la importancia de estudiar el currículum oculto desde las teorías de la resistencia y es allí, donde el estudiantado hace sus apuestas creativas. Para ello, habla de la necesidad de analizar el acontecer escolar o áulico, en esa dimensión y sin subvalorar las categorías, ya señaladas por teóricos como Giroux, que estimula el estudio de las relaciones de género, etnia y condición social. Este conjunto, permite la reflexión sobre las formas como se configuran las relaciones entre adultos y jóvenes en las escuelas.

La ciudadanía como categoría que reivindica el pensamiento moderno, se constituye en este contexto es una posibilidad de construcción racional de las relaciones sociales en la escuela. Pero obliga al cuerpo docente a cuestionar por un lado, las formas típicas de relación y a convertirse en un lector de la realidad escolar. Si la naturalización de la desigualdad, la jerarquización y la exclusión, siguen campeando en las aulas, no será posible la construcción de escuelas democráticas ni de relaciones humanas.

El llamado que el estudiantado hace desde sus formas de resistencia en las escuelas, que va desde la pasividad, el silencio, la desidia, la violencia material y simbólica, alerta sobre la necesidad de construir los usos del cuerpo, el tiempo y el espacio en su lugar académico. Es evidente que los problemas estructurales que aquejan a la escuela no son responsabilidad directa de los maestros, pero, sí es obligación de éstos, reflexionar sobre el quehacer y el impacto que generan prácticas antidemocráticas en las aulas.

La guerra y la ciudadanía

En este acápite, se reflexionará acerca de poblaciones infantiles que han tenido que vivir la experiencia límite de la guerra. El objetivo es comprender cómo en medio de la fragmentación de sus mundos, las niñas y los niños buscan opciones de sobrevivencia. Esta forma de soportar la más difícil de las situaciones sería una expresión típica de los riesgos que corre la noción de ciudadanía en el marco de la guerra.



Imagen 1. Dibujo de un niño
Fuente: <http://bit.ly/16onqqt>

La imagen es producto de un proceso de recolección de imágenes para la película **Pequeñas voces**, creada por Jairo Carrillo y Óscar Andrade. Las fuentes usadas por los autores: entrevistas y dibujos con 120 niños en condición de desplazamiento, entre los 8 y los 13 años. El documental narró la vida de cuatro niños campesinos desplazados por la guerra.

En relación a este tema crítico como es la guerra donde son vulnerados los derechos de la población civil se enuncian los siguientes datos:

“En la última década se estima en 1,5 millones el número de niños y niñas muertos en conflictos armados. Otros 4 millones han

quedado discapacitados, tullidos, ciegos o han sufrido lesiones cerebrales. Al menos 5 millones se han convertido en refugiados y 12 millones más se han visto desarraigados de sus comunidades. Un número mucho más grande ha sufrido un deterioro de su salud, nutrición y educación como resultado de la destrucción de las cosechas, infraestructuras, centros de salud y escuelas a causa de los conflictos." (Red por los derechos de la infancia en México, 2014).



Imagen 2. Niños y niñas de Irak
Fuente <http://bit.ly/1zokrYA>



Imagen 3. Niños disparando
Fuente <http://bit.ly/1xlsFCu>

Sobrino (2001), recuerda que el conflicto árabe-israelí ya lleva más de 50 años, y en ese contexto se ha venido destruyendo la familia, la escuela, la comunidad, la sanidad y en general las bases de la economía. Muchos niños han hecho parte del conflicto y han sido blancos de los ataques (...) Debido a la larga duración de los conflictos entre palestinos e israelíes, son varias las generaciones de niños que no han conocido la paz, no han experimentado la seguridad, es decir no conocen una situación de nor-



Imagen 4. Niños huérfanos
Fuente <http://bit.ly/1waWK69>

malidad. Esta imagen ilustra la afectación sobre los niños, del genocidio en Ruanda, ocurrido en el año 1994. Miles de huérfanos quedaron a lo largo y ancho del territorio. En este contexto la condición de víctimas los coloca en total desprotección y en un estado de pobreza absoluta e indefensión. Sin embargo, el acto que ilustra la fotografía es de cuidado a otros niños.

¿Cómo puede constituirse la ciudadanía? Si se evidencia que en estos casos, los niños son incorporados al conflicto y además son víctimas del mismo. Como respuesta a la pregunta se puede decir que no es posible, porque justamente la guerra es lo opuesto a la cultura, la guerra implica destrucción, desintegración. Podría afirmarse que estos niños y niñas sobreviven a la guerra en am-

bas modalidades: como participantes del conflicto o como víctimas, porque logran encontrar en algún momento una red de apoyo, para volver a comenzar. Muchos de ellos, en términos latos no tuvieron infancia. La participación en la guerra no los hace actores políticos, solo víctimas.

En medio de la guerra se les asignan roles específicos a los niños y niñas, y su vida depende del cumplimiento de la tarea en un clima autoritario, impredecible y peligroso. Allí hay modalidades para mantenerse vivo, solidaridades, complicidades, pero todo ello en el silencio que obliga una permanente amenaza a la vida y la integridad. Niños y niñas en grupo, que hayan credo lazos de confianza podrían sortear un poco mejor la situación, en tanto iguales, logran diferenciarse de los adultos agresores. Es una tesis atrevida, pero puede soportarse en el hecho de que un niño solitario en una situación de guerra no tiene probabilidad alguna de sobrevivencia.



Imagen 5. Campamento

Fuente <http://bit.ly/1uK2EpA>

Una manera de sobrevivir es a través de la ayuda humanitaria, que por demás, es solo temporal. Como se aprecia en la imagen hay niños y niñas jugando. Se encuentran en una escuela auspiciada por la Cruz roja. Aún en una situación traumática los niños

juegan. Y juegan en aquellos momentos en que interpretan que el ambiente es seguro.

Para complementar la reflexión sobre la suspensión de la ciudadanía en relación a los niños, se trae a colación un testimonio de un niño refugiado que sobrevivió, en medio de las atrocidades cometidas en Siria. Estas narraciones están presentes en el informe de Save The Children:

“Éramos trece, el más pequeño tenía 6 años. Se llamaba Alaa, no comprendía lo que estaba sucediendo.

Fue torturado más que cualquier otro, querían que el padre se entregase. Fue golpeado durante tres días, sin darle de comer ni beber, luego murió. ‘Trataron el cadáver como si fuese el de un perro’, recordó” (www.clarin.com 2012).

La muestra de estas violaciones al derecho internacional humanitario, producto de crímenes de guerra en pleno siglo XXI, que se traducen en violaciones a los derechos humanos y se expresan sobre los cuerpos de los niños, amerita una reflexión sobre la dimensión real de la ciudadanía infantil. Parecieran narraciones de otra época, no del siglo que ha seguido extendiendo los derechos de la infancia y la juventud.

El objetivo es ir más allá de las fronteras de cada país, para comprender que un efecto necesario de la globalización debe ser el reconocimiento y la universalidad de las ciudadanía infantiles. Si la comunidad internacional a nombre de intereses políticos o económicos particulares continúa omitiendo la gravedad de los crímenes contra niñas, niños y jóvenes, todos los indicadores sociales que emiten para medir el desarrollo se desploma de un solo plumazo.

Pues ya no se trata de un estado reconociendo derechos, se trata de un mundo accediendo a los mínimos de los que hablaba el maestro Hoyos Vásquez.

Hacia la construcción de ciudadanías infanto-juveniles

Corona & Linares (2007), plantean que las problemáticas que viven niñez y juventud en el continente latinoamericano, instan a la participación de estos actores en la vida social.

Niñez y juventud han sido categorías históricamente excluidas, tanto de las decisiones que se toman en la esfera privada como en la esfera pública. Solamente después de la revolución de mayo del 68, se empieza a ver la juventud como un actor social. La niñez por su parte tarda todo el siglo XX para que se le reconozca su condición de sujeto de derechos, con la aprobación de la Convención internacional de derecho del niño en 1989. En esa primera etapa de la convención muchas organizaciones promovieron los derechos de la niñez y la participación, a través de estrategias de consulta sobre los derechos con la presencia de Unicef, entre otros, según Elizondo, Rodríguez y Fernández citados por Corona y Linares, (2007).

Un segundo enfoque se postuló hacia el protagonismo infantil, que reivindica la capacidad de niños y jóvenes “pueden formar colectivos, actuar con un perfil propio y determinar su propio rumbo.” Corona y Linares (2007). Refieren las autoras que Liebel crítica el proteccionismo y la participación restringida implícita en la Convención internacional de derecho del niño de 1989.

Un tercer enfoque es el comunitario, que está propuesto desde el trabajo que se puede realizar en un marco intergeneracional,

que incluya a los adultos, propuestas integrales con un enfoque territorial.

Derechos humanos, cultura democrática, cultura política, serán los marcos que engloban estos procesos de participación infantil y juvenil. En un contexto más amplio que el escolar como puede apreciarse.

Muchas iniciativas en el ámbito de la participación infanto - juvenil son promovidas desde organizaciones sociales y comunitarias. También son iniciativas de las propias colectividades de niños y jóvenes organizados de manera autónoma frente a una inquietud, problema, afinidad, etc. Es necesario reseñar en este contexto las iniciativas de carácter social que están asociadas a demandas sobre derechos, entre ellas los movimientos estudiantiles, que tuvieron su época de apogeo al finalizar los años 60 sobre todo a nivel universitario. La historia de las madres de la Plaza de mayo, que hoy son las abuelas de la plaza de mayo, refleja justamente el miedo de los poderes autoritarios a la juventud.

Estas formas de participación están asociadas no a espacios abiertos en la estructura social, sino a necesidades expresas de actores organizados en torno a un problema que les afecta.

Thezá (2011), frente al impacto del movimiento estudiantil en Chile en los últimos años plantea que:

Un movimiento de niñas, niños y jóvenes se ha convertido en el actor político principal en el país. (...) Hay un elemento muy insólito y contradictorio en esta situación: contrasta la solidez de los niños, niñas y jóvenes en sus argumentos, en sus procedimientos democráticos, en su creatividad, en su exigencia ética, en su protagonismo político, con la visión que impera de la niñez y la juventud y el estatuto social que les otorgamos.

También Thezá (2011), menciona las asimetrías que se han naturalizado en la visión que la sociedad contemporánea tiene de las jóvenes generaciones, con su minoría de edad.

Esta minoría de edad jurídica impide que las jóvenes generaciones por debajo del umbral de la llamada mayoría de edad, participe y decida sobre los asuntos críticos de una nación. La minorización de la infancia y la juventud, procede entonces como una herramienta política que justifica el adulto-centralización, si se permite el término, de la vida en general.

La pregunta entonces, por la ciudadanía infanto-juvenil pasa por la historia del cuerpo infantil y juvenil, pero también por la capacidad de una sociedad y un estado de asimilar los problemas que viven en su realidad estas generaciones. Por la posibilidad de asumirlos como verdaderos actores, no como receptores de políticas.

Hay por tanto, varias nociones que afectan la condición de las ciudadanía infanto-juveniles: primero la relación que establecen estos grupos poblacionales con sus entornos inmediatos como la familia, la escuela y la comunidad. Segundo: El acceso a los derechos. Tercero la posibilidad de incidir políticamente desde sus demandas particulares.

La incidencia política en un contexto se entiende en su sentido complejo, como la capacidad de accionar y transformar. De manera genérica los jóvenes han sido temidos por su potencial transformador, por su irreverencia frente al conservadurismo, por sus críticas a la tradición.

La participación puede ser entendida de múltiples maneras: como efecto de las demandas de los propios niños, niñas y jóvenes organizados o como producto de una implementación de políticas públicas. Es

cierto que en el continente latinoamericano se ha extendido el conjunto de derechos para niñez y juventud, a través de legislaciones cada vez más abiertas, diseño e implementación de políticas públicas. Sin embargo hay un desencanto de la juventud con lo político, un descreer en relación a las promesas de los estados. Beck (2006) afirma que el más político de los actos de la juventud contemporánea es su abandono de la política, pues en un acto de ausencia desarticulan aquellas instituciones en las que no creen; pero a su vez, mezclan realización personal y asistencia a los otros.

Tendría que decirse que la niñez y la juventud hoy pueden prescindir de los adultos para tomar decisiones, para abandonar las instituciones, para crear organizaciones, para instalar códigos nuevos y originales, para criticar la acción de los gobiernos, para proponer otras estructuras institucionales. Esta dinámica que rebasa las puertas de las escuelas, necesariamente debe ser visualizada por los maestros. La puerta de la escuela necesita ser abierta a las puertas del mundo. De hecho, la niñez y la juventud están accediendo a formas de ciudadanía global, en el contexto de la sociedad de la información.

La pregunta es: ¿Por qué la escuela pretende conservar sus estructuras jerárquicas y antidemocráticas, precisamente cuando se demanda más democracia en el mundo? El nacimiento de los derechos de tercera generación coincide con la visibilización de la juventud, ya han pasado varias décadas. Es hora de que la escuela piense la diferencia, la particularidad, la diversidad, el género, la interculturalidad. Estos son perspectivas de trabajo que es necesario pensar desde el currículo y fuera de él. Más allá del aula, la ciudadanía es una condición necesaria para humanizar las relaciones sociales y por ende la vida escolar misma.

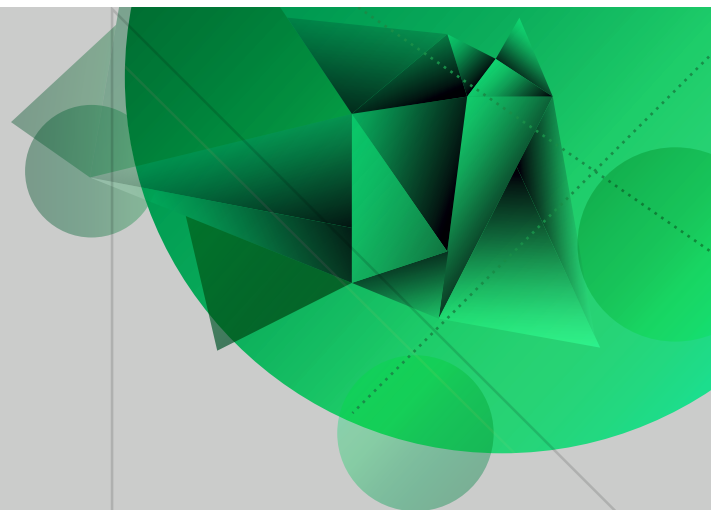


3

Unidad 3

Narrativas infantiles y juveniles a partir de la experiencia con el lenguaje, escritura, dibujo y video

• • • •



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

El tema de la cartilla de la semana 5, atañe a la configuración de la noción de culturas infantiles y juveniles. Para luego adentrarse en narrativas que postulan la experiencia de estos grupos poblacionales de manera autónoma o en el marco de una escuela o de una organización.

El interés por la noción de cultura en el sentido infanto-juvenil, denota que hay un conflicto con la cultura dominante. Y que niños y jóvenes han tenido que cargar el peso de las pautas y parámetros impuestos por el mundo adulto. Es después de mitad del siglo XX, debido a procesos de ruptura con la tradición, la juventud se posiciona como actor y a finales de la década de los 80 se otorga ese estatus a niñas y niños.

No obstante, el proceso de desnaturalizar la jerarquización de las estructuras sociales, donde las jóvenes generaciones juegan el papel del sometido, ha hecho que en muchos lugares del planeta, la juventud haya recibido un tratamiento opresivo cuando ha solicitado la extensión de un derecho para sí. Tanto en regímenes políticos de derecha como de izquierda, los jóvenes han sido observados y temidos como amenaza a la tradición y al poder adulto.

Por su parte, a las diferentes categorías de infancia, se les ha tenido en un estado de minoridad estructural, que apenas comienza a cuestionarse. Las instituciones sociales como familia y escuela, han intentado perpetuar su autoridad, pero los influjos de un mundo globalizado y la extensión de los derechos, han producido un cambio sustancial que hace que las personas se enfrenten a una nueva actitud de esta infancia frente a la toma de decisiones y la capacidad expresiva.

Por ello cada practicante necesita observar con atención el contexto de desarrollo de su práctica, pues la opción desde la teoría que se propone, es visualizar a niñas, niños y jóvenes como arquitectos de su propio destino y como accionantes de su vida real, tanto en la escuela como por fuera de ella.

Dar la palabra, comprender las formas de expresión que tienen a mano y las estrategias que les permiten interpelar y proponer nuevas ideas en su diario vivir, es una de las pistas para asociar el texto escrito y el ejercicio pedagógico en el marco de la práctica interdisciplinaria.

La cartilla dedicada a las culturas infanto juveniles y a sus narrativas, deberá leerse en su orden y luego, cada practicante seleccionará los conceptos y experiencias que más le aportan, de acuerdo al contexto de práctica, para el desarrollo de su proceso.

Noción de culturas infantiles y juveniles

La noción de culturas juveniles ha sido más ampliamente elaborada que la de culturas infantiles. Sin embargo, la referencia a ambas sitúa el interés por las prácticas infanto-juveniles y por sus formas de narrar la experiencia en la vida cotidiana.

La noción de cultura juvenil atraviesa dos dimensiones del espacio y la vida: lo objetivo y lo subjetivo. Es en el contacto con los pares, más allá del mundo adulto, donde estas culturas se recrean. Sub mundos que escapan a la formalidad de las instituciones.

En el análisis de las culturas juveniles se atraviesan dos planos de convergencia: condiciones sociales e imágenes culturales. El plano de las condiciones sociales de género, etnia, generación, clase y territorio, es de carácter estructural. Mientras que el plano imágenes culturales, se presenta alrededor de atributos ideológicos y simbólicos, traducidos en estilos más o menos visibles (Feixa 1995).

La identificación de la juventud, supera la noción de clase social, que sería el dispositivo clásico de interpretación.

En los años 60 anota Feixa (1995), "se concebía la cultura juvenil, como una categoría única homogénea e interclasista, entendida como una

nueva ola generacional, donde edad y generación intentaban sustituir la noción de clase del marxismo, y su explicación del conflicto y del cambio social". Esta mirada era defendida por conservadores y paralelamente, por los teóricos que respaldaban la contracultura y la emancipación juvenil. El proceso fue acompañado por evidencias empíricas como la extensión de la escolarización secundaria y universitaria, aumento de la capacidad adquisitiva de los jóvenes, la incidencia de la moda, la música y los estilos juveniles. Plantea Feixa (1995), que esta visión oculta las diferencias en el orden social entre diversas categorías de jóvenes. Así hablar de cultura juvenil en singular tiene un carácter esencialista y homogeneizador para el autor.

Feixa (1995) aclara los conceptos de microculturas y estilos. Y dice que las "Microculturas designa flujos de significados y valores, que están en la vida cotidiana (micro cultura de la esquina, micro cultura discotequera). Estilos, identifica los movimientos transnacionales juveniles, ejemplo: estilo hippy, estilo punk".

Experiencias sociales de los jóvenes, expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos y localizados en puntos intersticiales de las instituciones. Y una acepción minimalista, que refiere micro sociedades juveniles, con grados de autonomía significativos con respecto a las instituciones adultas, configuradas tras la II Guerra Mundial.

Otra acepción es la de subculturas juveniles, que desde la perspectiva gramsciana tienen escaso nivel de integración con relación a la cultura dominante.

Las culturas juveniles surgen en el cruce de tres escenarios de mediación según Feixa (1995).

1. La cultura hegemónica, que refleja la distribución del poder a escala de la sociedad más amplia. 2. Culturas parentales, identidades étnicas y de clase. 3. Culturas generacionales, espacios donde se socializan los jóvenes.

Para Reguillo (2003), la juventud no es una categoría unívoca ni esencialista, corresponde a los contextos históricos particulares. Plantea la autora que la juventud es propiamente una invención de la postguerra, que hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional donde los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores. Los jóvenes deberían ser retenidos por más tiempo por el sistema escolar y las industrias culturales especializaron un mercado para ellos.

Enuncia Reguillo (2003) que el paso de la ciudadanía civil a la ciudadanía política, es un paso definitivo. Pues los derechos individuales, son complementados: la libertad, la justicia y la propiedad con los derechos a participar en el espacio público.

Sin embargo las brechas sociales siguen abriéndose y uno de los sectores más frágiles frente al empobrecimiento es la juventud, según Reguillo. Y allí se complejiza el tema en relación al acceso a la ciudadanía que es el camino para la integración al sistema y el acceso a la vida digna. Cita la autora la imposibilidad de las instituciones para cumplir con sus demandas y la exclusión de esta franja poblacional por la falta de alternativas.

La posibilidad de homogeneizarse para dife-

renciarse del mundo adulto, es la que ofrecen las industrias culturales, abriendo lo que Renato (1990) citado por Reguillo cataloga como ciudadanía cultural, donde no hay límites jurídicos, afirmando la igualdad en la diferencia. De allí surge esa noción de la juventud no como etapa sino como un estado.

Anota la autora la paradoja institucional donde familia, escuela y estado siguen pensando la juventud como categoría de tránsito, como etapa de preparación para lo que sí tiene valor: una juventud con futuro. Reafirma Reguillo, que para los jóvenes lo importante es ser y hacer en el mundo, detalle captado por el mercado.

Reguillo (2003) refiere dos grandes categorías de jóvenes: "los incorporados, aquellos que se han insertado en las instituciones como escuela, institución religiosa e incluso a través del consumo y los disidentes o alternativos, que no están incorporados en la cultura dominante".

Critica Reguillo las perspectivas de los estudios sobre esta categoría de los disidentes o alternativos, porque se oponen mecánicamente escenarios institucionales, con escenarios no institucionalizados como la calle. Refiere cómo en los estudios de los años 80 sobre juventud se ha establecido un vínculo con los estudios culturales, superando la dicotomía sujeto - estructura.

Plantea la autora que una arista que puede ser punto de equilibrio entre los estudios sobre los jóvenes incorporados y los disidentes, está asociado al consumo cultural, "la relación con los bienes culturales como lugar de la negociación-tensión con los significados sociales." Y el impacto de una cultura mundo que influye en los patrones socioculturales. Refiere Reguillo el estudio de Orozco (1991), donde se postulan los ámbitos de pertenencia del joven, familia, escuela, etc., como comunidades inmediatas de significación.

Precisa la autora que la vida cotidiana ha sido el lugar metodológico desde donde interrogar la realidad, clasifica así cuatro ejes de análisis: el grupo y sus diferentes maneras de nombrar su constitución; el otro construido en relación al proyecto identitario juvenil; la cultura política y la acción y la noción de futuro.

Interesa de esta clasificación la referida a los modos de estar junto, independientemente de la pertenencia a colectivos o categorías explícitas, que busca entender al sujeto juvenil en sus interacciones sociales. Pues esta arista del análisis ubica el problema de las narrativas juveniles, de las formas como estos sujetos asumen la experiencia y la transmiten, por una necesidad de visibilizar sus problemáticas o sus visiones de mundo.

Las niñas y los niños como productores y transformadores de cultura.

En este apartado se busca que la reflexión permita entender que niñas y niños son agentes culturales, productores y transformadores de sus contextos sociales.

Mediante multiplicidad de estrategias, los mundos infantiles sobreviven a los mundos adultos, como trató de demostrarse en uno de los acápites de la cartilla anterior.

Horn, Silva y Abreu (2013), refieren como se ignora sistemáticamente a las culturas infantiles, en tanto no son internalizadas por el mundo adulto. La cultura, afirman las autoras, apelando a Silva (1999), debe ser vista como producción no como producto, así los significados son constructos sociales, que se crean en medio de negociaciones, resistencias y conflictos. De allí, que sea conveniente mantener ciertas culturas al margen, deslegitimarlas, darles el tratamiento de menores o subalternas. La minoridad de la infancia, como se veía en la cartilla número 4 de esta práctica in-

terdisciplinaria, es una condición social vivida por niños y jóvenes, que le resta poder a sus formas de ver, pensar y actuar.

Horn, Silva y Abreu (2013), traen a colación autores del campo antropológico y sociológico que han postulado que los niños son productores de cultura y actores sociales. Refieren ellas a Sarmiento (2004), quien: "constata que la constitución del alumno se dio por la muerte simbólica del niño, a través del surgimiento de la escuela pública para todos".

La sociedad asignó papeles, escenarios, formas de actuación precisas que confinaron a niñas y niños a lugares periféricos en la estructura social. Solamente hasta el advenimiento del interés de las ciencias sociales y de algunas organizaciones, por estos temas, a estos actores se les asigna posición en el orden de lo político.

Reiteran las autoras que durante el juego, las niñas y los niños generan sentido, reinterpretan la experiencia, crean mundos y significado. En síntesis son creadores de cultura.

"Soy el sol de mi cuerpo

*Soy la nube negra cuando estoy triste y
me siento fea*

*Soy la luz más bella de mi casa y cuando
me enoja soy una pantera*

*Soy la estrella más bonita del universo y
cuando lloro me apago todo*

*Soy la luna que alumbra tu caminar
y cuando me odias tanto me enoja y me
pongo a llorar*

Soy una nube negra, triste y fea

Soy la estrella más bella que te alegra

*Soy el sol brillante que, se alumbra con
la alegría .*

Autora: Tania Flórez, 9 años.

Recuperado de <http://bit.ly/135QzEL>

Las formas de expresión de niñas y niños pueden estar enmarcadas en procesos sociales, como el ejemplo del poema anterior o en procesos escolares como las flores que verá a continuación, que fueron realizadas por niños de 6 años, del curso 1. Los cuales utilizaron materiales como cartulina, papel pintura, marcador permanente, pincel y acuarelas.



Imagen 1. Obras de niños de 6 años
Fuente <http://bit.ly/1BVtu6K>

Los trabajos presentados son producto de un proceso pedagógico con niños pequeños y colgados en una página de divulgación de arte infantil, por sus promotores artistas y docentes.

A continuación se verá una imagen en la cual se encuentran un grupo de jóvenes pintando sobre los diseños del pintor y muralista Alejandro "Mono" González, en el marco de un evento de la Corporación Cultural San Francisco del Monte, en 2010.



Imagen 2. Muralistas
Fuente <http://bit.ly/1A75dZb>

Esta corporación trabajó con las comunas rurales incluyendo jóvenes y adultos en todos sus procesos.

Se reseña el concurso de cuento infantil y juvenil promovido por el Instituto del Niño y el Adolescente, Uruguay (INAU), el cual fue nombrado como: Del dicho al hecho derecho. En el evento realizado en el año 2009, se presentaron 18 cuentos escritos por niños y adolescentes. Como una experiencia que otorga un espacio institucional de expresión y publicación de los trabajos más destacados, cuyo objetivo fue convertirse en un vehículo de las opiniones de niños y adolescentes. Haciendo así, un ejercicio de materialización de la Convención de Derechos del Niño. Los textos escritos están publicados en PDF y pueden consultarse a través del enlace que aparece a continuación: <http://bit.ly/1vToas8>

Se deduce que no depende de las formas de expresión sino de las modalidades de organización que median los escenarios de actuación de los grupos o individuos. Hay otras formas de expresión, que no están supeditadas a grupos, sino que parten del individuo. Muchos

individuos claro, necesitan del estímulo de un actor externo para reconocer sus talentos y llevar a cabo actos que no inmiscuyan grupos.

Así la expresión infantil canalizada por instituciones sociales tradicionales como la escuela, o por organizaciones sociales y comunitarias puede tener unos márgenes de direccionamiento que dependen de los límites de las propias instituciones. No se duda aquí de las intenciones formativas. Más bien surge la pregunta por las formas de expresión que surgen de allí: de los escenarios y las relaciones mediadas por adultos.

Hay instituciones sociales que proveen las herramientas expresivas y otras que la coartan. Está el ejemplo de las artes y la literatura en la escuela como mediador expresivo y los códigos policivos que prohíben pintar los muros de la ciudad. De esta manera las modalidades de expresión están enmarcadas en el conjunto de relaciones en el orden simbólico, donde aún los adultos tienen el poder.

Lo anterior explicaría de alguna forma la emergencia de esa otra infancia, atravesada por los intereses del mercado. Pues el mercado, ha hecho lo que no pudo hacer la familia, la escuela ni el estado, pues este logró que se interesaran a las jóvenes generaciones en algo, el cual ese algo puede ser cualquier cosa.

Dotro (2007), plantea que se asiste hoy a una mayor diferenciación de la infancia por factores económicos y sociales, pero paralelamente se escucha un discurso homogeneizador de los medios, el mercado y las nuevas tecnologías. Una cultura global sobre la infancia sería la categoría que la autora enuncia a renglón seguido. Si entrada la mitad del siglo XX las industrias culturales, coparon el interés de la juventud, hoy

están siendo el centro de la vida infantil, pero expresas en aparatos más sofisticados de regulación de la vida privada y de la interacción social. Así que no puede perderse de vista esa noción planteada por Dotro. La autora plantea que el consumo cultural de los niños no es un asunto familiar ni escolar, debilitando las formas tradicionales de autoridad. El mercado les ha otorgado hoy a los niños una “visibilidad inédita.”

La escuela cuya base es el código escrito fracasó en internalizar la metáfora formativa del libro: es decir no alcanzó a formar verdaderos lectores sobre todo en los sectores populares. Complementado ello con la falta de afinidad del código oral y el código escrito, más la exclusión de saberes como los saberes rurales, campesinos y urbano populares, del conocimiento escolar. La tradición si se permite el término de la institución escolar hizo que el interés se fugara.

Paralelamente la sociedad de la información entró a la escuela y no se quedó. Los códigos escritos de la sociedad de la información, no tan informada como se quisiera, sí lograron capturar la atención de las jóvenes generaciones. No se va a realizar aquí una de defensa a ultranza de ellos, ni de la sociedad de la información. Pero es evidente la mayor identificación de la juventud en toda la amplitud de la palabra, con los códigos de la sociedad de la información.

Iniciativas autónomas que están asociadas con ejercicios de auto-visibilización son más factibles y no se asumen como tareas. El uso de los medios en la juventud es hoy una tendencia incontrovertida. Su ventaja es que no son ejercicios escolares. Van más allá de la tutela de los adultos y son relativamente económicos.

Las explicaciones que dan las niñas, los niños y jóvenes sobre el mundo real en que viven no siempre están traspasadas por esta vertiente del mercado:

-“No nos deshicimos de un régimen militar para cambiarlo por una teocracia fascista”- a la pregunta ¿quién te enseñó todo eso? responde: -“Escucho a la gente a menudo y uso mi propio cerebro. Además leo los periódicos, veo TV y busco en Internet”— Fragmento de un testimonio de niño egipcio de 12 años. (Blog papá, 2014).

Estimado director del periódico "El País":

Mis compañeros de clase y yo nos hemos dado cuenta de que los niños que van a religión, hacen excursiones sin nosotros, los de MAE (Medidas de atención educativa alternativa para algunos)

No solo eso; además; ven películas, van a ordenadores y van de excursión a jugar al paintball (juego de bolas de pintura), piragüismo, al teatro, al cine...

Mientras tanto, nosotros estamos en clase haciendo deberes y dibujando. Por eso, enviamos esta carta mi compañero Guillermo y yo, Lucas, en nombre de todos los de MaE (si no saben lo que significa lo tienen arriba) reclamamos que se equilibren las actividades de MaE y Religión.

En el colegio, pasaba exactamente lo mismo, iban de excursión, veían películas y jugaban al ordenador...

Creemos que es un "soborno" de la iglesia para que los niños se apunten a religión y elijan el catolicismo. Además, lo hacen para que se apunten y la religión se "extinga" del colegio.

A continuación la carta de un niño español dirigida al diario El País, donde protesta por la discriminación, en el orden de lo pedagógico, para los estudiantes que no asisten a clase de religión (léase religión católica).

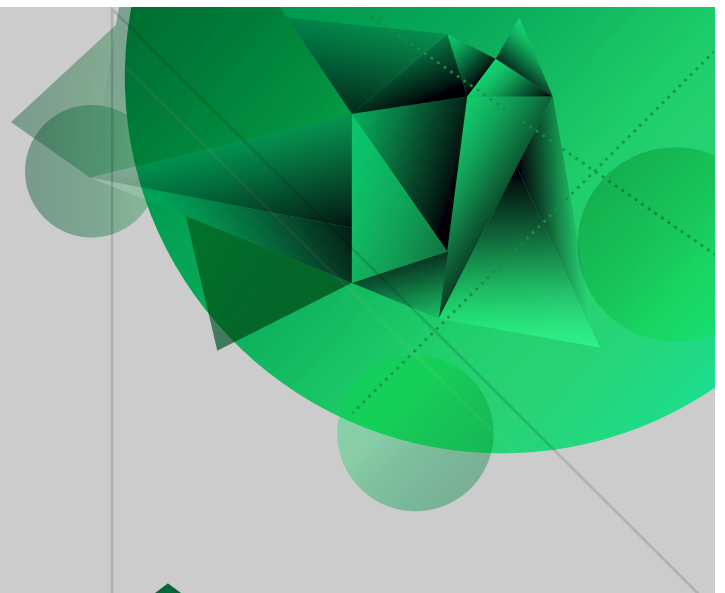
Así, puede decirse que expresarse en la época de la globalización es menos problemático: depende sí del lugar del mundo donde cada persona viva y de los medios tecnológicos con los que cuente. No todos los niños en su país dirigen cartas a los grandes diarios. Hace falta un nivel básico de alfabetismo ciudadano que es una de las tareas de la escuela, para que un hecho así suceda. Sin embargo, las respuestas del niño egipcio frente a los fenómenos políticos de su país, dan cuenta de un alto nivel de alfabetismo político. Así, la voz de la infancia y la juventud está siendo escuchada, aún no en la intensidad que exige el respeto por los derechos humanos, pero sí en un nivel de reconocimiento de su validez.

Imagen 3. Carta de niño español
Fuente <http://huff.to/135YkdR>

3

Unidad 3

Claves para la
interpretación de la
acción pedagógica



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

Los temas de la cartilla de la semana 6, son claves para la interpretación de la acción pedagógica, parte de una postura crítica en relación a la acción pedagógica, inscrita en grandes procesos sociales donde no solo está implicada la escuela, sino que también están otras instituciones.

Se busca que la mirada de la práctica esté centrada en este momento en el ejercicio docente. Generar prácticas reflexivas es la intención de dirigir el foco hacia el aula, pero desde la perspectiva del docente.

Por ello se traen a colación autores que han hecho dos apuestas: 1. Educación humanística sin perder la visión crítica. 2. La capacidad investigativa del maestro desde su propio ejercicio profesional.

El docente ha sido colocado en una situación periférica en relación al campo científico, como un mero administrador de currículo. Sin embargo la pedagogía ha avanzado en la postulación de problemas de investigación en la escuela, en el aula como espacio privilegiado para la acción.

Conciliar una perspectiva de construcción del saber desde lo empírico con una posibilidad de investigar desde la práctica es uno de los subtextos de esta cartilla.

Pues uno de los hilos conductores del módulo de práctica es vincular la teoría y la práctica. Asociar la docencia y la investigación, es una segunda intención del módulo, por ello se da a conocer como práctica interdisciplinaria que convoca además los saberes no reconocidos por la escuela.

Se espera que al finalizar la cartilla el estudiante pueda plantearse preguntas sobre su propia práctica y sobre su tarea profesional. Ya que la carrera que ha escogido está íntimamente relacionada con el ser humano, con la construcción de un proyecto vital y de un proyecto de sociedad.

La cartilla dedicada a las claves para la interpretación de la acción pedagógica, busca que cada practicante pueda verificar sus capacidades como observador e investigador de la práctica.

A partir de la lectura y los instrumentos que se proponen al final de la cartilla, se deberán recoger datos cualitativos relevantes de la escuela. Que ya se han venido visualizando desde la primera semana de intervención. Con esta cartilla se pretende que se aguce el ojo en relación a las prácticas pedagógicas como tal, que se centre la mirada investigativa en el docente, recogiendo los elementos que se han aportado en las cartillas anteriores y concentrándose en la observación etnográfica.

Noción de acción pedagógica

Para Bourdieu y Passeron (1970)

la acción pedagógica (AP) es un ejercicio de violencia simbólica (...) se entiende de toda AP, aquella que es ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los cuales la cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar) o por el sistema de agentes explícitamente encomendados a este efecto por una institución a cumplir una función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada) o, salvo especificación expresa, que esta AP esté vista como a reproducir el arbitrario cultural de las clases dominantes o de las clases dominadas.

Para estos autores la acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, en tanto las relaciones de fuerza de los grupos o clases dominantes, constitutivas de una formación social, son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de instauración de una relación de comunicación pedagógica, de la imposición e inculcación de un arbitrario cultural.

Se comprende en el marco de la práctica interdisciplinaria, que está referida en una educación institucionalizada llevada a cabo por especialistas de un campo: el cuerpo

docente, pero también puede contemplar la participación de agentes de lo que Bourdieu y Passeron han denominado educación difusa, la cual se entiende por como la que se da por fuera de la escuela, para el caso que atañe.

La acción pedagógica está asociada a una relación de comunicación. Los autores plantean, que no necesariamente el disimulo de la violencia simbólica ejercida mediante métodos no directivos (utilizados en diversas instituciones como familia, escuela, hospital psiquiátrico, iglesia, empresa, armada) que incluyen el diálogo, el afecto, la participación, relaciones humanas; desaparece la imposición y la arbitrariedad. Como se vio en la cartilla 4, desde la perspectiva filosófica hay una posibilidad de obviar lo no aparente, pero desde la perspectiva sociológica, el asunto de la participación y la humanización de la escuela no son tan sencillo. Pues Bourdieu y Passeron, hacen pensar en la falta de objetividad de las relaciones sociales que suceden en las escuelas y en el modo como se imponen unas culturas sobre otras. Así, la acción pedagógica, que puede ser una acción humanizada y humanizante, no está exonerada de una carga ideológica y política que le hace seleccionar unos gestos, palabras, contenidos, problemas de determinado carácter y la convierte en una acción no neutral desde el punto de vista sociológico.

Sin embargo, en relación a la necesaria disposición de actos justos y derechos, allí la acción pedagógica amerita unos niveles de neutralidad que le permitan no sobreponer intereses de unos sujetos sobre las necesidades y condiciones de otros. He allí la dificultad del que hacer pedagógico, que no es un quehacer encantador y sencillo como lo acaban de mostrar estos dos autores.

Pues se entiende que el docente por lo menos debe saber cuáles son sus apuestas culturales y tener claridad sobre cuáles códigos son los que están imponiendo e inculcando, puesto que pueden ser los de la cultura dominante o los de las culturas subalternas. Por ello se hace un llamado, en el marco de la práctica interdisciplinaria a observar con atención las dinámicas culturales de la escuela y los símbolos que tanto maestros como docentes están colocando en juego. Ya que el currículum oficial de la escuela es el que depende directamente de la cultura dominante, así mismo el currículum oculto donde está expresa toda la dinámica social de la escuela, que evidencia la naturalización de las desigualdades, las inequidades, la exclusión. También allí, en el aula y fuera de ella se dan esas otras dinámicas que se resisten a estas condiciones de minoridad y subalternidad de lo infanto-juvenil. Así la mirada de un pedagogo-investigador necesita adentrarse en lo no evidente, ya que la acción pedagógica como una acción social y a su vez cultural no está restringida al currículum oficial, funciona en todas las dimensiones de la vida escolar.

Ahora bien, la reflexión crítica de Bourdieu y Passeron, debe servir como tensión al cuerpo docente para pensar cuál es la verdadera tarea de la escuela. Pues ellos hacen un planteamiento fundamental: la escuela reproduce valores y formas de vida que excluyen, silen-

cian, deslegitiman, minimizan, todo aquello que está más allá de la cultura dominante.

Flórez y Vivas (2007), plantean como preguntas claves de la acción pedagógica referida en los procesos de planeación macrocurricular y microcurricular: “¿En qué medida este proyecto contribuye a que nuestros alumnos sean más inteligentes, universales, autónomos y fraternos? ¿Cuánto de lo que hicimos hoy, contribuye verdaderamente, en forma significativa a la formación?” Estas preguntas ubican la acción pedagógica en términos de una pedagogía humanística y universal. La tarea hoy, en el marco de una sociedad globalizada quería conocer las diferencias y reivindicarlas sin olvidar valores universales.

La petición es abordar una pedagogía humanística sin perder de vista el sentido crítico. En otras palabras, perder la inocencia en relación a la tarea pedagógica.

Flórez Ochoa y Vivas García (2007), responden:

“Contestar en forma sincera a esta pregunta quizá nos conduzca a desterrar de nuestras prácticas algunas rutinas escolares que no solo, no contribuyen a la formación, sino que incluso se convierten en obstáculos para alcanzar los niveles superiores de humanización”.

Por ello proponen el concepto formación como eje de la acción pedagógica, afirman que la formación surge desde el interior de los sujetos a través del cultivo de la razón y la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal (lo que Rosa María Torres ha denominado globalización), la filosofía, el arte, las ciencias y el lenguaje.

Flórez (2005) citado por Flórez y Vivas (2007), propone varias dimensiones asociadas a la noción de formación: universalidad, autonomía, inteligencia y diversidad integrada.

Pilares de la educación

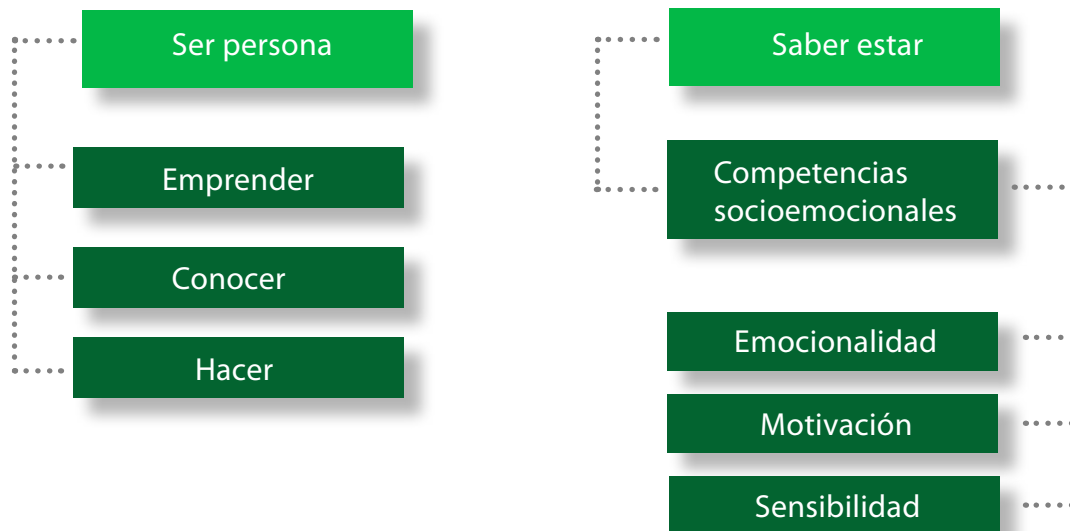


Figura 1. Pilares de la educación

Fuente: Propia. Adaptada Vivas (2003), citado por Flórez y vivas (2007).

Formar en contexto sería el principio básico. Referir la capacidad de manera individual, evitando la homogeneización. Reconocer al sujeto por sí mismo y no referido siempre en el grupo, es una de las tareas pendientes en el aula. Desarrollar una pedagogía anti-autoritaria, que es una de las apuestas del módulo de la práctica interdisciplinaria.

Restrepo (2006), propone la investigación como eje de toda acción pedagógica, independientemente del nivel de enseñanza. Define como saber pedagógico del maestro, como construcción del saber hacer pedagógico o saber educar bien. Aclara que no deviene del contacto con la teoría pedagógica sino que es producto de un saber profesional práctico y constituido por docentes individuales. Agrega el autor que es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, que en ocasiones debe distanciarse del discurso pedagógico oficial promovido por las instituciones de educación superior y por la política oficial. Refiere a Zuluaga (1984)

para aclarar que la pedagogía es una ciencia que tiene por objeto la enseñanza, pero que la docencia es una práctica de enseñanza que puede estar o no guiada por la pedagogía. Los saberes pueden crecer y crearse de manera independiente de las ciencias, refiriéndose a Foucault (1970).

Así Restrepo (2006) coloca una inflexión sobre la relación entre teoría práctica en la construcción del saber pedagógico y referencia el alto grado de autonomía de la práctica pedagógica. A todo ello, lo referencia como trabajo pedagógico y lo ubica en la vida cotidiana del cuerpo docente.

Para Bourdieu y Passeron (1970), al trabajo pedagógico, lo sitúan enmarcado en el conjunto de relaciones sociales:

Como trabajo de inculcación que debe durar bastante para producir una formación durable, un habitus, como producto de una interiorización de los principios de un arbitrario

cultural capaz de perpetuarse después de la cesación de la autoridad pedagógica y por ella de perpetuarse en las prácticas.

Así el principio de perdurabilidad es central para estos autores y supera la permanencia en la institución social cualquiera sea esta.

La invitación que realiza Restrepo (2006), sobre el maestro como investigador, está soportada en un largo proceso de trabajo con docentes en ejercicio de varias regiones de Colombia. Donde se propone a partir de los métodos cualitativos y estudios de caso la investigación y reflexión sobre su propia práctica. Plantea que los docentes sin experiencia se enfrentan a la deconstrucción de sus premisas e intentan responder a las expectativas del estudiantado:

La mayoría enfrenta sus primeros trabajos con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales que se enseñan en las instituciones formadoras de docentes, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades que reciben el servicio (Restrepo, 2006).

De allí que sea necesaria la lectura del contexto socio-cultural donde está anclada la escuela y la comunidad.

Por otro lado, Sánchez (2012), habla de la investigación como una propuesta para “indagar la realidad, articulándola con las necesidades cognoscitivas, no como simple referencia ‘a un conocimiento’, a un contenido disciplinar, sino como una alternativa según la cual lo real constituirá el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Sánchez (2012), plantea que lo que debe cambiar es la racionalidad, para no gene-

rar en las reformas educativas de América Latina y el Caribe un docente que supere las limitaciones impuestas por una noción puramente técnica del quehacer docente y vaya más allá de las barreras institucionales. Cita el autor a Imbernom (1998), para reiterar que los docentes necesitan ser formados para romper con las tradiciones y desarrollar capacidades reflexivas.

Osorno, et al. (2002), plantean que el docente investigador que relaciona la teoría con su práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir autonomía intelectual.

Sobre la relación docencia e investigación Restrepo (2003), se apoya en Stenhouse, Kemmis y Elliot (s.f.), los cuales sostienen que un maestro investigador, desarrolla de manera simultánea la tarea de formación y la docencia, como actividades de tiempo completo, tomando como eje de investigación la práctica pedagógica. Además Restrepo (2003) citando a De Tezzanos (s.f.), refiere una segunda postura: no se puede ser docente e investigador al mismo tiempo. Y la tercera postura: planteada como intermedia por el propio autor donde propone que sí es dable investigar sobre la propia práctica. En tanto el practicante de la educación (docente) tiene a mano, su propia vivencia.

Estos planteamientos verifican la necesidad de vincular la práctica docente a la investigación. Seguramente cada contexto de práctica formativa o profesional planteará unas condiciones diversas y particulares para investigar, mayores o menores recursos, disponibilidad, espacios, etc. Lo importante de la reflexión de Restrepo (2003), es que los maestros se perciban a sí mismos como intelectuales en su propio campo y no como meros administradores de currículo.

Claves para la interpretación de la práctica pedagógica

Se van a retomar algunos elementos propuestos por los autores anteriores, con la intención de dar una mirada a la posibilidad de lectura y reflexión sobre la propia práctica docente, en tanto licenciado en formación.

Cada practicante debe tener identificado por lo menos tres dimensiones: contexto, trabajo pedagógico y autonomía del estudiantado. En el esquema se presentan las evidencias que derivan de cada una de las tres dimensiones.

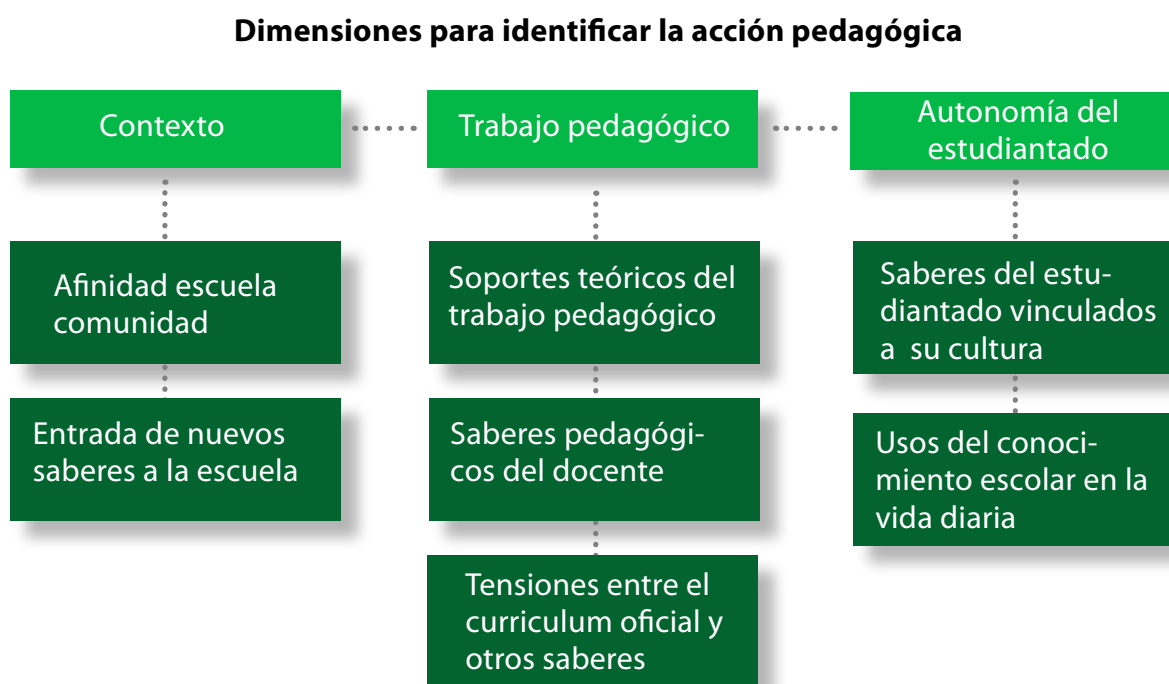


Figura 2. Dimensiones para identificar la acción pedagógica
Fuente: Propia.

En tanto la reflexión es sobre la práctica, se va a centrar la atención en observar con detenimiento cada una de las dimensiones: contexto, trabajo pedagógico y autonomía del estudiantado. Ya que referenciadas en conjunto permiten visualizar las relaciones entre la realidad y los saberes construidos en la escuela, pues una de las tareas de la acción pedagógica, es colocar en funcionamiento el currículo explicitado en relación a la realidad y expectativas del estudiantado.

Cada una de las dimensiones tiene aparejados unos ítems que las identifican.

En la dimensión contexto, el interés es reconocer la afinidad entre la escuela y la comunidad, así como la entrada de nuevos saberes a la escuela.

En la dimensión trabajo pedagógico, interesa saber si existen soportes teóricos a las enunciaciones que hacen los docentes de

su quehacer, cuáles son sus saberes pedagógicos (entendidos como producto de su práctica y experiencia profesional) y qué tensiones existen entre el currículo oficial y otros saberes.

En dimensión de autonomía del estudiantado, se busca identificar cómo entran los saberes del estudiantado a la escuela y cómo usan el conocimiento escolar los estudiantes para resolver problemas de la realidad.

Foco de la acción pedagógica



Figura 3. Foco de la acción pedagógica
Fuente: Propia.

Plantea Castro (2006), sobre la democratización del conocimiento y su relación con el trabajo de aula, la necesidad de atender las nuevas expectativas de los educandos y redimensionar la subjetividad, facilitar el encuentro con el mundo desde una perspectiva cultural y abrir opciones de autenticidad. De allí surge la necesidad de redimensionar la vida cotidiana en el aula y su aporte a la vida real del estudiantado. Es decir, entender la tarea educativa en la perspectiva humanizante y más allá de los datos que fortalecen los indicadores del desarrollo. La pregunta por los focos de la acción pedagógica sitúa la reflexión de los docentes en su tarea formativa, ¿para qué educan?

Para ver con mayor detenimiento la acción pedagógica, cada practicante debe identificar en el marco de la clase de ciencias sociales o en los procesos atinentes a las formas de expresión estudiantil, cuáles son los focos predominantes. En el esquema anterior se presentan 5 focos, los docentes pueden mezclar algunos o solo usar uno de ellos. También puede haber focos que no hayan sido contemplados en el esquema. El objetivo es poner en evidencia cuál foco predomina. Si se detecta un foco que no esté en el esquema se anexa al análisis que haga del trabajo y la acción pedagógica.

Para ello se proponen las siguientes matrices, que traducen estos dos esquemas y que deben desarrollarse para identificar la acción pedagógica:

Matriz 1. Acción pedagógica

Dimensión	Preguntas clave	Evidencias
Contexto	¿Qué afinidad existe entre la escuela y la comunidad? ¿Cómo participa la escuela de los procesos comunitarios?	Fotografías de eventos escuela-comunidad, respuestas de entrevistas a algún actor: directivo docente, docente, estudiante, líder comunitario, etc. Transcripciones o grabaciones producto de programas escolares, carteleras, afiches, piezas publicitarias, etc.
	¿Cuál es la cultura predominante en la municipalidad, localidad, comuna, barrio, sector donde está desarrollando la práctica y cómo ésta se expresa en la escuela?	Descripción de acuerdo a observación hecha por cada practicante.
Trabajo pedagógico	¿Cuáles son los soportes teóricos que enuncian los docentes para sustentar su quehacer?	Conversaciones con docentes.
	¿Cuáles son los saberes pedagógicos de los docentes? (entendidos como producto de su práctica y experiencia profesional)	Entrevistas, conversaciones con los docentes.
	¿Qué tensiones existen entre el currículo oficial y otros saberes?	Libros de texto que usan, referencias de trabajo de cuadernos y tareas, murales, etc.
Autonomía del estudiantado	¿Cómo entran los saberes del estudiantado a la escuela?	Conversaciones con estudiantes.
	¿Cómo usan el conocimiento escolar los estudiantes para resolver problemas de la realidad?	Conversaciones con estudiantes.

Matriz 2. Foco de la acción pedagógica

De acuerdo a la observación que cada practicante ha hecho de la escuela: cuáles son los focos de acción pedagógica más utilizados por los docentes o por un docente en particular. Haga una descripción detallada de ese foco y sus usos.

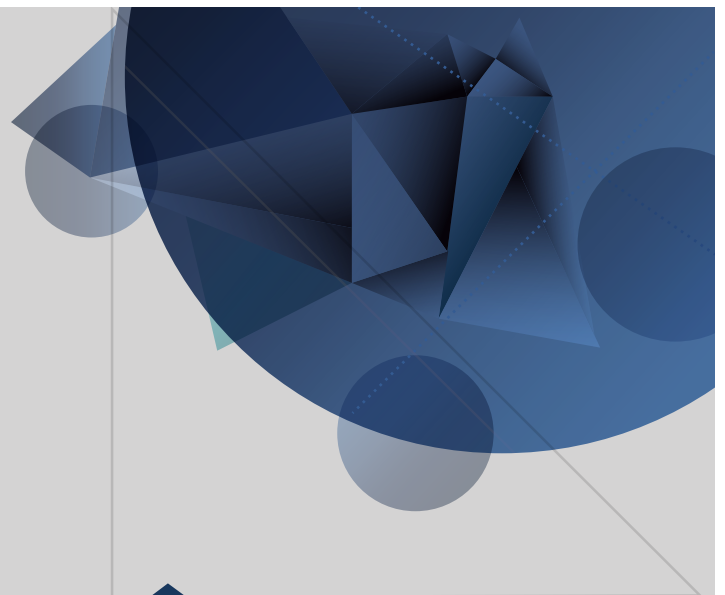
Descripción foco de la acción pedagógica.
Usos del foco de la acción pedagógica.
¿Cómo se relaciona el foco de acción pedagógica con la autonomía del estudiantado?
¿De los focos de acción pedagógica propuestos cuáles usaría usted como practicante en el contexto y por qué?
¿Cuáles son sus aportes a las prácticas pedagógicas de esta escuela?

4

Unidad 4

El papel de los licenciados
en ciencias sociales como
intelectuales

Una reflexión sobre su
práctica



Práctica Interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

En esta cartilla presentamos tres temáticas que nos permitan enriquecer la evaluación de los resultados del informe final de la práctica. Se propone analizar el papel del licenciado en ciencias sociales como investigador.

En el primer tema, se abordará el papel de los intelectuales; se estudiará algunas imágenes del intelectual, aquel que hace un compromiso con la situación de su época, es un perturbador del status quo, y poseedor de una conciencia inquieta; el otro, es el intelectual orgánico, definido como un constructor, organizador, con carácter persuasivo y portador de una concepción humanista histórica, que busca siempre la participación activa, y finalmente, el intelectual mediático, pensador “rápido” y “todólogo”, que aunque no posee un capital cultural alto, es un pensador crítico, se hace preguntas y puede conectar mejor las ideas con el mundo social.

El segundo tema, plantea una reflexión sobre el tipo de conocimiento que se produce en las prácticas, para conectarnos con otras imágenes de experiencia como generadora de conocimiento. Se busca crear una imagen de conocimiento distinta que distancie de la idea dominante de producción de investigación y publicaciones y reconocer que las prácticas se generen igualmente un conocimiento desde la acción. Finalmente, se trata el tema de las instituciones de la infancia. Una mirada desde la investigación, que igualmente cuestiona imágenes de las instituciones de infancia, familia escuela comunidad, que se han creado desde una imagen negativa de crisis. Se busca desde un enfoque relacionar y partir del lenguaje y de la narrativa, rescatar una mirada más viva y dinámica de dichas instituciones.

Esperamos que la información, los conceptos, las reflexiones de estas evaluaciones se puedan contrastar con estos aportes reflexivos sobre el papel de los licenciados en ciencias sociales como intelectuales, a partir de las siguientes preguntas: ¿Con qué tipo de intelectual me identifico a partir del trabajo realizado en la práctica? ¿Cuáles conocimientos sobre la práctica me aportaron el trabajo con las organizaciones de niños y jóvenes? ¿En qué medida se transformó la imagen de institución escolar?

Utilizar las estrategias y rutas de aprendizaje que permitan comprender y analizar los contenidos de estudio. Es decir, elaborar mapas conceptuales, hacer un resumen o gráficas de lo leído según la modalidad de estudio y estilo de aprendizaje que implemente el estudiante. Lo fundamental es hacer uso de los recursos que crea que puede aprender de una manera más asertiva.

Además es necesario que revise nuevas fuentes de información y reflexione críticamente ante cada temática, siempre extrapolándolas al contexto real y a su papel como docente.

Sobre el papel de los intelectuales

“El ser humano no es otra cosa que la suma de sus actos, no hay en él nada que exista previamente y que debe ser desarrollado” (Terán 2008)

El artículo propone analizar las producciones y las prácticas del colectivo de intelectuales argentinos “Carta abierta”, preguntándose por el modelo de intelectual que sus actividades prefiguran, por las tradiciones culturales que éstas actualizan y por el modo en que se insertan en el proceso político abierto en la Argentina. Analizan un paradigma que engloba diferentes perspectivas que tienen en común el definir a los intelectuales como un grupo social dotado de cualidades particulares y portador de una misión especial, como la de constituirse en guía, portavoz o en conciencia crítica de la sociedad. Altamirano (2006) citado Pulleiro (2013), agrega que el compromiso del intelectual es con la situación concreta que constituye su época. A continuación se presentarán tres imágenes sobre el intelectual que se han construido en esta época, para que sirva de referente para analizar el papel del maestro como intelectual.

El intelectual y el compromiso (Sartre). Este filósofo supone una libertad situada y una responsabilidad con un obrar que siempre significa, asimismo, una toma de posición respecto de fuerzas sociales y sujetos con-

cretos, “nos colocamos al lado de quienes quieren cambiar a la vez la condición social del hombre y la concepción que él tiene de sí mismo” Sartre (citado por Pulleiro, 2013). Así las cosas, el intelectual comprometido le habla siempre a alguien, a un hombre concreto, y su obra es un llamamiento a la libertad.

En definitiva, el intelectual comprometido será una especie de mediador. Es quien nombra y muestra la vida de quienes viven al día, de modo inmediato, de quienes sufren sin expresar sus sufrimientos, la idea es proporcionarles “una conciencia inquieta”, que está en antagonismo con las fuerzas conservadoras que mantienen el equilibrio. Se trata de un perturbador del statu quo y contradictor del poder, debe plantear públicamente cuestiones incómodas a los gobernantes, desafiar las ortodoxias religiosas e ideológicas y su espíritu indócil no se deja domesticar por las instituciones” (Pulleiro, 2013, p. 161)

El intelectual orgánico (Gramsci). Este pensador italiano, plantea que lejos de la figura del mero orador, ese intelectual de nuevo tipo u orgánico de las clases subalternas, es concebido como un constructor, organizador, con carácter persuasivo y portador de “una concepción humanista histórica”, sin la cual se es especialista y no se llega a ser dirigente, o sea, especialista más político. Explica que mientras que el intelectual tradicional basa su importancia y su tarea en

“la elocuencia” del manejo de la palabra, el intelectual de nuevo tipo, se asume en función de su participación activa en la vida práctica, es decir en la acción. Una práctica enmarcada en la lucha por construir una nueva cultura, una nueva hegemonía.

Intelectual mediático (Bourdieu). Para este sociólogo francés, la lógica mercantil impone la velocidad y el entretenimiento como parámetro universal, alterando el lugar que la práctica política tenía junto al debate ideológico, el pensamiento reflexivo y la argumentación. Emerge de un nuevo tipo de pensador que, ocupa generalmente posiciones subalternas en el campo intelectual. Se adapta mejor a todas las condiciones, se hace preguntas. Según este autor, se trata de un pensador “rápido” y “todólogo”. Estos agentes han acumulado menos capital específico en su campo de procedencia, por ende, van a estar más dispuestos a involucrarse en estos procesos. En síntesis el intelectual establece relaciones entre ese mundo de las ideas y el mapa de lo social.

Se trata de una recuperación de la palabra crítica en todos los planos de las prácticas y en el interior de una escena social dominada por la retórica de los medios de comunicación y la derecha ideológica de mercado. De la recuperación de una palabra crítica que comprenda la dimensión de los conflictos nacionales y latinoamericanos, que señale las contradicciones centrales que están en juego, pero sobre todo, que crea imprescindible volver a articular una relación entre mundos intelectuales y sociales con la realidad política. González (citado por Pulleiro, 2013).

Lo que pretende el espacio no es legitimar una serie de saberes disciplinares, sino fortalecer el cruce de los saberes que provienen de las tradiciones que existen al interior

de un espacio sociocultural. Igualmente, se trata pensar el papel de la educación y de la pedagogía, no como disciplinas instrumentales que tienen a la reproducción del sistema, sino la pedagogía como campo intelectual, tal como lo han pensado los investigadores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry, que le otorga a los maestros un status de intelectuales y por ende productores de teoría pedagógica para responder a los retos de la educación actual. Estos autores afirman que el campo pedagógico hay que pensarlo como una casa, siempre abierta, del pensamiento y la experiencia. “El mayor mérito de la noción de campo es poner límite a la dispersión, crear una noción que permite a la intelectualidad vinculada a la investigación pedagógica y educativa, pensarse como sujeto en la cultura diferencial contemporánea” (Echeverry & Zuluaga, p. 121). Hoy la pedagogía ha de pensarse desde la hermenéutica, la acción comunicativa, genealogía o la arqueología.

La pregunta por el tipo de conocimiento que se produce en las prácticas docentes

En este apartado se propondrá algunas ideas para pensar el tipo de conocimiento que se produce en las prácticas docentes, teniendo en cuenta que el de trabajo que los estudiantes han realizado bajo la orientación de un proyecto de investigación, que busca fortalecer las prácticas sociales en el contexto escolar, y qué contempló el diseño del proyecto con la formulación de preguntas, el perfil de la población, el proceso de recolección de información, la identificación de unas problemáticas, la implementación pedagógica y la evaluación.

Para esta reflexión se retomará la idea de prácticas intelectuales y políticas de lugar,

propuestas por Espitia (2008), quien desarrolló un proyecto de gestión cultural y políticas del lugar en una localidad de Bogotá. Por políticas del lugar se reconoce las prácticas que desde una validación epistemológica y mediante un proceso de acción devienen en un acontecimiento político. Para su estudio se proponen las siguientes cuatro categorías de prácticas de gestión cultural.

- Las asociadas a las localidades, implican la reapropiación de un escenario cotidiano y de uso público existente en el lugar, como los muros intervenidos artísticamente, que se pueden convertir en un referente de encuentro y significación para una determinada localidad.
- Las constitutivas de localidades, que configuran escenarios cotidianos formales e informales donde se desarrollan las relaciones sociales, como los festivales, que ponen en juego la promoción del territorio como una construcción social y culturas.
- Las enraizadas en el lugar, que recogen la historia de una localidad específica, con algún grado de enraizamiento, como el que se puede generar en escuelas, las iglesias, y otras organizaciones barriales.
- Aquellas generadoras de sentido de lugar, que vinculan identidad y territorio. Hacen referencia a la experiencia de haber vivido en un lugar concreto. El papel de la presentación de cine, teatro, y otras expresiones culturales.

Se concluye de esta experiencia que, el campo de las mediaciones culturales, entraña una confrontación permanente por la significación en lo local. Se afirma que éstas prácticas formativas, artísticas y lúdico-creativas, pueden contribuir a “resolver problemas prioritarios de las gentes, tales como la atención preescolar, la alfabetiza-

ción de adultos, la cualificación artística de niños y jóvenes, la producción audiovisual y la búsqueda de alternativas al desplazamiento forzado. (Espitia, 2008, 105).

Desde las prácticas intelectuales para crear un nuevo concepto, es necesario distanciarse de la imagen dominante en la sociedad, en efecto, parece un lugar común asociar la intelectualidad con lo académico, el saber o el periodismo, así como su gestión desde la Universidad, la industria cultural y la producción indexada de artículos. Con las prácticas intelectuales, se busca otra cosa. Resaltar el concepto de multiplicidad de prácticas de cultura y poder, que no se circunscriben o relacionan con la universidad. Estas se desarrollan en la dinámica de tipo de organizaciones y movimientos sociales: los feministas, indígenas, afros, artísticos, de derechos humanos, entre otros, donde igualmente se produce un trabajo reflexivo, de conceptualización y de análisis para la intervención, pero sin que necesariamente estén orientadas a producir escritos, o publicaciones, sino otras formas de acción impulsoras del cambio social.

Igualmente, es importante precisar que se entiende por reflexividad, según (Espitia V, 2008) dicho concepto ha estado muy asociado a los enfoques hermenéuticos que lo definen como la autorreferencialidad del pensamiento y de la subjetividad, permitiendo una mayor visibilidad de los saberes que ya se saben, es decir, volver sobre la misma experiencia, o historia del individuo.

Se trata, entonces, de posicionar una mirada más crítica de lo reflexivo, lo cual permite entender como las prácticas intelectuales llevan a una redefinición de los modos de conocer y vivir el conocimiento, al tiempo que cuestionan a quienes investigan como parte del proceso.

Cuando se examina la propia existencia se incita a los actores a la retrospectiva, y a que en las actividades de atención, percepción imaginación, razonamiento y emoción que subyacen a las prácticas, emerjan aspectos analíticos activadores de lo individual y de lo colectivo que encaminan subsiguientes prácticas sociales.

Una consecuencia inmediata de la reflexibilidad en la acción social, es un acto de interrogación cuestionador que posibilita la presencia de matices de la otredad. Este acto sensibilización también se torna resistencia para escuchar otras posiciones transgresoras de las interacciones sociales. Se busca generar una posición política con los sectores sociales que se oponen a las formas de dominación étnica, social, religiosa o de género. Por último, se señala que la creación de nuevas formas de vida social, implican también un trabajo con lo sensible estético que actúa políticamente por vías artísticas (Espitia, 2008, p. 108).

Las instituciones de la infancia Una mirada desde la investigación

En este apartado, me permito presentar algunas ideas que he desarrollado en el artículo llamado La infancia: aportes para pensar los desafíos de la investigación en el contexto latinoamericano, cuyo propósito, fue explorar formas alternativas para investigar las instituciones de la infancia, especialmente, la familia, la escuela y la comunidad, desde la perspectiva de los sujetos. La hipótesis, es que el trabajo sobre las narrativas nos da una concepción más variada y dinámica de las formas como se vienen transformando estas instituciones.

En el campo de la psicología social, igualmente se han desarrollado perspectivas que

otorgan mejores herramientas conceptuales y metodológicas para investigar las instituciones de la infancia como la familia, la escuela y la misma comunidad, dando cuenta de descripciones que retratan mejor las condiciones concretas que viven los niños, especialmente porque se aborda desde el lenguaje y el discurso la experiencia de los sujetos. En palabras de Cosse et al. (2011), esta perspectiva permite sortear las miradas excesivamente institucionalizadas y por tanto, centradas sólo en los procesos de dominación y reponer la heterogeneidad de los mismos, su multiplicidad y las formas específicas de resistencia, apropiación y existencia, en tal sentido me parece interesante resaltar algunas ideas sobre el pensamiento sistémico, enfoque de comprensión que da cuenta de las percepciones más complejas de los sistemas, poniendo mayor énfasis en el observador y en la interacción de ese observador con el contexto relacional, que en el sistema mismo (Ospina, C, 2013). Por ende, sostiene la autora, que en la observación se construye la visión de familia, la escuela, el barrio o la comunidad.

Dicho enfoque permite cuestionar perspectivas desde una psicología de lente biológica, centrado en modelos occidentales para determinar la normalidad o anormalidad en las personas. Dicho enfoque desconoce las condiciones contextuales del país en las que se encuentran los sujetos enmarcados por grandes desigualdades, pobreza y múltiples manifestaciones de violencia, por tanto, es importante abordar las características de las familias, las escuelas y las comunidades diferenciadas según el contexto histórico.

Igualmente, sostiene que se parte de la noción de sistema abierto, de acuerdo con Morin, el sistema no es un término para definir totalidades, sino un macroconcepto

generado de nuevas formas de relación, por ende, éste concepto permitió identificar la importancia del lenguaje en la construcción de sistemas humanos.

En tal sentido se le otorga importancia al papel del lenguaje en los procesos de observación, en tanto, desde la cibernética de segundo orden se alude a la conexión de tres conceptos: el observador, el lenguaje y la sociedad. “El observador es el que hace descripciones, el lenguaje es empleado por los observadores para hacer conexiones y la sociedad es creada por los observadores en el uso del lenguaje” (Ospina, C, 2013, p. 2). Este concepto aporta al estudio de la familia, la escuela y la comunidad, en tanto, la idea no es identificar estos contextos institucionales como multiproblemáticos, sino como sistemas con recursos internos y externos sin explotar. La complejidad en este tipo de estudios se refiere a la conexión de eventos entrelazados que conforman y enriquecen la vida de la familia, la escuela y las diferentes comunidades.

En este mismo enfoque, resalto los aportes de construccionismo social Gergen, Estrada & Diazgranados (citado por Ospina C, 2013), en tanto, aporta elementos epistemológicos que permiten tomar distancia de posturas tradicionales de la psicología y de las ciencias sociales que han pretendido establecer exposiciones objetivas y experimentales, basadas en una noción de verdad la cual se considera legítima si es transmitida en entornos y medios científicos. Dicha perspectiva ha contribuido a la construcción de una mirada única de niño, niña, familia, escuela, que de alguna manera desconoce las condiciones históricas en las que se construyen estas instituciones. Movilizar esta visión implica entre otras, pensar el desplazamiento

del conocimiento individual al conocimiento construido conjuntamente.

La construcción social de estas categorías se ha dado en una cultura con jerarquías respecto a la racionalidad, cuya posición superior la asume el hombre blanco, constituyéndose en el intercambio y la coordinación con otros, convenciones lingüísticas que alimentan la exclusión (Ospina C, 2013, p.14).

Se invita entonces a trabajar desde una objetividad relacional, en tanto para referirse al mundo se requiere del lenguaje. No hay construcciones exactas, sino construcciones con especificidad cultural que requieren ante todo de una coordinación lingüística como interpretación de lo observado. Burr, (1995) (citado por Ospina C, 2013, p. 15 y 16), precisa que las formas como cada persona entiende el mundo, así como las categorías y los conceptos que se usan están influenciados cultural e históricamente, por tanto, las interpretaciones acerca del mundo dependen del contexto en el que vive cada persona.

Para el enfoque construccionista el ser solo está en el lenguaje, por tanto, se habla de la función generativa del lenguaje como acción, advierte Burr (1995), “el lenguaje empleado en las descripciones y comprensiones sobre los fenómenos sociales, no implica una correspondencia con la verdad, sino que se constituye en un medio constructor de realidades locales”.

A fin de tener una mirada más compleja del enfoque relacional citamos los aportes de la investigación desde la lingüística y la literatura de Santamaría (2010), quien considera que para hablar de narración, es necesario tener en cuenta en primer término el sujeto que habla, que puede situarse como sujeto comunicativo que pone en escena el discurs-

so en función de la diversidad de influencias que tiene sobre el otro o como sujeto discursivo, empeñado en una actividad descriptiva, narrativa o argumentativa. En ambos casos se trata de un sujeto que enuncia, describe, narra, argumenta, al interior de un contexto de comunicación.

Explica la autora, que relatar no es sólo describir una serie de hechos o eventos, es fundamental que exista un narrador o locutor provisto de una intencionalidad, es decir, del deseo de transmitir algo a alguien, en otras palabras, contar con un interlocutor. El lenguaje es una búsqueda constante e infinita, que responde a preguntas fundamentales: ¿Quiénes somos?, ¿Cuál es nuestro origen?, ¿Cuál es nuestro destino?, por tanto, “relatar

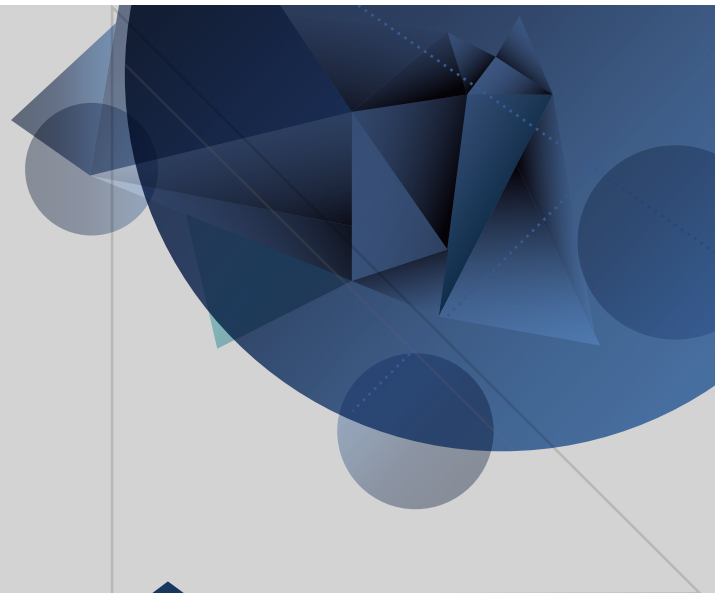
es una actividad lingüística que se desarrolla en medio de cierto número de tensiones y hasta de contradicciones, como las existentes entre relatar y la ficción, la unidad y la pluralidad entre otras” (Santamaría V 2010, p. 54).

Concluye la autora que el significado y la comprensión son construidos social e intersubjetivamente, en tanto, las acciones o las palabras de una persona no tienen sentido, sino gracias a las acciones o a las palabras de los demás. Se requiere además de parte de los investigadores de la construcción de múltiples versiones acerca de la realidad de los niños y las niñas, que abarquen la riqueza y complejidad, preferiblemente, se recomienda la presencia de personas que desde diferentes disciplinas aporten a la comprensión de estas realidades.

4

Unidad 4

La institución
escolar frente a los
desafíos de la
sociedad actual



Práctica
interdisciplinaria

Autor: Giselle Castillo - Martha Barreto

Introducción

Adoptar el punto de vista de los oprimidos o excluidos puede servir en la etapa del descubrimiento para generar hipótesis o contrahipótesis, para hacer visibles los campos de lo real descuidados por el conocimiento hegemónico. Pero en el momento de la justificación epistemológica conviene desplazarse entre las intersecciones, en las zonas donde las narrativas se oponen y se cruzan. [...] [El objetivo final no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o su vida cotidiana entran en conflicto con los otros.

Néstor G. García Canclini

Se abordará esta reflexión desde las temáticas que plantean lineamientos curriculares de las C.S, a fin de identificar las tensiones que produjeron en los y las estudiantes el desarrollo de la práctica sobre el sentido de las agrupaciones infantiles y juveniles en la producción de saberes y experiencias. Especialmente, interesa observar el modo como la institución escolar en la práctica, responde a las demandas de un currículo abierto y flexible, e integrado. El análisis de las tensiones propias de la institución escolar, que se presentan al impartir una educación universal y proteger lo común y al mismo tiempo educar para la diversidad y diferencia cultural, serán objeto de estudio en esta cartilla, la cual tiene por objeto promover y retroalimentar, las conclusiones del informe final.

Se plantearán tres problemáticas que buscan que motiven la discusión y generen nuevas preguntas que les permitan seguir investigando y mejorando sus procesos de actuación como docentes.

- 1.** Los saberes infantiles y juveniles frente a la integración y flexibilidad curricular. Lo sociocultural como aglutinante de las diversas disciplinas.
- 2.** La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción de vida.
- 3.** Educar para una ciudadanía global, nacional y local. Análisis de los valores democráticos en el aula de clase.

Utilizar las estrategias y rutas de aprendizaje que permitan comprender y analizar los contenidos de estudio. Es decir, elaborar mapas conceptuales, hacer un resumen o gráficas de lo leído según la modalidad de estudio y estilo de aprendizaje que implemente el estudiante. Lo fundamental es hacer uso de los recursos que crea que puede aprender de una manera más asertiva.

Además es necesario que revise nuevas fuentes de información y reflexione críticamente ante cada temática, siempre extrapolándolas al contexto real y a su papel como docente.

Los saberes infantiles y juveniles frente a la integración y flexibilidad curricular. Lo sociocultural como aglutinante de las diversas disciplinas

Las pedagogías activas centradas en el niño, siempre han planteado el trabajo alrededor de proyectos, dado que este permite la integración. Los expertos afirman que efectivamente, el proyecto de aula logra una mayor participación, en tanto posibilita traducir en actos una serie de ideas, intereses, necesidades, por medio de acciones concretas, que no siempre se logran determinar en un curso o semestre. Una de sus ventajas es que, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer todos los aspectos comunes propios de un proyecto. Según Cerda (2001, p. 58 - 59), es importante reflexionar con los alumnos sobre el proceso, para fomentar en ellos una actitud crítica, que en forma participativa les permita reflexionar sobre los siguientes tópicos:

- La organización grupal (antes- durante –después).
- La asignación de roles y responsabilidades para cada alumno.
- La planificación de las acciones.
- Las dificultades encontradas.

En cuanto a los medios y procedimientos de este tipo de proyectos, se pueden confundir con los propios de la actividad pedagógica propiamente dicha, sin embargo, éstos no son otra cosa que una variante y extensión de las actividades y procedimientos que hacen parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Advierte Cerda (2001), que es clave resaltar el carácter activo, participativo, específicamente investigativo del proyecto, condición que demanda metodologías que promuevan esta pedagogía. Por ejemplo, si uno de los propósitos es estimular la autonomía e iniciativa y el trabajo investigativo, es importante utilizar estrategias metodológicas que promuevan la función no directiva del maestro y estimular todas aquellas actividades que conduzcan a la búsqueda, la indagación, el descubrimiento y el asombro.

Se recomiendan la etnografía como proceso inicial de conocimiento que parte la vida cotidiana, la interacción, y la cultura en contexto. Se rescatan las formas de trabajo que posibiliten al estudiante la construcción de su propio conocimiento, de tal forma se pueda transformar el proceso cognitivo en una experiencia de aprendizaje. Y lo más importante, es que los sujetos puedan actuar sobre la realidad que luego se convierte en fuente de saberes y aprendizajes, con significado y finalidad.

En síntesis, esta reflexión nos incita a pensar en estrategias pedagógicas que permitan la participación de los niños, niñas y jóvenes desde sus experiencias, intereses y aprendizajes. Hoy sabemos que la escuela no es la única institución que genera información y ofrece orientación para la formación. Los medios de comunicación y demás tecnologías de la información y la comunicación, están incursionando de forma más rápida en la

vida cotidiana de gente. Igualmente, es necesario reconocer que muchos niños trabajan o se agrupan para realizar acciones. Aspecto que nos confirma la urgencia de pensar desde la pedagogía y desde la escuela acciones que posibiliten cada día hacer una escuela más flexible, abierta que posibilite la incorporación de sus experiencias y haga posible una vida más democrática en la escuela.

La voz de los maestros.

La integración por relatos

(fragmento)

Además de la integración por temas, el documento del Ministerio de Educación de 1984 explica la integración por problema, por proyecto productivo y por actividad. Pero me voy a referir a un nuevo tipo de integración que hemos encontrado: la llamamos integración por relatos. Como su nombre lo indica, consiste en encontrar un tema, una pregunta o un problema para una unidad integrada, y posteriormente escribir o buscar un relato que sirva de marco para articular y contextualizar los diversos temas, preguntas, problemas y las diversas actividades de cada una de las áreas académicas.

La integración por relatos busca superar los límites de la integración por temas y, específicamente, la desarticulación que se produce entre las actividades de las áreas. Acordémonos del ejemplo anterior de la unidad integrada en torno al tema de los indígenas, en estética, y la de sacar cuartos o tercios de ellos, en matemáticas. La principal virtud de la integración por relatos es que parte de un relato inicial articulador de toda la unidad, que obliga a explicitar la relación de las actividades de las áreas. Siguiendo con el ejemplo anterior, si quisiéramos articular las actividades en torno a los indígenas, podemos usar un

relato histórico o inventarnos uno ficticio, en el cual se narre la historia de dos grupos de tribus enemigas que se enfrentan en una guerra sin cuartel, que los obliga a racionalizar en extremo los recursos materiales de los cuales disponen, y que concluye con la victoria de una de ellas. La elaboración de los collares adquiere sentido como un adorno especial para la fiesta de celebración del triunfo y la aplicación de las fracciones adquiere importancia a la hora de distribuirse los recursos obtenidos como botín. Como se ve, una de las principales virtudes del relato, es que este aporta un hilo narrativo que conecta los temas y preguntas que antes estaban débilmente vinculados, y lo hace de una manera explícita y evidente.

La importancia de hacer explícito el vínculo entre los temas de las áreas, está según nuestros supuestos, en el papel que los estudiantes asumen en el proceso educativo. La tesis que quisiera defender es que espontáneamente ellos no relacionan los conocimientos de las diversas áreas, entre otras cosas, porque muchas veces ellos no están relacionados ni para los maestros, ni en los planes de estudio. Coloquialmente hablando, podríamos decir que por culpa de la deformación que sufren en la escuela con la desarticulación de los conocimientos, ya "la cabeza de los muchachos no da pa' tanto, por lo cual tenemos que ha-

cer intencional y explícita la tarea de la integración. En ese sentido la integración por relatos es una alternativa que tiene como propósito e intención consciente la de generar, desde el comienzo y siempre, articulaciones coherentes entre los temas, preguntas, problemas y actividades que se trabajan en las diferentes áreas académicas.

Definir un relato no es fácil. Podríamos dar muchos ejemplos de relatos y decir que las crónicas que las personas hacen sobre o que han vivido son relatos, como lo son las narraciones literarias e históricas y también los grandes relatos científicos que definen las cosmovisiones del mundo. Como se ve, el relato es una categoría muy amplia, fácil de ubicar, pero difícil de definir sin enredarse (hay quien dice que un relato es un tipo de narración y otros que aseguran que la narración es un tipo de relato y así sucesivamente). La importancia del relato está en ser la forma básica y natural como las personas, desde el comienzo de la civilización, le dan unidad, sentido y continuidad al mundo que los rodea, a la historia vivida y aun a lo incierto y desconocido. En otras palabras, el relato es uno de los medios más poderosos que ha tenido siempre el hombre para articular, vincular e integrar los cabos sueltos del mundo que lo rodea, y es por eso una herramienta clave a la hora de integrar (Bermúdez, Escobedo, León, Negret, Vasco. 1999, p. 35 – 47).

La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción de vida

En este punto se citarán los planteamientos de Sacristan (2000), quien desde una postura pedagógica esboza un análisis objetivo de la función de la escuela frente a las exigencias de la sociedad actual, específicamente frente a la diversidad y la diferencia. Sugiere pensar de manera natural que la diferencia existe y las prácticas educativas, ya sean de la familia, de las escuelas o las de cualquier otro agente, se encuentran con la diversidad como un dato de la realidad, igualmente, reconoce que desde la existencia de las individuales singularidades, las personas funcionan en la vida social, expresando la particular idiosincrasia y también haciendo continuas renunciaciones a nuestra individualidad.

Se trata según este autor, de entender la complejidad interindividual e intergrupala, dado que por una parte, existe en el plano de cada individuo, es decir, la dimensión interindividual que se da en cada sujeto en un momento dado y a lo largo de su vida.

Somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos una combinación irreplicable de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan (Sacristan, 2000, p. 4).

Considera que la educación desde la familia, el contexto y las instituciones escolares, constituye un factor decisivo en la determinación de la individualidad.

Explica que aquello que nos asemeja y también que nos diferencian de otros, se presenta de manera contradictoria en la educación. Existe una socialización homogeneizadora que nos posibilita compartir rasgos comunes de nuestra personalidad con otros. Para la interiorización de estos valores, se ha utilizado la vía disciplinaria, lo que a su vez, permite la difusión de significados culturales. Seguramente, ésta pulsión socializadora por vías coercitivas, así como los modelos unívocos de la cultura, es lo que la predominado en la escuela, sobre los intereses individuales. Su hipótesis, es que este puede ser uno de los problemas por los que la diversidad en la escuela presente dificultades, y hoy se convierte en un reto. Por tanto:

Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo p (Sacristan G, 2000, p. 1).

En este sentido, advierte que el tema no es nuevo en los fines de la educación, teniendo en cuenta, las aspiraciones a la universalidad y la atemperación de los ideales de la igualdad. La diversidad, como la desigualdad, son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas. De hecho la pedagogía a lo largo de la historia ha insistido en distinguir a los estudiantes por su ingenio, tratarlos y agruparlos según sus características y habilidades. Se recuerda así mismo, que individualizar la enseñanza ha sido una pulsión de la pedagogía durante todo el siglo XX,

y compensar las desigualdades ha sido una de las características de las políticas y prácticas educativas progresistas.

Agrega Sacristán que, por todo lo anterior, es importante observar que estamos ante una polifonía semántica que nos obliga a depurar la polivalencia de significados añadidos o superpuestos en los conceptos que utilizamos.

La diversidad es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad que evitar, posibilidad o conveniencia de diversificar, según los casos, para los centros escolares, para los docentes y para las políticas educativas (Sacristan G, 2000, p. 9).

Concluye, Sacristán que es la anchura de la norma lo que permitirá absorber más o menos variabilidad como normal, sin olvidar que la existencia de categorías implica siempre que alguien queda fuera y dentro de ellas. Se refiere con ello a la graduación por edad, la programación lineal y el aprendizaje por etapas, categorías propias de la educación tradicional que a su vez, permiten la emergencia de nociones como adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad; conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella, como son los padres, los estudiantes y los profesores. Por tanto, es importante preguntar: ¿Cómo se configura el problema de la diversidad en la práctica? Para su análisis, propone algunas situaciones problemáticas, que de manera resumida nos permitimos reseñar:

- Existe la percepción en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de

los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos. Por un lado, algunos estudiantes encajan mal con las normas escolares, y por otro, la actividad escolar exige un orden de trabajo interiorizado que no siempre es aceptado, sin provocar resistencias y rebeldía. Se concluye que el clima escolar se enrarece y la conflictividad se incrementa. Los profesores pueden apreciar la diversidad como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo.

- Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículo regulado y las políticas educativas. En efecto, cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, afloran las diferencias entre los estudiantes. Las “distancias cortas” respecto del ideal son asumidas por lo general como naturales. Un “alejamiento marcado”, se califica como fracaso y podrá ser motivo de repetición de curso, pero cuando el fracaso persiste, la “singularidad” individual abocará al abandono. Una de las llamadas más vivas y actuales a la diversificación proviene de la conciencia de la multiculturalidad y de la necesidad de proyectarla de alguna manera en el currículo.
- Es necesario explicitar el conflicto. Se trata de cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación, con el reconocimiento de la pluralidad de opciones y de modelos de escuela, considerados necesarios para garantizar la expresión democrática de la libertad de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos.

Finalmente, el autor hace un llamado a trabajar por los ideales de la educación democrática, recuerda que la escuela se convierte en una institución social, un microcosmos donde se desarrolla una vida paralela a la que el niño vive en la casa, en el barrio o en el campo del deporte. La escuela aprovecha el potencial de experiencia del alumno, selecciona y filtra las influencias del entorno incorporando el aprendizaje formal e inconsciente que el niño adquiere en la vida extraescolar. Por lo tanto, el punto de partida de la educación está construido por los poderes y los instintos del niño. Un concepto clave es la definición de la educación como una constante organización y reconstrucción de la experiencia, a partir de la interacción que permite hacer confluir las condiciones subjetivas con las condiciones objetivas ambientales. Su propuesta es ampliar la red escolar e incorporar la educación a las realidades geográficas, históricas, económicas y profesionales de la comunidad local.

Con estos planteamientos sobre el reto de las escuelas frente a los problemas socioculturales que la invitan a trabajar con conceptos más abiertos y flexibles, que permitan a los niños, niñas y jóvenes expresar sus intereses, su individualidad y sus derechos. Es pertinente, terminar citando a Sacristan (2000).

Debatir y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos, distinguiéndolo de lo que, aun siendo valioso, no necesariamente tiene que ser parte del currículum común. Esta operación afecta tanto al plano de decisiones de política general como a la programación que realizan los centros y a lo que hace en cada momento todo profesor. En los contenidos y objetivos que hayan de ser comunes, las estrategias diferenciadoras tienen que ir encaminadas a que todos

logren el dominio de “lo básico” en un grado aceptable. En el caso de contenidos no comunes (pudiendo incluirse aquí las actividades extraescolares, materias optativas, hasta partes de una materia de estudio, lecturas, etc.) es posible y conveniente estimular la diversificación en la medida de las posibilidades (p. 16).

Educar para una ciudadanía global, nacional y local. Análisis de los valores democráticos en el aula de clase

En este apartado se abordarán algunas discusiones sobre la teoría de la ciudadanía contemporánea, que permitan comprender los retos y los riesgos de la educación cívica para formar la identidad y orientar la conducta de los ciudadanos individuales, incluyendo responsabilidades, roles e lealtades. Según Will y Wayne (1996) uno de los peligros de la teoría de la ciudadanía surge como resultado de la frecuente confusión de dos conceptos: la ciudadanía como condición legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política, y la ciudadanía como actividad deseable, que mide como la calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad.

En opinión de Marshall (citado por Will y Wayne, 1996), la ciudadanía consiste en asegurar que cada cual sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número de derechos de ciudadanía. Rescata los derechos civiles, los derechos sociales (educación pública, asistencia sanitaria, los seguros de desempleo y las pensiones de vejez). Es importante analizar cómo, la expansión de los derechos de ciudadanía permiten la expansión de las clases de ciu-

dadanos. Aquello que correspondía en un tiempo a los varones, se entendió luego a las mujeres, y hoy se hace con los niños. Esta política de ampliación de los derechos se corresponde con un Estado de bienestar liberalmente democrático.

Existe igualmente una ciudadanía “pasiva” que no implica una obligación de participar en la vida pública. La política de la derecha que, pone en cuestión el estado bienestar, y trabaja con la idea de una ciudadanía “activa” que contempla las responsabilidades y virtudes ciudadanas, entre las que se incluyen la autosuficiencia económica, la participación política y la civilidad. “Según la nueva derecha, el esfuerzo por asegurar la integración social y cultural de lo más pobres debe ir “más allá de los derechos, focalizándose en su responsabilidad de ganarse la vida” (Will y Wayne, 1996, p, 9). La izquierda controvierte esta concepción. Ellos aceptan que la ciudadanía implica tanto derechos como responsabilidades, sin embargo, consideran que los

derechos de participación deben, en cierto sentido, preceder a las responsabilidades, es decir, es apropiado exigir el cumplimiento de las responsabilidades una vez que se han asegurado los derechos de participación.

En este sentido, explican los autores, como las múltiples maneras de las políticas públicas, dependen de decisiones responsables a nivel de los estilos de vida personales. El argumento es que el Estado sería incapaz de proveer cuidados sanitarios si los ciudadanos no actúan responsablemente hacia su propia salud, como siguiendo una dieta balanceada, haciendo ejercicio y controlando el consumo de alcohol y tabaco, por ejemplo.

En síntesis, lo que el Estado requiere de la ciudadanía, no se puede obtener mediante la coerción, sino a través de la cooperación y el autocontrol en el ejercicio del poder privado. La pregunta, ¿Es donde se aprenden estas virtudes para alcanzar el equilibrio entre derechos y responsabilidades?

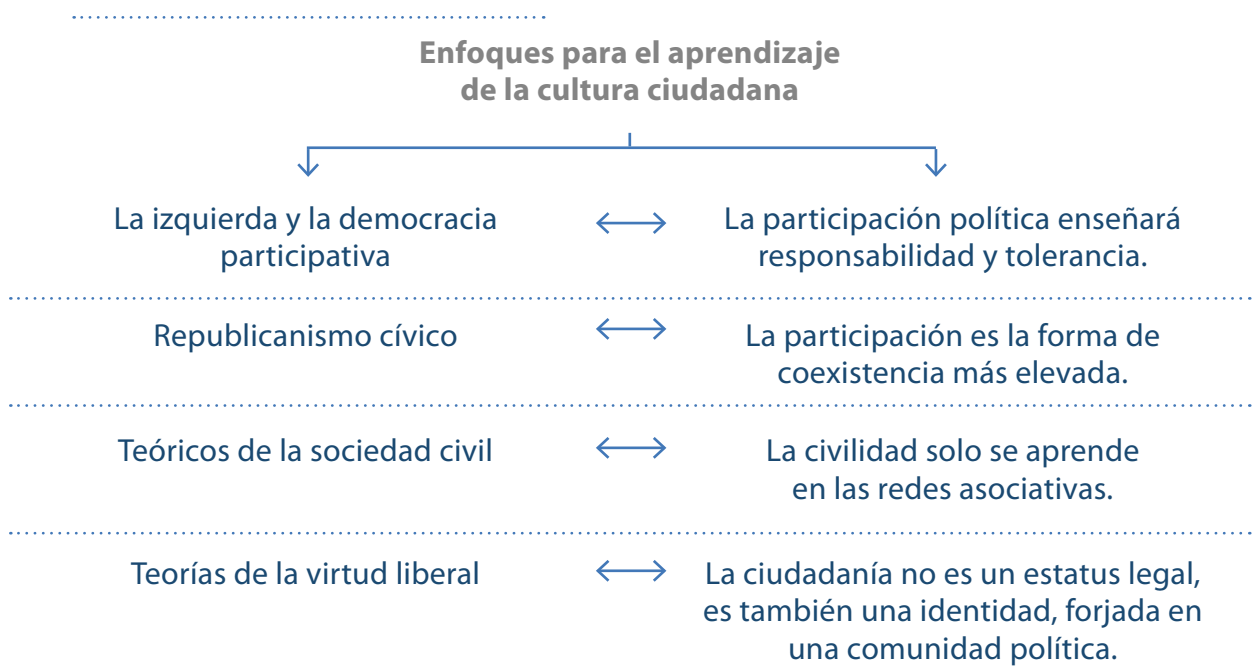


Tabla 1. Enfoques para el aprendizaje de la cultura ciudadana
Fuente propia

En relación con el papel de la escuela en la formación de la civilidad vale la pena ampliar algunos argumentos de los anteriores enfoques: los teóricos de la sociedad civil subrayan la civilidad y el autocontrol como condiciones de una democracia sana, no creen que el mercado o la participación política sean suficientes. Consideran que es en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil; iglesias, familias, sindicatos, asociaciones étnicas, cooperativas, grupos de protección del ambiente, entre otras organizaciones, donde se aprenden las virtudes del compromiso mutuo. Es en estos lugares donde se forma el carácter, las competencias y la capacidad ciudadana, especialmente, se aprende el autocontrol voluntario, cualidad importante para la formación de una ciudadanía responsable. Igualmente, la escuela es una de las principales instituciones donde se forjan estos valores, de acuerdo con el filósofo Dewey:

La democracia es la forma de vida que necesitan los hombres para gozar de la mejor, la más rica y la más plena experiencia posible. [...]. Creo que el individuo que ha de ser educado es un individuo social y que la sociedad es una unión orgánica de los individuos. Si eliminamos el factor social, del niño sólo nos queda una abstracción; si de la sociedad eliminamos el factor individual, sólo nos queda una masa inerte y sin vida. La educación por tanto, ha de comenzar por una comprensión

psicológica de las capacidades, intereses, y las costumbres del niño. Controlarlo en cada punto respecto a esas mismas consideraciones. Estas capacidades, intereses y costumbres han de ser constantemente interpretadas –que sepan que significan, y por esto se han de traducir a los términos de sus equivalentes sociales, a los términos que nos dirán que son capaces en el campo del servicio comunitario (Dewey, J, 2009, p. 43).

Las teorías de la virtud liberal, por su parte, enfatizan cuatro tipo de virtudes que favorecen el ejercicio responsable de la ciudadanía: 1) Virtudes generales, coraje, respeto de la ley y lealtad; 2) Virtudes sociales, independencia y apertura mental; 3) virtudes económicas, ética del trabajo y adaptabilidad al cambio; 4) virtudes políticas, capacidad para reconocer y respetar los derechos de los demás, disposición de no exigir más de lo que se puede pagar, y capacidad para evaluar los desempeños de quienes ocupan cargos públicos; y finalmente, disposición a trabajar en los debates públicos.

En este sentido, es necesario hacer un repaso de estas teorías, las cuales pueden generar algunas ideas para fomentar la formación ciudadana en la escuela; especialmente, si tenemos una percepción de la manera como los niños, niñas y jóvenes pueden autogestionar procesos de formación de la cultura ciudadana.

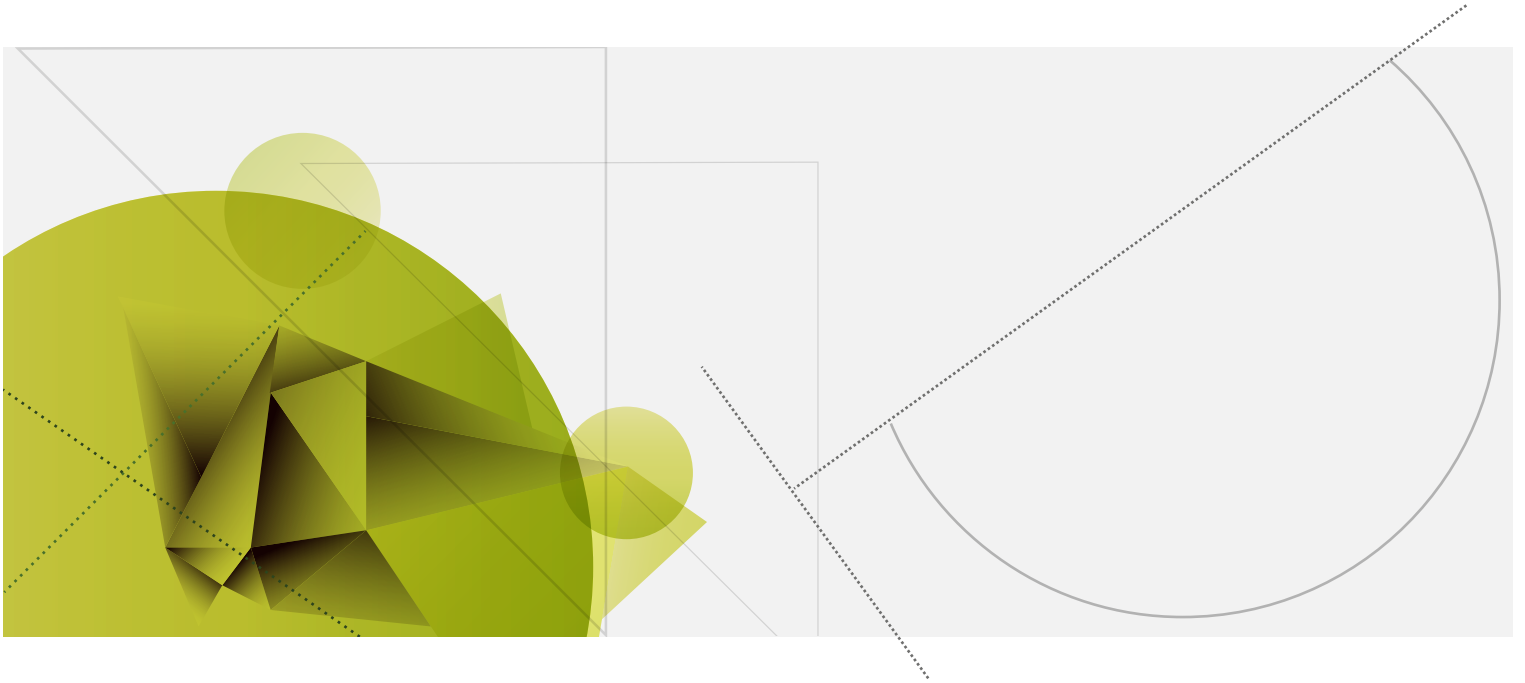
Bibliografía

- **Bourdieu, P & Passeron, J. (1970).** *La reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* París, Francia: Minuit.
- **Castro, E. (2006).** *Una reflexión sobre la educación y la investigación pedagógica.* Revista entramado. (Vol. 2, No. 1). Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420388009>
- **Flórez, R & Vivas, M. (2007).** La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista educación y pedagogía. (Vol. XIX, No. 47), Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view-File/6680/6122>
- **Restrepo, B. (2003).** Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. Pedagogía y Saberes. (No. 18), Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_09arti.pdf
- **Osorno, M. (2002).** Experiencias docentes, calidad y cambio escolar investigación e innovación en el aula. Ponencia presentada en V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia.
- **Sánchez, J. (2012).** La formación docente. Temas, debates y escenarios de prioridades. Revista acción pedagógica. (No. 21). Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36646/1/dossier06.pdf>
- **Feixa, C. (1995).** De las culturas juveniles al estilo. Nueva antropología (vol.xv No 50) Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/50/cnt/cnt4.pdf>
- **Reguillo, R. (2003).** Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. Revista brasileira de Educação. (No. 23). Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- **Horn, C, Silva, J & Abreu, L. (2013).** As culturas infantis e a ludicidade: as crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura. Revista latinoamericana de Educación Infantil. (Vol. 2) Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei>
- **Restrepo, B. (2006).** La Investigación-acción pedagógica, variante de la investigación-acción educativa que se viene validando en Colombia. Ponencia presentada en simposio internacional investigación-acción y educación en contextos de pobreza. Universidad de La Salle. Recuperado el 9 de diciembre de 2014, en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1739/1615>

Web-grafía

- Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/etnoeduc/etno17.htm>

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO