

# **EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA:** FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA ESCUELA DE HOY

---

Álvaro Ramis  
Carlos Rodríguez Rivas  
(Compiladores)



INSTITUTO NACIONAL DE  
FORMACIÓN DOCENTE







# EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA ESCUELA DE HOY

---

Álvaro Ramis  
Carlos Rodríguez Rivas  
(Compiladores)



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



**INFOD**  
INSTITUTO NACIONAL DE  
FORMACIÓN DOCENTE



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

**GOBIERNO  
DE EL SALVADOR**

Primera edición: INFOD, San Salvador, El Salvador; MINED, 2018  
Álvaro Jorge Ramis Olivos, Curicó, 1973; Carlos Enrique Rodríguez Rivas,  
San Salvador, 1984 (Compiladores)  
Educación y democracia: formación ciudadana para la escuela de hoy, San  
Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, 2018.  
208 pp. 23 x 15.5 cm. – Colección Seminario, n°2

© Instituto Nacional de Formación Docente, 2018. Ministerio de  
Educación

© Álvaro Jorge Ramis Olivos y Carlos Enrique Rodríguez Rivas  
(Compiladores), 2018.

Editor  
Edgar Ventura

Diseño y diagramación  
Rocío de los Ángeles Galicia Orellana

Corrección y estilo  
Óscar Meléndez

ISBN:

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida  
ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por  
escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son  
responsabilidad de los autores. Prohibida su comercialización.

Impreso en El Salvador – Printed in El Salvador:

---

# CONTENIDO

**Palabras preliminares . . . . . 7**

*Carlos Mauricio Canjura Linares*  
Ministro de Educación de El Salvador

**Presentación . . . . . 11**

*Carlos Ruiz Schneider*  
Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chile

**RETOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN  
EL SALVADOR: UNA PERSPECTIVA DESDE  
EL SISTEMA EDUCATIVO . . . . . 15**

*Carlos Rodríguez Rivas*

- 1. Introducción . . . . . 17
- 2. Una mirada rápida a la formación ciudadana en el sistema  
educativo salvadoreño . . . . . 19
- 3. Los Acuerdos de Paz y el compromiso de construir una  
ciudadanía para la reforma política e institucional . . . . . 22
- 4. Permanencia del modelo de la reforma en marcha . . . . . 26
- 5. A manera de conclusión: los retos de la formación  
ciudadana hoy . . . . . 30
- Referencias . . . . . 33

**CIUDADANÍA, CONVIVENCIA, ORGANIZACIÓN Y  
CULTURA ESCOLAR . . . . . 35**

*Álvaro Ramis*

- 1. Ciudadanía, política y democracia: relaciones y tensiones . . . . . 37
- 2. Las dimensiones de la ciudadanía . . . . . 39

3. Ciudadanía como igual-libertad y fundamento de los derechos humanos . . . . .	42
4. La educación para la ciudadanía y su ejercicio ha conocido diferentes figuras históricas . . . . .	42
5. Enfoques contemporáneos en formación ciudadana, dentro del paradigma de la educación para la democracia . . . . .	46
Referencias . . . . .	49

**LA ESCUELA PÚBLICA Y EL DESAFÍO DE LOS VALORES CONTROVERTIDOS EN AULAS PLURALES. . . . . 51**

*Ernesto Águila Z.*

1. Un modelo de educación en ciudadanía y valores fundado en una distinción de «mínimos y máximos éticos». . . . .	54
2. El profesor y los valores controvertidos: «neutralidad» y «beligerancia» en el aula. . . . .	56
3. Diálogo como dispositivo central. . . . .	61
Reflexión final. . . . .	62
Referencias . . . . .	63

**NOTAS INTRODUCTORIAS A LAS DEFINICIONES DE JÓVENES, CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN JUVENIL . . . 65**

*Raúl Zarzuri Cortés*

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de jóvenes y juventudes? . . . . .	67
2. Conceptualizaciones y delimitaciones de las categorías de juventud y los y las jóvenes. . . . .	68
a. Los enfoques clásicos para entender a los y las jóvenes y las juventudes . . . . .	71
3. Caracterizaciones de los jóvenes y juventudes desde la perspectiva de una modernidad tardía o postmoderna . . . . .	81
a. Los y las jóvenes y las identidades múltiples. . . . .	83
b. Procesos de individualización/individualidad y autonomías juveniles. . . . .	85
c. Construyendo procesos de autonomías. . . . .	87

4. ¿De qué hablamos cuando hablamos de ciudadanía? . . . . .	92
5. Las nuevas formas que adopta la participación política en las y los jóvenes actuales . . . . .	100
Referencias . . . . .	105

**CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y ENFOQUE DE  
DERECHOS . . . . . 109**

*Gabriela Martini*

*Marcelo Pérez*

1. Enfoque de derechos para una ciudadanía democrática . . . . .	111
Introducción . . . . .	111
1.1. Las concepciones de infancias y de adolescencias . . . . .	112
1.2. El enfoque de la Convención de los Derechos del Niño . . . . .	117
1.3. La participación, la democracia y la racionalidad comunicativa . . . . .	119
1.4. A democratizar la escuela. . . . .	122
2. Convivencia escolar para la generación de aprendizajes en el aula: una mirada a la cultura escolar. . . . .	125
Introducción . . . . .	125
2.1. Las transformaciones de la sociedad y sus implicancias a la educación . . . . .	126
2.2. Nuevos desafíos para la escuela. . . . .	128
2.3. Educación para la paz . . . . .	128
2.4. La cultura escolar . . . . .	130
2.5. Convivencia escolar y aprendizaje . . . . .	133
3. Condiciones para el aprendizaje y convivencia en el aula . . . . .	136
Introducción . . . . .	136
3.1. El aula tradicional . . . . .	137
3.2. Violencia en la escuela. . . . .	137
3.3. El mundo social controlado por los adultos. . . . .	143
3.4. El mundo social desde los y las estudiantes . . . . .	143
3.5. Las normas . . . . .	145
3.6. La enseñanza de la moral . . . . .	149

4. Herramientas didácticas y articulación curricular de la convivencia escolar . . . . .	154
Introducción . . . . .	154
4.1. Cambio de paradigma pedagógico: centrarse en el aprendizaje . . . . .	154
4.2. El aprendizaje activo . . . . .	156
4.3. Herramientas metodológicas . . . . .	157
Referencias . . . . .	163

**IDEAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS PARA LA INNOVACIÓN EN FORMACIÓN CIUDADANA. . . . . 167**

*Estela Ayala Villegas*

1. Innovación, pero en clave de esperanza . . . . .	169
2. Docencia y justicia social: un eje para considerar . . . . .	173
3. Estrategias y experiencias. . . . .	174
4. Experiencias en Formación Ciudadana: clasificación y descripción de casos. . . . .	177
4.1. Según su origen . . . . .	177
4.1.1. Coyunturales. . . . .	177
4.1.2. Mandatadas . . . . .	180
4.2. Según la estrategia didáctica que la moviliza. . . . .	185
4.2.1 Temas controversiales . . . . .	186
4.2.2. Aprendizaje-Servicio . . . . .	190
4.2.3. Pedagogía de la memoria . . . . .	192
4.2.4. Otra estrategia de interés: el Banco común de conocimientos [BCC] y su experiencia piloto en un instituto secundario . . . . .	194
5. Las experiencias como referentes y la importancia del registro . . . . .	196
Referencias . . . . .	199

**RESEÑA DE LOS AUTORES . . . . . 203**

## Palabras preliminares

A Chile y El Salvador les une una intensa relación de cooperación en diversos ámbitos, especialmente el educativo, que se remonta al siglo XIX. En el presente quinquenio, esta relación se estrechó aún más, gracias al intenso trabajo de cooperación académica y científica producto de las gestiones de María Inés Ruz Zañartu, ex embajadora de la República de Chile en El Salvador; autoridades de la Universidad de Chile, y profesores visitantes de la misma casa de estudios.

De entre los diversos temas relacionados, desde el 2016, con la visita del grupo de académicos del programa de Educación Continua del Magisterio (PEC), empezamos un diálogo en torno a la formación ciudadana que se enriqueció desde el principio por las historias particulares, los pasados conflictivos comunes, los retos de la democracia y los desafíos de los sistemas educativos. El Salvador pudo nutrirse de este intercambio y fortalecer su proceso de desarrollo curricular y de formación docente. En este último aspecto, abonó sustancialmente el desarrollo del diplomado Educación y Democracia, en un momento en que requeríamos profundizar en la formación de nuestros especialistas. Los otros dos componentes del proyecto de cooperación con la Universidad de Chile, pasantía de profesores y transferencia tecnológica, siguen permitiendo impactar en las dinámicas académicas que hoy asume el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

La formación docente, como hemos venido insistiendo en los últimos años, es uno de los nudos gordianos para alcanzar una educación que posibilite el desarrollo de capacidades ciudadanas y productivas. Con los docentes debemos entablar en primera instancia una transformación de las formas tradicionales de enseñanza basadas en la reproducción de contenidos, en tanto punto de partida de una constante reflexión pedagógica y metodológica centrada en el aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes.

Cuando hablamos de capacidades ciudadanas nos referimos a potencialidades de la persona, que se constituyen a partir de la articulación de competencias (saber hacer concreto), conocimientos (diferentes disciplinas científicas, humanísticas y artísticas), habilidades (racionalidades y destrezas) y modos de ser (emociones, valores y carácter) con los cuales puede encarar situaciones complejas que le presenta la vida cotidiana en sus diferentes dimensiones (interpersonales, familiares, comunitarias, económicas o políticas).

Las capacidades ciudadanas pueden identificarse concretamente si consideramos tres aspectos básicos: las dimensiones de la ciudadanía, las esferas de acción ciudadana y el fundamento histórico de estas; nos referimos a aquellos componentes implicados en el concepto formal del buen ciudadano o ciudadana, es decir, aquella que es capaz de participar en el espacio público, en sus diferentes modalidades y escenarios, donde se dirimen conflictos y se discute el rumbo de las comunidades políticas o de la sociedad con una perspectiva histórica de los procesos.

Mientras que las capacidades productivas se refieren a saber producir un bien (lo cual implica conocimientos técnicos y científicos, y manejo de procedimientos formales los cuales se construyen desde los primeros niveles educativos y no están limitados a la educación superior); así como a saber consumir bien, es decir, practicar una ética del consumo que tenga a la base el concepto de sustentabilidad, con lo cual se hace referencia a consumir desde la responsabilidad de cuidar la naturaleza para mí y para las próximas generaciones.

Ambos conjuntos de capacidades son necesarios para construir una ciudadanía responsable, democrática y robusta, desde la equidad y la inclusión. La formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de ser agentes de paz inicia en los primeros años de vida, y requiere, por tanto, del concurso de las ciencias sociales, de las humanidades, de las ciencias formales y naturales, pero también de las artes. Implica vida académica y también recreación y goce estético.

Los salvadoreños en general tenemos que involucramos en la construcción de la ciudadanía que nos permita superar los grandes desafíos planteados por la vida política, la economía y las relaciones sociales. Actualizar nuestra concepción de ciudadanía y reflexionar a profundidad sobre los retos del sistema educativo es un asunto imperativo. Esta publicación, sin duda, contribuye a montar el andamiaje de ese proceso social tan necesario hoy tras 26 años de firmada la paz en El Salvador:

**Carlos Mauricio Canjura Linares**

*Ministro de Educación de El Salvador*



---

## Presentación

Quisiera expresar mi especial satisfacción por la publicación de este libro que es fruto de un intenso trabajo colaborativo entre el Ministerio de Educación de El Salvador (MINED), por medio de su Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, mediante el Programa de Educación Continua del Magisterio (PEC), hoy Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio.

Un antecedente de esta relación se estableció en diciembre de 2015, cuando el rector de nuestra Universidad, Ennio Vivaldi, suscribió un Convenio Marco de Cooperación con la Universidad de El Salvador; lo que sentó una nueva etapa en las relaciones entre nuestra casa de estudios y el Estado salvadoreño. Respondiendo a ese contexto, nuestra Facultad ha implementado desde agosto de 2017 un innovador proyecto de cooperación Sur-Sur denominado «Educación, ciudadanía y democracia», en el marco del «Fondo Chile», financiado por la Agencia Chilena de Cooperación Internacional al desarrollo (AGCID) y el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD). De esa forma se dictó un diplomado semipresencial que capacitó a 70 profesores y profesoras especialistas que apoyan al MINED en el diseño curricular y metodológico en el campo de la formación para la ciudadanía. El objetivo de este programa fue

permitir que los docentes salvadoreños puedan transferir sus aprendizajes al conjunto del sistema de formación continua que gestiona el INFOD de El Salvador.

Los textos que se han recopilado han servido como material de lectura durante la implementación de ese diplomado. Ahora, gracias al esfuerzo editorial de INFOD, podrán colaborar para expandir el alcance de esta capacitación a nuevos equipos directivos y docentes de centros escolares, que están generando un nuevo modelo de formación para la ciudadanía en el ámbito educativo de El Salvador. En el logro de esta tarea el libro *Educación y Democracia. Formación ciudadana para la escuela de hoy*, constituye un valioso recurso pedagógico que permitirá la apropiación y consolidación de una cultura escolar orientada a fortalecer la democracia, la cultura de los derechos humanos y las competencias ciudadanas y productivas de niños, niñas y adolescentes.

Esperamos que la contribución de nuestra Facultad haya fortalecido los esfuerzos del Gobierno de El Salvador por dar un espacio más explícito y consistente a la formación ciudadana en su currículo nacional. Sabemos que esta dimensión educativa es una necesidad apremiante de cara a enfrentar los dilemas cruciales de nuestras sociedades: desigualdad económica, exclusión social, crisis de la representación democrática, fractura de la confianza institucional, y una cultura de la violencia y el abuso extendida, problemas que exigen una acción decidida, orientada a la regeneración de nuestros sistemas educacionales.

Chile y El Salvador comparten muchas experiencias comunes. Sus historias recientes les exigen asumir y trabajar la memoria dolorosa de la violencia política y la vulneración de los Derechos Humanos. Y ambas naciones observan su futuro con expectativas similares, centradas en la dignificación de sus grandes mayorías, que han visto postergadas por mucho tiempo sus esperanzas. Estas metas exigen un esfuerzo sostenido, que se debe mantener e incrementar. En torno a esas tareas la Universidad de

Chile está dispuesta a seguir compartiendo su experiencia institucional y académica, generando experiencias y conocimientos significativos en este ámbito de la filosofía, las humanidades y la educación como proyectos de transformación de nuestra realidad.

**Carlos Ruiz Schneider**

*Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chile*



---

**RETOS DE LA FORMACIÓN  
CIUDADANA EN EL SALVADOR:  
UNA PERSPECTIVA DESDE  
EL SISTEMA EDUCATIVO**

---

Carlos Rodríguez Rivas



# RETOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL SALVADOR: UNA PERSPECTIVA DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO

Carlos Rodríguez Rivas

## I. Introducción

Cuando hablo de formación ciudadana me refiero, de la manera más genérica posible, a la educación, a veces formal, con la cual pretendemos habilitar o capacitar a las personas para participar en el espacio público, en sus diferentes modalidades y escenarios, donde se dirimen conflictos y se discute el rumbo de las comunidades políticas o de las sociedades (Fierro, 2017). Esta preparación requiere conocimientos, estrategias, competencias comunicacionales y también un modo de ser adecuado.

En la actualidad, es un concepto signado por tensiones, tanto por los diferentes proyectos de organizaciones como la UNESCO (ciudadanía mundial) como por versiones nacionales y concepciones limitadas (educación cívica, formación en valores) que en muchas ocasiones conviven en un mismo sistema educativo. Asimismo, el concepto supone discusiones teóricas de fondo, a veces soslayadas por comodidad, incompreensión o a propósito, como la idea misma de comunidad política, democracia, política, memoria, historia, convivencia y conflictividad social.

Una mirada rápida a la bibliografía más difundida nos permite decir de forma bastante resumida, sin ánimo de abarcar todas las opciones, que hay versiones recurrentes o prácticas de formación ciudadana en los siguientes ejemplos:

- a. En algunos casos la formación ciudadana ocurre casi exclusivamente de manera implícita, a través de lo que se ha llamado currículo oculto, es decir, por medio de las prácticas cotidianas en el aula y en la institución educativa, sin reflexión profunda de los alcances o compromisos estratégicos y al margen de las prescripciones curriculares.
- b. En otros casos, mediante una asignatura dedicada a la formación ciudadana. Esta muchas veces corresponde al área obligatoria de Moral, Cívica o de Ética y Valores Humanos o Estudios sociales y cívica. Una de sus limitaciones es que encontramos comúnmente en las instituciones educativas un énfasis casi exclusivo en los conocimientos. Es muy común, por ejemplo, que la formación ciudadana se limite al aprendizaje del contenido de la Constitución de la República o se enfatice mucho la llamada educación cívica.
- c. Por otra parte, encontramos un gran énfasis en valores y especialmente en la transmisión de estos. En este caso, y de acuerdo al adultocentrismo imperante, hay un grupo de adultos que definen los valores y los mecanismos para que los estudiantes adquieran esos valores. Se realizan lecturas sobre cada valor con moralejas del estilo «si usted sigue este valor, las cosas le van a salir bien».
- d. Está también la posición de quienes consideran que la formación ciudadana tiene un carácter transversal en el currículo y existen en la mayoría de currículos latinoamericanos la declaración de responsabilidad de todas las áreas y disciplinas.
- e. Finalmente, tenemos la perspectiva de quienes tienen declaraciones transversales que al mismo tiempo conviven con una asignatura.

Lo obvio y crítico en cualquiera de estas versiones o practicas reside en el alcance de lo que estamos entendiendo por ciudadanía, lo cual es siempre un concepto cambiante que debe responder a la situación histórica en la que se vive, y a los retos que tenemos planteados como sociedades. Una crítica recurrente es que la mayoría de estas versiones promueven

procesos educativos que parten de visiones restringidas de lo que significa ser ciudadano o ciudadana. Otro tanto hay que decir respecto de la traducción pedagógica de esta pretensión de formar ciudadanía; en la mayoría de modelos y prácticas conviven con visiones restringidas de ciudadanía, prácticas pedagógicas tradicionales o acríticas. Algo de esto sabe la historia salvadoreña, que, tras 26 años de la firma de la paz, está obligada a realizar un balance de los avances y retrocesos, de las deudas que tenemos para construir ciudadanía hoy, de las apuestas del sistema educativo por construir ciudadanos y ciudadanas capaces de profundizar y enriquecer la vida democrática.

## **2. Una mirada rápida a la formación ciudadana en el sistema educativo salvadoreño**

Desde los primeros pasos en la organización del sistema escolar salvadoreños encontramos una constante preocupación por establecer las pautas de la formación ciudadana, las cuales estaban asociadas con los discursos hegemónicos sobre la nación y la identidad. Como sostiene María Julia Flores (2011), en el siglo XIX y buena parte del XX, se generó un proceso de asimilación de la población indígena a los valores y cultura ladina y liberal, una «ciudadanización» de lo indígena. Estos valores estaban incluidos en el contenido de la formación ciudadana de las materias de cívica y moral del currículo en general. Educar ciudadanos significó integrarlos a un proyecto de nación en ciernes, «ciudadanizar» en tanto homogenización; y como han sostenido otros autores, esto implicó construir subjetividades dóciles (véase, por ejemplo, González, 2008).

Dando un salto enorme en el tiempo, pero entendiendo que, hacia finales de los años 30, del siglo XX, se consolida un sistema educativo moderno; para la reforma de los años 40 se diseñó la República Escolar Democrática como recurso pedagógico de tercero a sexto grado para la formación cívica. Todos los niños participaban en alguna de las funciones cívicas: candidatos, alcaldes, diputados. M. L. Escamilla (1979), uno de los

actores de la reforma, sostuvo que solo de esta manera práctica podían alcanzarse los conocimientos cívicos. Aquella experiencia buscaba fortalecer la cultura cívica mediante la imitación en la escuela de prácticas políticas típicas del sistema político formal, soslayando, desde luego, que la vida política implica más que participar en los espacios institucionalmente establecidos, y para el caso salvadoreño, controlados por la dictadura.

La década de los años 50, por su parte, está signada, al menos en el discurso, por un proceso de democratización de la educación en dos vías, en tanto ampliación de la cobertura y participación en la difusión y conservación de la cultura (Rodríguez, 2014); de allí el nombre de Ministerio de Cultura, que sintetizó la vocación democrática de intelectuales como Reynaldo Galindo Pohl. El sistema educativo debía erigirse en el garante de una formación ciudadana que habilitara para el respeto de los derechos y deberes del ser humano y para combatir todo espíritu de intolerancia y odio. La misión cívica que se asignó a la escuela se entendió como la posibilidad de alcanzar finalmente una vida democrática de cara al Estado de excepción. Hay que recordar que en esta década tenemos una nueva constitución y los ideales de democratización de la sociedad fueron fortalecidos por la lucha contra la dictadura de Maximiliano Hernández Martínez. La apertura política permitió plantearse objetivos más ambiciosos en materia educativa.

El año 1958 nos mostró otro aspecto característico del desarrollo de la formación ciudadana en El Salvador y, a saber, su rasgo tipo y dominante, me refiero a su relación intrínseca con la formación moral. La formación ciudadana era entendida como un cierto catecismo moral y cívico y los métodos pedagógicos en boga eran la repetición, la imitación y el dictado. En ese año se organizó el Primer Seminario Nacional de Educación Moral (Gobierno de El Salvador, 1958), los 600 delegados coincidieron en exigir para la educación secundaria una formación cívica y moral creadora de hábitos y actitudes democráticas y de convivencia humana, y para la educación primaria la estimulación de conductas morales positivas. Aquel seminario reunió por igual a sacerdotes conservadores como a futuros

intelectuales de izquierda como Roque Dalton o Héctor Dada Hirezi, desde luego los resultados, por aquella mezcla de subjetividades, no fueron los más representativos de un mundo autoritario.

Así, la orientación paradigmática de este periodo está representada por el trabajo del profesor Lisandro Argueta, quien con sus manuales de Moral, urbanidad y cívica impuso la idea de que la moral y la cívica no se enseñan, se inoculan, el proceso educativo no es dialógico, sino unilateral, se requiere de autoridades morales y cívicas que inyecten en la juventud este apreciado saber (Argueta, 1948). Nada más lejano a las relaciones y dinámicas que requeridas por construir ciudadanía en el siglo XXI. Aquellas orientaciones de Argueta eran la exaltación de la cultura autoritaria dominante en la sociedad salvadoreña.

Ahora bien, es importante señalar que estas orientaciones educativas, más bien conservadoras, convivieron expresiones y procesos políticos nacionales que demandaron nuevas formas de entender la práctica ciudadana, y con esto debemos aceptar que este tipo de formación no solo viene del sistema educativo, sino de otros referentes educativos de las sociedades. Por ejemplo, a partir de 1961, se permitió la creación y participación de partidos de oposición, se fundó el PDC, el MNR el PPS y la UDN, que se convirtieron en escuelas políticas de ciudadanías de otro tipo. Sin embargo, a esos partidos solo se les permitió una injerencia limitada en el ejercicio del gobierno municipal y en la Asamblea Legislativa, pero el poder Ejecutivo estaba vedado, como lo demostró el fraude electoral de 1972. De consolidarse esta leve apertura política hubiese impuesto un replanteamiento en el sistema educativo; no obstante, con la guerra entre El Salvador y Honduras en 1969, la crisis económica y política se prolongó hasta la guerra civil (Turcios, 2015).

En un ambiente dominado por el autoritarismo y la intolerancia, la guerra se fue imponiendo nuevamente como solución final de las diferencias. En un ambiente de esta naturaleza el sistema educativo entró en crisis, y no era en definitiva prioritario construir una ciudadanía para la paz.

Nuestra idea de ciudadanía democrática y cultura de paz, por incipiente que parezca, es un resultado de comprobar en carne propia la barbarie de la guerra, y la imposibilidad de resolver los conflictos por la vía de la violencia; es hasta la firma de los Acuerdos de Paz en 1992, que se abre la posibilidad de reconfigurar el sistema educativo y ponerlo en función de una formación ciudadana a la altura de la institucionalidad democrática. Los retos planteados en esta nueva apertura de espacios políticos no eran los mismos de los años 70 u 80; ha finalizado la guerra fría, entramos a un proceso de mundialización donde el ciudadano para el Estado-nación está profundamente cuestionado en sus alcances. El impacto de la diversidad, la necesidad de fundar procesos políticos en diálogo, y la posibilidad de participar más allá de la democracia formal, así como la tarea de hacerse cargo de un pasado reciente profundamente trágico, fueron los puntos críticos que el sistema educativo debía encarar para asumir la tarea de contribuir en la construcción de ciudadanía.

### **3. Los Acuerdos de Paz y el compromiso de construir una ciudadanía para la reforma política e institucional**

Los Acuerdos de Paz plantearon al sistema educativo la tarea de educar para la paz y contribuir en la construcción de una ciudadanía a la altura del replanteamiento institucional, con las competencias, habilidades y conocimientos requeridos por el país y el mundo. Los incipientes espacios de participación que fueron progresivamente estableciéndose, la nueva cultura política que debía sustituir al autoritarismo histórico, el cumplimiento de los acuerdos y el desarrollo y apertura de nuevos espacios, más allá del electoral, requerían de una ciudadanía responsable, activa y comprometida.

No hicieron falta propuestas de materialización de estas expectativas. Por ejemplo, el interesante proceso de diálogo entre diferentes sectores de la sociedad que tuvo por escenario la Comisión de Educación, Ciencia y Desarrollo de 1994, donde participaron educadores, empresarios, aca-

démicos, políticos de izquierdas y de derechas, produjo un documento final que se denominó «Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador», que entre otras cosas puntualizó la relevancia que el sistema educativo desarrollara «amplitud de criterios que aleje(n) de tendencias dogmáticas y excluyentes; capacidad de reconocer la calidad lógica de la argumentación, más que la retórica de su presentación; tolerancia y conciliación de puntos de vista; y habilidad para una participación ciudadana eficaz» (Gobierno de El Salvador, 1994).

No obstante, hay que decir también que en su buena voluntad y en sus declaraciones yacía una concepción de este proceso educativo que no iba a posibilitar el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica, pues en la base se encontraba el mismo planteamiento de fondo de don Lisandro Argueta, inocular la moral y la cívica:

Hay valores fundamentales que deben ser explicitados e introyectados por medio de la función educativa. Son, entre otros, la libertad, la verdad, la justicia, el bien, la belleza, la solidaridad, la competitividad y la seguridad. No concebidas y explicadas en abstracto, sino derramadas en todo el organismo de la educación, de manea que en el acto de aprender se transmite, además del conocimiento filosófico, científico o artístico, la esencia de los valores que humanizan el conocimiento. Porque el conocimiento solo, sin la sustancia moral y espiritual, puede capacitar al ser humano, pero no lo perfecciona, y por ende no le permite organizar en el tiempo una sana y armoniosa convivencia. (Gobierno de El Salvador, 1994)

El planteamiento reformista heredero de aquella vocación, la Reforma Educativa en Marcha, trajo esto como un proceso en el cual a la tradicional formación cívica se le agrega la formación en valores, especialmente en un área curricular específica que es la de estudios sociales para la educación básica. Lo cívico se mantuvo en su forma tradicional hasta hoy, lo moral mutó hasta la denominada formación en valores. En los lineamientos del plan decenal se sostiene que, de cara a los programas del año 68, los cuales se definen como humanísticos e ideologizados sin vínculo

con la realidad, el nuevo enfoque busca integrar al niño a la realidad, familia, comunidad y país; fortalece la identidad nacional, historia, geografía, valores humanos y cívicos (Gobierno de El Salvador, 1995).

Cuando se diseñó el Plan Decenal ya estaba claro que la formación en valores era un eje de la Reforma y que los contenidos de este eje se sustentaban en un trípode axiológico: los valores debían ser humanos, éticos y cívicos. En teoría, la formación en valores era más que un programa de acompañamiento curricular o eje transversal; era una nueva cultura (rescatar valores) que debía llegar más allá de los materiales y contenidos didácticos; se trataba de un asunto de convicciones, de ejemplo, de vida, de estar consciente de que existen antivalores que deforman la sociedad. Es necesario anteponer valores humanos, que tengan como centro a la persona en su dignidad; éticos, que impulsen la racionalidad de las decisiones en una sociedad plural; y cívicos, que fortalezcan la identidad nacional. Sin duda, la declaración implicaba llegar a la práctica, el desafío estaba planteado en materia de formación docente, recursos educativos y estrategias que permitieran alcanzar este objetivo.

Lamentablemente, a la base de esta concepción estaba una lectura bastante limitada de lo que había significado la guerra civil para la sociedad salvadoreña y de sus consecuencias, así como de las implicaciones que tenía para una ciudadanía democrática y participativa. Se llegó a sostener que la situación social del país, después de un cruento conflicto fratricida, había debilitado el referente axiológico y cultural, situación que planteaba, en el marco de la reconstrucción nacional, una mera reconstrucción axiológica. Esta idea de la pérdida de valores se apoderó del horizonte educativo, y rápidamente desplazó a la vida política en cuanto tal, y las prácticas y saberes que esta implica.

Así, el año 1998 fue declarado por el presidente de la República como el «Año de los Valores», debido a la imperiosa necesidad social de reconstruir no sólo lo material sino también las creencias y valores desensibilizados por el conflicto armado (pérdida de valores). A partir de estas

ideas, la escuela salvadoreña intensificó el proceso de «despolitización» de la formación ciudadana, el cual implicó una reformulación de la tabla de valores, ya no los valores del autoritarismo, para lo cívico y lo moral, y convirtió, de acuerdo con la filosofía de esa reforma, al docente en un mero facilitador de este ejercicio, obviando la dimensión política de su función.

Así se consolidó la transformación educativa que consistió en reducir la formación ciudadana a formación en valores y a convertir al docente en mero facilitador de este proceso, y con esto soslayar otras dimensiones de la ciudadanía y evitar pensar la práctica docente como acción política fundamental. Los fundamentos curriculares de la educación nacional vigentes desde 1994 se construyeron desde una serie de principios coherentes con el Acuerdo de Paz, como la voluntad de la sociedad salvadoreña para resolver sus diferencias a través de los canales democráticos, pero también fueron la consumación oficial de este acontecimiento, al plantear que la educación en valores pasaba a ser el eje transversal que respondía a este reto político de mayor envergadura (Ministerio de Educación, 1994).

Por su parte, iniciativas como el Programa de Cultura de Paz de El Salvador en 1995, que fue el primero en el mundo que recibió la colaboración de la UNESCO, tanto en su etapa preparatoria como en su etapa de ejecución, consideraron dentro de sus prioridades el fortalecimiento de la ciudadanía democrática. La sociedad civil organizada también impulsó una serie de iniciativas que tendríamos que estar evaluando, junto con las ya mencionadas. En el sistema educativo, este impulso se concretó en nuevos programas de estudio, en programas de formación de valores, de moral y cívica, que lastimosamente no tuvieron los resultados requeridos. En primer lugar, en lo curricular, habría que decir que no logramos superar el horizonte de la formación cívica, es decir, el cultivo de la identidad y de unos valores nacionales, en detrimento de las capacidades necesarias para desempeñarse en los nuevos escenarios de participación ciudadana. La versión local de la formación en valores se montó sobre las prác-

ticas educativas tradicionales, y la promoción de la práctica de valores se convirtió en un catecismo centrado en la repetición, el dictado y la memorización.

Si bien el Acuerdo de Paz no atiende específicamente al ámbito educativo, lo cierto es que la construcción de un nuevo sistema político, como la reconstrucción del tejido social, impuso una tarea fundamental al sistema educativo, a saber, la formación y desarrollo, en alianza con la familia y la comunidad, de los ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir en paz y de contribuir productivamente a la resolución pacífica de los conflictos. La cultura de paz debió convertirse en un paradigma educativo a partir de los Acuerdos de Paz de 1992.

Sería falso sostener que la política educativa incubada en aquel momento y expresada en la Reforma Educativa en Marcha no hizo del todo eco de este llamado. De hecho, se abrieron diversos espacios de diálogo para movilizar consensos en torno a la agenda y al proyecto educativo nacional, el problema fue la concreción de estas voluntades, las cuales, en última instancia, llegaron a la escuela como una guía metodológica para la formación en valores humanos y éticos (Ministerio de Educación, 1997), donde finalmente todo acabó siendo la consagración de una visión valorativa hegemónica y no la construcción de capacidades en la juventud para redefinir, en el nuevo momento nacional y mundial, el horizonte mismo de valoración.

#### **4. Permanencia del modelo de la reforma en marcha**

Posterior a la reforma de 1994 no se realizaron transformaciones educativas de gran envergadura, de hecho, los fundamentos curriculares de aquella reforma siguen vigentes. Por ejemplo, en lo que nos ocupa, el Plan 2021 no tiene desarrollo en torno a la formación ciudadana, cívica o en valores, por lo que se asume que el Gobierno continuó con la concepción anterior; y, de hecho, fueron los mismos materiales educativos los que circularon por 20 años.

Sin embargo, en el balance del primer aniversario del Plan se reportó el desarrollo del Programa Poder (Ministerio de Educación, 2005). Los principios del Programa Poder eran participación, oportunidades, desarrollo, educación y recreación, lo cual se desarrolla bajo tres líneas de atención: i) Convivencia y efectividad escolar, creada a través del modelo de «Escuelas efectivas y solidarias» (ver más adelante); ii) promoción y desarrollo integral, donde se promueve y facilita el desarrollo físico, emocional, intelectual y artístico de los jóvenes por medio del desarrollo de sus habilidades y aptitudes; y iii) educación para la vida, en el cual se brindan instrumentos a los adolescentes y jóvenes para la prevención de adicciones, elaboración de su proyecto de vida y para manejar con responsabilidad su sexualidad y afectividad. El Programa contempla tres estrategias metodológicas, que son: proyectos juveniles concursables, campamentos y brigadas estudiantiles.

Estas nuevas dinámicas se materializaron en el programa de orientación para la vida de educación media en el año 2008. Este tenía el enfoque de habilidades para la vida, el cual buscaba consolidar la construcción de la autonomía de los estudiantes, potenciar saberes, habilidades destrezas y actitudes fundamentales para el desarrollo de la propia identidad a partir de la independencia del pensamiento, la valoración de sí mismo, la toma de decisiones, la responsabilidad de las propias acciones y la solución asertiva a problemas.

En efecto, el discurso educativo en boga se plasmó en la política educativa, pero este, no necesariamente podía atender las deudas que veníamos arrastrando desde la firma de la paz. El Plan 2021, nos heredó un planteamiento de corte individualista, donde si bien se potencian destrezas, acciones y la práctica en ciertos ámbitos de la vida social, estos están totalmente desprovistos de su dimensión política. El ciudadano o ciudadana que se plantean construir puede vivir al margen de la conflictividad social del espacio público, y más grave aún, no requiere del pasado para construir su nuevo proyecto colectivo.

Por otra parte, el advenimiento de la ola de las competencias a partir del 2007 no se tradujo en una nueva forma de entender el proceso educativo, los programas vigentes son la mayor muestra de esto. Las prácticas educativas, el escenario de estas prácticas y los materiales educativos no plasmaron el movimiento de las competencias (Ministerio de Educación, 2008).

Haciendo un balance de la política educativa plasmada en planes y proyectos podríamos concluir los siguientes puntos en materia de formación ciudadana desde el sistema educativo:

- a. Hasta el plan social educativo «Vamos a la escuela» (Ministerio de Educación, 2009) no se había encarado el tema de la formación ciudadana en su complejidad y en su dimensión política. En el marco de la concepción anterior lo político es desplazado por lo cívico, es decir, el resguardo de una identidad y de unos valores nacionales, obviando que la formación ciudadana implica el desarrollo de las capacidades necesarias para hacer política de forma propositiva e innovadora en los diferentes ámbitos de participación ciudadana. En el fondo esta concepción esconde una noción restringida de ciudadanía, aquella que se conforma con ser informada de los mecanismos de participación en el sistema electoral y la democracia formal.
- b. El discurso dominante de la formación de valores favorece una perspectiva subjetiva, interiorista, sustentada en la tradición, es decir, lo que importa es solamente ser buena persona, ser bueno como en el pasado, de acuerdo a unos valores consagrados, por lo que la meta es recuperar los valores que se pierden y no tanto construir personas que participa activamente en los problemas de la sociedad y en la construcción de nuevos horizontes de valoración.
- c. En términos curriculares la formación en valores no se concretó como un eje transversal sino como el contenido de una asignatura, muy a pesar de las declaraciones. Esto último privilegia la transmisión

de conocimientos, el entendimiento de qué es un valor determinado, pero no implica necesariamente su práctica, por lo que la propuesta pedagógica y metodológica se vuelve deficiente. El sustento de la formación en valores es la tradición, con lo cual promueve modelos hegemónicos y estereotipos del pasado, con lo cual se ocultan relaciones sociales de dominación y perdemos la posibilidad de formar pensamiento crítico en su dimensión ética.

- d. Coherente con el modelo democrático que los grupos hegemónicos lograron imponer a partir de los Acuerdos de Paz, el cual se materializó en el discurso de educación para la paz, cuya principal deficiencia es su abordaje negativo de la violencia, inspirado principalmente en una de las formas estructurales que más ha caracterizado a la sociedad salvadoreña: la violencia política, que no incorpora otras dimensiones de la conflictividad social para las que es necesario acudir a ciertas capacidades. La política es mala, genera violencia, esa es la gran conclusión, por eso la formación ciudadana se despolitiza. El modelo está montado en el prejuicio de una ausencia de conflictividad social, de lo que se trata es de evitar el conflicto, no de solucionarlo.
- e. Está claro que la formación ciudadana que impulsamos después de la guerra no se apropia productivamente del pasado conflictivo reciente, por lo que en definitiva carece de una justificación histórica concreta. El sistema educativo le dio la espalda al pasado, cuando este debió convertirse en referente de la construcción de proyectos y punto de retorno permanente para la valoración de los avances democráticos.
- f. Las competencias planteadas por los programas de estudios sociales y cívica, tras el giro hacia las competencias, son insuficientes, no están claras y eluden el debate sobre la ciudadanía, la democracia y la ciudadanía activa. La atomización disciplinar en la que está sustentada impide una integración de las diferentes áreas curriculares.

- g. El carácter de este modelo se muestra completamente en el tipo de evaluación nacional que se realiza. Este modelo ha propiciado la instalación de una serie de dualismos y fragmentaciones, el dualismo entre formación moral y ética, entre vida privada y pública, entre política y sociedad.

## **5. A manera de conclusión: los retos de la formación ciudadana hoy**

Los retos planteados al sistema educativo siguen marcados por el Acuerdo de Paz de 1992, por lo que un punto de partida de la redefinición del proyecto de formación ciudadana debe arrancar de un balance crítico sobre la guerra, la paz y sus consecuencias para la sociedad salvadoreña. Los procesos de transformación educativa deben aspirar a entenderse como procesos nacionales de autocomprensión histórica desde lo público. Desde este proceso argumentativo debe construirse el modelo de ciudadanía que aspirar formar, con la claridad de que es necesario superar el reduccionismo imperante, y alcanzar una definición clara y concreta de las capacidades que supone esta noción de ciudadanía.

De acá se sigue en lo curricular, el problema de cómo articulamos las diferentes competencias por asignatura con las genéricas, y cómo construimos mediaciones entre las diferentes áreas curriculares para que de forma integral contribuyan a la habilitación de capacidades productivas y ciudadanas.

Si el ciudadano no es un individuo, posee una experiencia unilateral del mundo, sino mediada (Cortina, 1998). El ciudadano o ciudadana es alguien que es con otros, y esos otros son sus iguales en el seno de la comunidad política, en sus diferentes dimensiones, escuela, localidad, país, nación o mundo; y la comunidad hay que hacerla conjuntamente, a través de unas prácticas políticas concretas. Con esto es importante pensar el desafío de la re-politización de la formación ciudadana, pero al mismo tiempo, la ampliación de las dimensiones en las que se despliega la prác-

tica ciudadana. Sin estos dos momentos seguiremos pensando que a este proceso le basta el estrecho espacio del aula y la escuela para poder desarrollarse.

Asimismo, uno de los problemas que tenemos en el sistema educativo es que esta ciudadanía se ha pensado de forma restringida y no en su pluralidad de dimensiones. La denominada formación cívica se monta en una concepción de la ciudadanía legal o cívica, la cual se refiere sobre todo a los derechos y responsabilidades, hace falta que amplíemos nuestros procesos educativos a la ciudadanía de la memoria, la económica, la política, entre otras igualmente relevantes para el siglo XXI.

Ahora bien, la formación ciudadana más allá de «informar» a los estudiantes o de proporcionarles habilidades críticas sin contexto, debe llevar al ejercicio de elecciones entre opciones, con base en consideraciones éticas y preocupaciones sociales concretas con una perspectiva histórica reconstruida entre la ciencia histórica y la memoria. No olvidemos que desarrollar capacidades ciudadanas con la juventud es un proceso dialógico, que ya no puede seguir siendo dinamizado desde lo que los adultos piensan que es la vida política, sino desde las necesidades políticas de la juventud, y abrirse a los nuevos modos de ciudadanía. Debemos demoler el adultocentrismo.

Cada uno de estos puntos nos conducen inevitablemente a repensar al docente y su formación, es en el corazón de la formación docente desde donde debemos iniciar el diálogo. Este reto nos invita a preguntarnos: ¿cuál es el sentido de la formación? ¿Cuáles son esas competencias ciudadanas históricamente legítimas?



## Referencias

- Argueta, L. (1948). *Guía para el estudio de la moral, urbanidad y cívica*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Escamilla, M. L. (1979). *Reformas Educativas. Historia Contemporánea de la Educación Formal de El Salvador*. San Salvador: Editorial del Ministerio de Educación.
- Fierro, J. (2017). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Flores, M. J. (2011). *Instrucción primaria y formación ciudadana en El Salvador, 1894-1924* (tesis de Licenciatura en Historia). San Salvador: Universidad de El Salvador.
- Gobierno de El Salvador (1958). *Primer Seminario Nacional de Educación Moral. Organización, recomendaciones y textos de consulta*. San Salvador: Ministerio de Cultura.
- Gobierno de El Salvador (1994). *Propuesta, Transformar la educación para la paz y el desarrollo de El Salvador*. San Salvador: Gobierno de El Salvador, Ministerio de Educación.
- Gobierno de El Salvador (1995). *Lineamientos generales del plan decenal, 1995-2005*. San Salvador: Gobierno de El Salvador, Ministerio de Educación.
- González, J. (2008). Forjando sujetos útiles para la nación: La instrucción primaria en El Salvador a finales del siglo XIX y principios del XX. *Boletín AFEHC*, 37. Recuperado de [http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi\\_aff&id=1997](http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1997)
- Ministerio de Educación (1994). *Fundamentos curriculares de la educación nacional*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (1997). *Guía metodológica para la formación en valores humanos y éticos realidades*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje*. San Salvador: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2009). *Plan social educativo vamos a la escuela*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- Rodríguez, C. (2014). Democracia y educación: las transformaciones del saber pedagógico en El Salvador entre 1945 y 1950. *Revista Humanidades y Ciencias Sociales*, 6, 35-60.
- Turcios, R. (2015). La vida política. En López Bernal, C. (Ed.), *El Salvador. Historia contemporánea*. San Salvador: Editorial Universitaria.

---

**CIUDADANÍA, CONVIVENCIA,  
ORGANIZACIÓN Y CULTURA  
ESCOLAR**

---

Álvaro Ramis



# CIUDADANÍA, CONVIVENCIA, ORGANIZACIÓN Y CULTURA ESCOLAR

Álvaro Ramis

## I. Ciudadanía, política y democracia: relaciones y tensiones

La noción contemporánea de «ciudadanía» remite a un polisémico conjunto de referencias que revelan una serie de tensiones conceptuales y procedimentales. Por ciudadanía no entendemos siempre lo mismo. Al contrario, podemos expresar o remitir a nociones contradictorias.

El principal punto de discrepancia y diferenciación tiene relación con que la ciudadanía refiere de alguna forma al vínculo que une al individuo con el Estado. Solo se puede entender la ciudadanía de cara a la pertenencia a un Estado nacional que reconoce, tipifica, ordena y sanciona el ejercicio de los derechos y deberes de las personas, y que dicta criterios de pertenencia y membresía. Pero esta ineludible relación individuo-Estado, mediada por la noción de ciudadanía, no implica que lo ciudadano se pueda reducir a lo que el Estado ordena, prohíbe o mandata. **Una tensión entre inclusión y exclusión.**

«Yo, el Estado, soy el pueblo» afirma Nietzsche al inicio de *Así hablo Zarathustra*. En ese aforismo, el filósofo de la sospecha nos invita a reconocer que los Estados suelen intentar monopolizar la representación de un pueblo que es irremediamente diverso, ineludiblemente plural, e inevitablemente inaprensible.

A juicio de Balibar (2013), el intento del Estado por suplantar al pueblo, tal como lo expresa Nietzsche, refleja la tensión entre una idea de la «ciudadanía» como una «función» estatal, ya disciplinada y tipificada jurídicamente. Y una idea de «ciudadanía» entendida como una condición anterior, basada en reconocer que la soberanía popular origina al Estado, en la medida que ese pueblo que entra en pacto político para ejercer su libertad.

De esa forma, es ineludible establecer un vínculo anterior, que remite a la relación entre ciudadanía y democracia. La ciudadanía es la condición de posibilidad para la inclusión. Por ser ciudadanos y ciudadanas nos hacemos parte de una comunidad política constituyente. Ello nos convierte en derechohabientes y nos mandata deberes.

Pero ciudadanía también es un criterio de exclusión. Limita de forma explícita entre nacionales y extranjeros. Durante siglos, las mujeres no fueron ciudadanas de pleno derecho; es decir, fueron excluidas del sufragio pasivo y activo. Y de forma práctica, también pone al margen a los ciudadanos «pasivos»: niños y jóvenes, adultos mayores, enfermos y dependientes, presidiarios, entre otros. Un conjunto de personas que viven su ciudadanía en estado de latencia, ya que sus posibilidades de ejercicio de derechos y deberes exigen ser subsidiadas por un sistema de delegación y representación de intereses.

Y, además, la idea de ciudadanía no siempre logra dar cuenta de la realidad de quienes Spivak llama los «subalternos»: aquellas personas que no poseen un lugar de enunciación de su propia palabra. Es interpretado, se habla por ellos, pero no intervienen directamente en el espacio público donde se ejerce la razón comunicativa.

En América Latina este campo subalterno ha sido muy importante históricamente y abarca a quienes no han tenido voz propia en la construcción de los Estados nacionales. Por mucho tiempo abarcó a los pueblos indígenas y afrodescendientes, aunque en las últimas décadas este campo ha levantado una voz propia y consistente. No obstante, sigue existiendo un enorme ámbito de personas que proviniendo de los sectores populares no poseen un lugar de enunciación de su propia palabra. Es un ámbito de personas que vive en la economía sumergida e informal, y —para qué negarlo— en una economía ilícita ampliamente extendida, de la que se es parte de forma involuntaria y de la que es casi imposible sustraerse. Para este amplio campo de personas, la relación con el Estado está marcada por relaciones de conflicto más que de acceso a derecho. Esto representa un desafío muy complejo a la hora de generar procesos de formación ciudadana.

## **2. Las dimensiones de la ciudadanía**

Si la ciudadanía es una condición que supera la mera membresía de un Estado, se debería entender como una «práctica social» (MacIntyre, 1984) que posee unas finalidades, un telos propio. No solo se es ciudadano o ciudadana de un Estado, se es ciudadano o ciudadana «para» el ejercicio de determinadas acciones que poseen un sentido propio y específico. Desde ahí, se puede decir que la ciudadanía tiene finalidades cívicas, políticas, económicas, sociales, culturales y cosmopolitas. Y los Estados deben reconocer en su ejercicio estos fines, en la forma de derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y cosmopolitas.

Adela Cortina (1998) ha trabajado estas dimensiones de forma muy pedagógica, describiendo la especificidad de estas dimensiones de la ciudadanía, que reseñaremos de forma básica en la tabla I

**Tabla I**  
Dimensiones de la ciudadanía

DIMENSIÓN	FUNDAMENTO	EJERCICIO
<b>Ciudadanía civil</b>	Las personas como parte de la sociedad civil, que constituye el «Tercer Sector», diferenciado del Estado y el Mercado. En esta esfera se busca por medio de la acción colectiva contribuir al interés general.	Las personas, organizadas autónomamente en movimientos, asociaciones, grupos de interés que inciden y solucionan los problemas que enfrentan en su propia escala de necesidades.
<b>Ciudadanía política</b>	El individuo forja una relación con su comunidad política de pertenencia. El estatus de ciudadano es el reconocimiento de esa pertenencia, regulándola por medio del derecho.	La ciudadanía política implica el derecho y el deber de participar de las cuestiones públicas, deliberando y decidiendo en libertad e igualdad.
<b>Ciudadanía económica</b>	Las personas afectamos y somos afectadas por las decisiones y procesos económicos. De allí, surge la obligación de que los procesos económicos involucren a los afectados (stakeholders), directos e indirectos, en sus ciclos y dinámicas.	Se es ciudadano económico por ejercer el derecho a la iniciativa productiva y económica, pero también a controlar esa actividad en tanto las actividades económicas demandan una licencia social para su ejercicio, no solo una licencia legal.

<b>Ciudadanía social</b>	<p>La pertenencia a la comunidad política implica unos derechos sociales fundamentales (trabajo, salud, vivienda, educación, prestaciones de emergencia, etc.) como mínimos de justicia que permiten garantizar la igualdad y la libertad.</p>	<p>Las políticas públicas que implementan los derechos sociales no solo demandan una ciudadanía pasiva receptora, sino también una activa y creadora, que coparticipa del diseño, ejecución y evaluación de estas políticas sociales.</p>
<b>Ciudadanía cultural / intercultural</b>	<p>La ciudadanía implica el reconocimiento del ejercicio de las propias tradiciones y prácticas culturales específicas, pero también su intercambio en pie de igualdad con otras culturas en las que se expresa una identidad particular.</p>	<p>Este ejercicio presupone que las diferentes culturas tienen igual dignidad, aunque tengamos preferencias y valoraciones diferenciadas de ellas.</p>
<b>Ciudadanía cosmopolita</b>	<p>Los derechos y los deberes ciudadanos trascienden los límites y fronteras del Estado nacional. De allí que es posible ser «ciudadanos del mundo» bajo un fundamento ético, aunque esa ciudadanía no pueda ser totalmente efectiva mientras no exista un orden político cosmopolita.</p>	<p>El Derecho internacional de los derechos humanos es el germen de esta ciudadanía cosmopolita.</p>

Fuente: Cortina (1998).

### **3. Ciudadanía como igual-libertad y fundamento de los Derechos Humanos**

Descritas las dimensiones de la ciudadanía, queda en evidencia que su comprensión no puede separarse de una interpretación de los DD.HH. entendidos como fundamento de dignidad humana, que implica un marco de igualdad y libertad.

Pero, el reconocimiento concreto de esta fundamentación exige su positivación y operacionalización en el ámbito jurídico e institucional. Es una constatación que hace Cicerón cuando afirma:

Cualquier forma de Estado es tal cual sea la naturaleza o la voluntad del que lo rige. Por ello la libertad no tiene morada en otra ciudad que en la que el poder supremo pertenece al pueblo; y es tan cierto el hecho de que no hay nada más dulce que la libertad como el que si no es igual para todos ni siquiera es libertad (Cicerón, 2014, p. XXXI).

Cuando se afirma que si la libertad no es para todos, no es libertad verdadera, se conforma una condición para el ejercicio de la ciudadanía que obliga a un igualitarismo fundamental basado en derechos mínimos universales.

### **4. La educación para la ciudadanía y su ejercicio ha conocido diferentes figuras históricas**

Tal como señala Cicerón: «Cualquier forma de Estado es tal cual sea la naturaleza o la voluntad del que lo rige». De ello se desprenden diferentes modelos históricos de educación para el ejercicio de esa ciudadanía. Una apretada revisión muestra los siguientes:

### **a. Existe un modelo de educación moral tradicional para «súbditos», «siervos» o «fieles»**

En la tradición pre-republicana, la noción de ciudadanía no queda configurada como tal. Bajo el absolutismo monárquico, la educación moral de los súbditos es una formación confesional, basada en la adscripción acrítica a la doctrina oficial del Estado y orientada a la adquisición de virtudes, entendidas como hábitos consolidados definidos ex ante por la autoridad civil y religiosa. En ese marco, se inscriben los catecismos (católicos y protestantes) que sintetizaban tanto una doctrina religiosa, como también una orientación a la acción moral cívica.

### **b. La tradición más común es un modelo «Napoleónico»: ciudadanos para la república**

Con la Revolución francesa y la emancipación latinoamericana se produce la incorporación de la noción de ciudadanía, entendida en sintonía con tradiciones republicanas anteriores, pero que habían sido opacadas por el modelo absolutista imperante desde el siglo XVI.

Bajo este modelo se impone una idea de formación de la ciudadanía bajo nuevos «catecismos patrióticos», de carácter secular, pero igualmente prescriptivos de ciertos núcleos valorativos fundamentales. En esa lógica se entiende que los deberes del ciudadano anteceden a sus derechos. *La Marsellesa* lo expresa claramente:

¡A las armas, ciudadanos!  
¡Formad vuestros batallones!  
¡Marchemos, marchemos!  
¡Que una sangre impura  
inunde nuestros surcos!

**Figura 1.** Estribillo de La Marsellesa, Himno nacional de Francia

*Los ciudadanos se ofrecen por la patria, por su salvación y por su gloria. La ciudadanía implica ante todo el deber de la ofrenda a la causa nacional. Se educa, por lo tanto, a ciudadanos para el Estado que contraigan un deber con su expansión, desarrollo, sostenimiento. En este sentido, hay una educación patriótica, nacionalista, que reemplazando la confesionalidad religiosa instaura un nuevo catecismo cívico basado en una doctrina oficial que promueve una identidad homogénea, normativizada, integradora y centralista.*

La tarea fundamental de la escuela pública es disciplinar a los niños y niñas, y el educar en el civismo es una forma de «civilizar», como incorporar en la civilización occidental. Tras esta visión se advierte una noción hegeliana del Estado, entendido como el único ente que armoniza la voluntad general. Al contrario, la sociedad civil solo es el conjunto inarmónico de intereses particulares de los individuos.

### **c. Ciudadanos para el mercado**

Desde inicios de los años ochenta, la implementación del modelo económico neoliberal ha variado esta funcionalidad patriótico-integradora de la escuela, ya que el nuevo paradigma sostiene que el orden social es armonizado por el mercado autorregulado y auto-organizado, y no el Estado tal como lo hizo el paradigma anterior. En ese marco, ya no es aceptable que el Estado induzca las preferencias subjetivas de la ciudadanía, entendida como el conjunto de los agentes económicos que compiten en el mercado. El rol de la escuela es capacitar para incorporarse en el mercado, ya sea como emprendedores o como mano de obra calificada.

En esta lógica, no cabe una formación para la democracia o la adscripción a una idea de «deberes públicos activos», ya que el libre juego espontáneo de las ofertas políticas debe servir para orientar e informar las preferencias de los actores privados. La formación de valoraciones últimas o la educación en doctrinas comprensivas del bien (religiosas, valóricas, cosmovisionales) solo caben en la medida en que los padres las

«adquieren» para sus hijos en el mercado educativo. Es una preferencia en el ámbito privado, bajo una lógica contractual. El Estado no puede promover una noción de derechos, ya que sería acusado de adoctrinamiento. La única formación cívica que se admite es procedimental (una introducción al funcionamiento constitucional) que enfatice la «libertad negativa», entendida como ausencia de coacción externa al individuo.

#### **d. Ciudadanos para la democracia**

Frente a las limitaciones y reduccionismos de los modelos anteriores, en la actualidad se busca un tercer paradigma que consista en un modelo de formación ciudadana integral que forme para la democracia. En relación al modelo patriótico-tradicional existe un acuerdo respecto a que, en lo sustancial, deberían existir valoraciones mínimas compartidas por una sociedad. Esas valoraciones deben dar fuente a deberes cívicos ante el Estado, pero también frente a las demás personas y organizaciones de la sociedad. Y esos deberes solo se pueden entender bajo la lógica de un enfoque de derechos, donde los deberes no son más que la contracara deontológica de un derecho positivado que demanda un compromiso activo.

El deber de los ciudadanos no es ante el Estado, sino ante la sociedad en su conjunto, y de allí que el Estado deba promover una formación para la democracia. Esta formación debe incorporar una dimensión procedimental, una «instrucción» básica sobre las instituciones, normas, leyes, reglas que constituyen el marco en el cual se desarrolla la vida social y política. Pero eso no basta. Es necesario que la información se traduzca en la consolidación de hábitos de ciudadanía, entendidos como capacidad de agencia.

## **5. Enfoques contemporáneos en formación ciudadana, dentro del paradigma de la educación para la democracia**

En apretada síntesis, podemos identificar diferentes modelos:

### **a. Enfoque liberal neutralista**

Es un modelo que se desprende del enfoque del liberalismo político de John Rawls. En este modelo, la escuela pública debe ser muy cuidadosa de no inducir a los estudiantes una estima particular por alguna «doctrina comprensiva del bien». A diferencia del modelo de la educación de mercado, es necesaria una escuela pública que permita instaurar un principio de justicia, entendido como equidad e imparcialidad.

Esta escuela debe permitir acceder y vivenciar unos «bienes primarios», entendidos como libertades básicas, libertad de movimiento y de elección profesional, ejercicio de poderes y prerrogativas, capacidad de lograr ingresos y riqueza, y unas bases sociales del respeto a uno mismo.

Además, la escuela pública debe formar juicio crítico para juzgar argumentos desde el criterio de lo «razonable», de modo que permita generar un «consenso traslapado» que dé prioridad a lo justo.

### **b. Enfoque liberal «perfeccionista» (Sen, Nussbaum, Raz)**

Otros autores liberales consideran que el Estado no puede ser absolutamente neutral valorativamente y se debe ir más allá. De alguna forma, eso es lo que buscan Amartya Sen y Martha Nussbaum por medio del enfoque de capacidades. Bajo este modelo, lo que la educación debe promover no es la satisfacción de las personas o un incremento de canti-

dad de recursos con que cuentan para llevar un tipo de vida u otra, sino —fundamentalmente— deben contribuir a lo que estas personas son capaces de hacer o ser realmente. Más que ofrecer o definir unos «bienes primarios» universalizables, lo que se debe promover es la capacidad de acceso a esos bienes.

De esa forma, se puede usar una metáfora: para andar en bicicleta hay que contar con una bicicleta, pero también hay que poder andar en bicicleta. Para poder formar en ciudadanía, no basta una ciudadanía entendida como titularidad jurídica. Es necesario que las personas puedan llegar a ejercer esa ciudadanía de forma activa, para lo cual deben tener la capacidad de ejercer esa ciudadanía.

Joseph Raz, otro autor liberal perfeccionista, sostiene que el Estado (por medio de la educación pública) no se debe inhibir a la hora de promover ciertos valores necesarios y básicos para la vida democrática, como autonomía y el pluralismo moral, y que son condición de posibilidad para el ejercicio de la democracia.

### **c. Enfoque del patriotismo constitucional**

Desde una lógica republicana, que promueva un Estado social y democrático de derecho, es fundamental vincular la educación en ciudadanía con los derechos humanos y los principios fundamentales del Estado democrático (Habermas, 1989, p. 94). Este enfoque busca cohesionar a la sociedad bajo la noción del «patriotismo constitucional», o basado en la constitución, que se diferencia del patriotismo tradicional porque este último se basa en la común herencia de la sangre o la tierra. El patriotismo constitucional supone que no importa el origen étnico o las diferencias respecto a los «sentimientos» de las personas ante los símbolos o tradiciones nacionales. El punto de vinculación es la común adhesión a unos principios constitucionales vinculantes.

Para otros autores esto es muy abstracto y necesita cierto anclaje vital. Charles Taylor reutiliza la noción de *Sittlichkeit* (eticidad o vida ética), categoría utilizada por Hegel para referirse «a las obligaciones morales que tengo con respecto a la comunidad actual de la que soy parte» (Taylor, 1975, p. 376). Esta *Sittlichkeit* se debe enraizar, no se da desde cero.

En una línea similar, Michael Walzer argumenta que el compromiso o deber cívico empieza por un deber con los más cercanos, los que están a mi alrededor, para poder llegar a los más lejanos. Es decir, un compromiso solidario con los que están en la primera línea de proximidad, lo que no impide una solidaridad internacional o global.

#### **d. La educación liberadora en América Latina**

Desde América Latina se ha reflexionado ampliamente sobre formación ciudadana y educación. En esta tradición destaca la *educación liberadora* que han propuesto autores como Paulo Freire (1989), Ignacio Ellacuría (1994) e Ignacio Martín Baró (1998).

Freire parte por considerar que la educación tradicional es una educación «bancaria»; es decir, que deposita conocimientos en sujetos a los que presupone entes vacíos, sin conocimientos ni experiencias previas. Este modelo produce dominación por medio de la pasividad y fatalismo en los sujetos, que no conceptualizan la posibilidad de un cambio en sus condiciones de vida o en la sociedad. Para Freire, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

El cambio pedagógico fundamental es necesario que acontezca tanto en el educador, como en el educando, para que sean liberados de su pensamiento inauténtico. Al decir de Freire, todos nos educamos y nos liberamos entre todos, y si un educador no está liberado no podrá promover la liberación de sus educandos. Ello implica un compromiso ético fundamental del educador. El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar —en su práctica docente— la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión.

## Referencias

- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: AH editora.
- Cicerón (2014). *La república*. Madrid: Alianza editorial.
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Ellacuría, I. (1994). *El compromiso político de la Filosofía en América Latina*. Santafé de Bogotá: Editorial El Búho.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Habermas, J. (1989). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Martín Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- MacIntyre, A. (1984). *Tras la virtud*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Raz, J. (1986). *The Morality of Freedom*. Oxford: Clarendon.
- Taylor, Ch. (1975). *Hegel*. Cambridge: University Press.
- Walzer, M. (1995). Hay también un cosmopolitismo peligroso. En Nussbaum, M. et al, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: FCE.



---

**LA ESCUELA PÚBLICA Y EL DESAFÍO  
DE LOS VALORES CONTROVERTIDOS  
EN AULAS PLURALES**

---

Ernesto Águila Z.



# LA ESCUELA PÚBLICA Y EL DESAFÍO DE LOS VALORES CONTROVERTIDOS EN AULAS PLURALES

Ernesto Águila Z.

El renovado interés por la formación ciudadana en las escuelas de Latinoamérica enfrenta diversos desafíos. Uno de ellos es ser capaz de poder desplegarse en el contexto de escuelas y aulas pluralistas. Ello significa ser capaces de fundamentar en términos teóricos y prácticos un tipo de educación ciudadana que dé cuenta de esta diversidad.

Lo anterior constituye, especialmente, un desafío para la escuela pública, la cual tiene como una característica central la coexistencia de niños y jóvenes quienes profesan ellos y sus familias distintas opciones religiosas, ideológicas o cosmovisiones. Bajo la escuela pública tradicional dichas concepciones en general conviven, pero no dialogan entre sí. Por ello los temas social o moralmente controvertidos no suelen estar presentes en la escuela pública. En este sentido, podemos decir que la escuela pública tradicional es plural pero no pluralista, entendiendo por una «escuela pluralista», aquella en que no solo conviven distintas visiones de mundo, sino donde se incentiva un diálogo activo entre estas.

Dar cuenta de este pluralismo que existe en las escuelas públicas, y a la vez poder integrar temas social y moralmente controvertidos, implica ciertas distinciones sobre el tipo de valores en juego, la actitud del profesor frente a ellos, y el reconocimiento del diálogo como dispositivo fundamental en una formación ciudadana y democrática.

## **I. Un modelo de educación en ciudadanía y valores fundado en una distinción de «mínimos y máximos éticos»**

Dentro de las maneras de abordar el tema de la educación en ciudadanía y valores podemos distinguir, por lo menos, tres perspectivas: a) aquella concepción que se funda en valores absolutos y en jerarquías valóricas preestablecidas; b) una concepción de la educación moral fundada en un relativismo y subjetivismo valórico y; c) una educación en valores fundada en una distinción entre mínimos y máximos éticos (Águila, 2009).

En el primer caso, estamos ante una educación en valores centrada en una concepción religiosa del mundo o de una ideología particular. En ella la educación moral tiene como objetivo transmitir una determinada visión del mundo, una jerarquía de valores ya establecida, una determinada concepción de «vida buena». Las formas pedagógicas propias de esta perspectiva son, en general, de tipo transmisiva del tipo catequesis o adoctrinamiento. Se trata de una perspectiva de educación moral legítima —nuestro ordenamiento constitucional bajo el principio de la libertad de enseñanza reconoce la posibilidad de fundar escuelas religiosas o ideológicas—; sin embargo, dicho modelo resulta incompatible con una escuela pública plural, en la que conviven alumnos y alumnas que profesan distintas concepciones religiosas, ideológicas o culturales.

En el segundo modelo de educación moral, estamos frente a una concepción que se funda en una visión relativista de los valores; es decir, que considera que las opciones y el juzgamiento ético de una determinada situación dependen, en último término, de las opciones individuales y subjetivas de cada uno. En esta perspectiva no se reconoce la posibilidad de establecer y fundamentar racionalmente ciertos juicios y preferencias de valor. Adela Cortina ha denominado a esta posición, siguiendo a Max Weber, como «politeísmo axiológico» (Cortina, 1986). Si bien esta perspectiva es compatible con una sociedad pluralista, en la medida que

respetar la diversidad de posiciones y formas de vida, tiene la dificultad de que no permite fundamentar una convivencia en común basada en ciertos valores y procedimientos compartidos. De alguna forma se trata de una perspectiva que renuncia a construir un piso ético común con pretensiones de validez universal.

Esta perspectiva de «politeísmo axiológico» se correlaciona, a su vez, con una pedagogía centrada en la clarificación individual de los valores, en el autoconocimiento, y en la neutralidad pasiva del maestro frente a las opciones y controversias de valor que se puedan presentar en el aula.

Una tercera posición, y en la cual queremos fundamentar nuestro modelo de educación en ciudadanía y valores, descansa en la distinción entre mínimos y máximos éticos (Cortina, 1998, p. 118). Es decir, se reconoce la existencia, por un lado, de un conjunto de derechos, valores y procedimientos que debieran ser reconocidos de manera universal –ciertos mínimos de justicia– y, por otro lado, un conjunto de valores y cosmovisiones que corresponden a proyectos de vida personales de tipo religioso, político o culturales, y que corresponden a determinadas concepciones de «vida buena» o máximos éticos.

Esta distinción, pensamos, permite fundar una acción pedagógica al interior de una escuela pública plural y diversa, pudiendo distinguir entre aquellos valores y procedimientos que debieran ser compartidos y exigibles para el conjunto de los alumnos y alumnas, y aquellos valores y proyectos personales que entran en el ámbito de lo legítimamente individual, y sobre los cuales la escuela, como institución, no podría tener una definición específica, aunque sí podría trabajar con ellas sobre la base de ciertas actitudes y métodos que permiten abordar la pluralidad y controversias de valor al interior del aula.

Este paradigma de educación en ciudadanía y valores también ha recibido la denominación de modelo «basado en la construcción racional y autónoma de normas» (Martínez, 1998, p. 95). Enfatizando con ello, sus

diferencias con el modelo de valores absolutos en el grado de autonomía que tiene el sujeto para construir sus procesos valorativos y normas morales a través del ejercicio de una racionalidad crítica y comunicativa. A su vez, marca su distancia con el «relativismo valórico» en el reconocimiento de que a través de la razón y el diálogo –o de una razón dilógica– es posible fundamentar y consensuar ciertos principios y valores universales comunes.

## **2. El profesor y los valores controvertidos: «neutralidad» y «beligerancia» en el aula**

La distinción entre unos mínimos y máximos éticos constituye una distinción útil para caracterizar el tipo de valores que se ponen en juego en un contexto pedagógico en que entran en debate temas moralmente controvertidos, pero ello debe ser complementado con una reflexión sobre el modo de actuación del profesor en dichos contextos, teniendo como eje el dispositivo del diálogo. De lo que se trata es de identificar criterios para poder definir cuales debieran ser las actitudes y conductas del profesor frente a tales situaciones.

Partamos por asumir que trabajar con temas socialmente conflictivos tiene dificultades, pero a su vez es una opción pedagógica que permite dar más vitalidad al proceso de aprendizaje ciudadano y moral, al dejar entrar a la escuela y al aula los problemas reales y más candentes de la sociedad.

Ha sido, históricamente, una larga discusión el tema de cuál debiera ser la actitud más correcta del maestro frente a los problemas valóricamente controvertidos; hasta qué punto el profesor debiera comprometerse y expresar sus propios juicios de valor; o si bien debiera adoptar una actitud más prescindente. Esta dificultad se ha zanjado, muchas veces, por la vía de soslayar los temas valóricamente conflictivos en la escuela, perdiéndose con ello un material muy valioso para trabajar la educación ciudadana de una manera más significativa y motivadora.

La experiencia indica que hay situaciones en el aula en que el maestro debe intervenir y posicionarse, pero también que existen otras ocasiones donde el maestro no debe ser tan explícito y categórico en sus juicios de valor. Siguiendo el planteamiento de Trilla definiremos estas actitudes básicas como «beligerancia» y «neutralidad» (Trilla, 1992). Por «beligerancia» entenderemos aquella actitud o conducta que ante un conjunto de opciones de valor respecto de un objeto existente apoya a una de ella por encima de las demás, y por «neutralidad» aquella actitud y conducta en la cual el profesor no apoyará a ninguna en particular. Dentro de las actitudes y conductas de neutralidad distinguiremos entre una «pasiva» y una «activa» o «procedimental». Esta última –la neutralidad activa o procedimental– es particularmente importante, porque implica un modo de actuación del profesor; en el cual si bien este no explicita una posición en particular, adopta una acción activa a favor de que se expresan las distintas visiones y posiciones en controversia, facilitando el diálogo entre estas.

¿De qué depende que el profesor adopte una posición beligerante o de neutralidad activa o procedimental según este planteamiento? Básicamente de la naturaleza de los valores en juego, por un lado, y de ciertas consideraciones sobre el alumno y profesor, por otro.

Sobre el tipo de valores involucrados, se propone distinguir, en primer término, entre aquellos valores compartidos (Valores A) y aquellos valores no compartidos; diferenciándose estos últimos entre aquellos que son contradictorios con A (contravalores o valores tipo B) y aquellos que no siendo contradictorios con A no son compartidos (Valores tipo C) (Trilla, 1992, pp. 131-136).

Por valores compartidos, o tipo A, se entenderá a todos aquellos valores que, en el contexto social que se considere –sociedad, nación, comunidad–, se aceptan de manera generalizada como deseables, por ejemplo, los valores expresados en las Constituciones Democráticas o en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los valores tipo B son aquellos que no sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que

se perciben en el contexto social como antagónicos a los anteriores; serían, pues, contravalores (aquellos que niegan, por ejemplo, los derechos humanos fundamentales). Y los valores tipo C, serían aquellos que no siendo extensamente compartidos se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios. En este último caso, estamos frente a distintas jerarquizaciones de valores, a una comprensión distintas de determinados hechos y fenómenos, etcétera.

Esta clasificación de valores permite dar algunas indicaciones normativas más precisas sobre las circunstancias educativas en que se debería actuar con «neutralidad» o «beligerancia» en situaciones valóricamente controvertidas en el aula. *A grosso modo*, lo que se propone es reconocer como una actitud legítima del educador una beligerancia positiva –respetuosa y dialógica, por cierto– frente a los valores de Tipo A y una beligerancia negativa hacia los valores de tipo B. Mientras para los valores de Tipo C se propone una neutralidad procedimental o neutralidad activa, al servicio de poner en juego el dispositivo del diálogo entre las diversas concepciones.

**Cuadro I**

Tipos de valores en juego y aplicación de criterios de beligerancia y neutralidad

Valores compartidos-----	A Beligerancia positiva
Valores no compartidos	
Contradictorios con A (contravalores)-----	B Beligerancia negativa
No contradictorios con A-----	C Neutralidad procedimental (facilitación del diálogo)

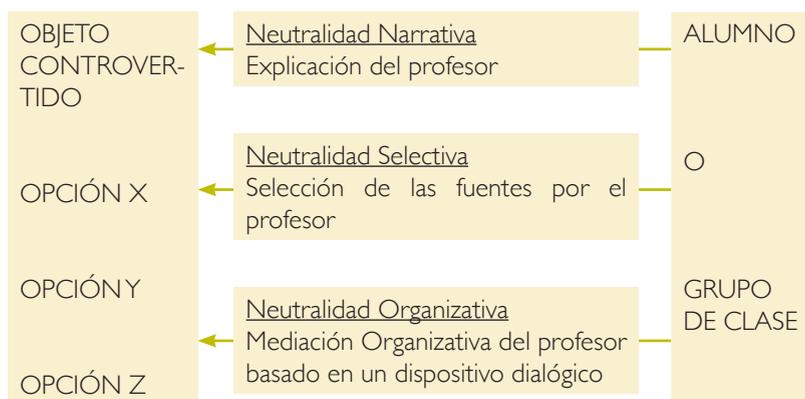
De este esquema vale la pena profundizar en lo que entenderemos por una «neutralidad procedimental» o «activa». No se trata, por cierto, que el maestro no tenga un juicio de valor sobre un determinado tema conflictivo –asunto por lo demás imposible– sino que asuma en términos

metodológicos una actitud que ponga entre paréntesis sus propias opiniones facilitando con ello que los alumnos puedan desarrollar sus propias posiciones y juicios de valor. De alguna forma lo que se propone es que el maestro contribuya a mantener «escenificado» el conflicto y que favorezca el desarrollo del tema, reflexión y maduración por parte de los alumnos, sin el peso moral que significa la opinión del maestro.

Para ello se propone tres ámbitos de aplicación de esta «neutralidad procedimental», «activa» y dialógica: a) Que el profesor presente, con la mayor objetividad posible, las opciones enfrentadas y las razones de unos y otros (neutralidad narrativa); b) Que el profesor proporcione a los alumnos las fuentes de información a través de las cuales estos pueden profundizar en el tema (neutralidad selectiva); y c) Que el profesor contribuya a organizar actividades para que los alumnos puedan confrontar sus posiciones y argumentos (neutralidad organizativa) (Trilla, 1992, p. 93).

## Cuadro 2

Tipos de neutralidad procedimental



Conviene tener presente que, además, del tipo de valores en juego (mínimos o máximos), se sugiere otros factores a tener en cuenta para definir una posición más comprometida o neutral de parte del profesor, en situaciones valóricamente controvertidas. Básicamente consideraciones relativas a la posición y características del alumno, del profesor y de su interrelación.

En este sentido se debe tener presente la edad de los alumnos y, con ello, la capacidad de comprensión y de autonomía moral que tienen.

En segundo lugar y, asociado a lo anterior, se debe tener en cuenta el grado de dependencia emocional que los alumnos tengan del maestro: a mayor dependencia emocional menor deberá ser el grado de expresión valorativa por parte del maestro, tratándose de temas socialmente conflictivos; de lo que se trata es que el maestro favorezca en cada momento el desarrollo de la autonomía para pensar y enjuiciar por parte del alumno.

En tercer lugar, se deberá tener en cuenta el grado de compromiso emocional que un determinado tema conflictivo presenta para los alumnos: si se trata de un tema de un fuerte contenido emocional para uno o varios alumnos el maestro deberá ser especialmente cuidadoso y procurar no herir susceptibilidades y sentimientos legítimos.

En cuarto término, el grado de compromiso emocional que para el propio maestro tiene el tema: deberá procurar ser capaz de diferenciar su propio compromiso emotivo y la realidad plural que debe enfrentar en el aula. El maestro deberá ser capaz de mantener un grado de objetividad, independiente de sus propias preferencias personales. Lo anterior no implica no considerar entre las posibilidades que el profesor exprese su propia visión sobre el tema en cuestión, lo cual en no pocas ocasiones es demandado por los propios estudiantes. Lo importante es que la forma y el momento en que esa opinión sea entregada no afecte el proceso de diálogo y de reflexión autónoma de los estudiantes.

### 3. Diálogo como dispositivo central

Tanto si se trata de mínimos como de máximos éticos el diálogo constituye un dispositivo central en la configuración de una educación ciudadana, y la actitud del maestro debe estar al servicio de posibilitarlo. Pasar de una escuela plural a una escuela pluralista depende justamente de transitar de una escuela en que la pluralidad se vive de manera pasiva a una escuela que es capaz de poner en diálogo distintas visiones de mundo.

En este sentido, dentro del desarrollo de la personalidad moral y de habilidades para la ciudadanía, la autorreflexión sobre el lenguaje, y particularmente sobre el diálogo, constituye un aspecto esencial. Es a través del diálogo donde los sujetos deben buscar validar sus ideas, enfrentándose argumentativamente.

El diálogo —con otros y consigo mismo— es el único lugar en que los hombres pueden averiguar si sus necesidades e intereses subjetivos pueden defenderse intersubjetivamente como exigencias, o bien deben permanecer en el terreno de lo subjetivo. Si una necesidad posee base argumentativa suficiente como para plantearse como exigencia (objetiva), es que puede pretender con todo derecho convertirse en fundamento para una norma moral pública. Precisamente porque el diálogo constituye la piedra de toque para que los hombres podamos calibrar la objetividad de nuestros deseos, quien se interese por averiguar qué es lo correcto no puede acudir a la argumentación anteponiendo sus intereses subjetivos, sino buscando desinteresadamente el acuerdo en virtud del cual podrá conocerse a sí mismo desde el punto de vista moral (Cortina, 1985, pp. 166-167).

En este sentido, contenidos básicos de una pedagogía del diálogo son distinguir aquellos discursos orientados de manera estratégica o al éxito, de aquellos que están orientados al entendimiento. Pero fundamentalmente, una pedagogía del diálogo, bajo esta perspectiva, tiene relación con ense-

ñar a argumentar y reconocer mejores argumentos que otros. Para ello es necesario adentrarse en el conocimiento del «principio del discurso», y específicamente en los criterios de universalidad, imparcialidad y solidaridad que deben estar a la base de un proceso argumentativo en el plano de lo ético. Cuando hablamos, por tanto, aquí de enseñar a dialogar nos estamos refiriendo básicamente a enseñar a argumentar en el marco de los parámetros de la «ética discursiva» (Habermas, 1985). Es decir, un tipo de diálogo que intenta encontrar intersubjetivamente el mejor argumento, es decir, aquel capaz de presentar una validez de universalidad mayor que los otros.

La pedagogía del diálogo no es, por tanto, un simple intercambio de opiniones, sino que se vincula con el aprender a construir normas frente a disyuntivas éticas o de convivencia con base en argumentos cada vez más complejos y universales.

## Reflexión final

La escuela pública tiene tras de sí el desafío de desarrollar un tipo de formación ciudadana que pueda asumir el desafío de su principal característica y virtud: dar espacio bajo un mismo techo a niños, jóvenes y familias que sostienen visiones distintas de mundo. El desafío no es que estas coexistan pasivamente, sino que sean capaces de dialogar entre sí y ojalá construir acuerdos, horizontes de vida compartidos. En ese camino la distinción entre mínimos y máximos puede ser una pista importante, así como un profesor que es capaz de actuar de manera más activa o adoptar formas de neutralidad activa o procedimental, que pongan en el centro de la formación ciudadana el dispositivo del diálogo.

## Referencias

- Águila, E. (2009). Educar en valores en sociedades y escuelas pluralistas. *Perspectivas Éticas*, 8, 185-209.
- Cortina, A. (1998). *Ética*. Madrid: Akal.
- Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme.
- Cortina, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: DDB.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos*. Barcelona: Paidós.



---

**NOTAS INTRODUCTORIAS A  
LAS DEFINICIONES DE JÓVENES,  
CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN  
JUVENIL**

---

Raúl Zarzuri Cortés



# NOTAS INTRODUCTORIAS A LAS DEFINICIONES DE JÓVENES, CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

Raúl Zarzuri Cortés

## I. ¿De qué hablamos cuando hablamos de jóvenes y juventudes?

Se puede señalar que hay dos grandes líneas teóricas para aproximarse a las definiciones de juventud y de jóvenes.

La primera tiene relación con una conceptualización de la juventud como una etapa de transición a la edad adulta y cuyo objetivo está dado por dejar de ser joven y convertirse en adulto, con lo cual se concretan los anhelos de autonomía o emancipación. Este enfoque supone la existencia de trayectorias preestablecidas conducentes a esa autonomía como, por ejemplo, el abandono del hogar para la constitución de una nueva familia, o el término de la escuela para entrar en el mundo laboral.

En este enfoque conceptual es donde el concepto de moratoria social, grupos etarios, las definiciones más propias de la psicología, de algunas sociologías, el derecho, la biología —por nombrar solo algunas— adquieren sentido, y son las más recurrentes a la hora de definir lo que son los y las jóvenes. Así, la moratoria, por ejemplo, supone postergaciones por parte de los y las jóvenes en su inserción al mundo adulto. Esta etapa finaliza, entonces, con el logro de la autonomía o emancipación (en esta línea teórica ambos conceptos son intercambiables), lo cual supone que el sujeto ha podido construir una identidad estable tanto como sujeto

adulto y también como ciudadano, cuestión que remite a las capacidades de los sujetos a hacerse responsables con su vida propia, social, entre otras cosas. Esta mirada supone que no es el joven el que tiene las capacidades de ser responsable, sino el sujeto adulto, meta a la cual deben aspirar los y las jóvenes. Demás está señalar que esta forma de entender la juventud corresponde a las sociedades que se pueden denominar de la primera industrialización.

Lo expuesto entra en crisis cuando las construcciones sobre los y las jóvenes y juventudes en contextos sociales, que podemos denominar de segunda modernidad o postmodernos, no se parecen o no son semejantes a esos contextos iniciales; dando origen a una nueva conceptualización teórica referida a las juventudes y los y las jóvenes. Esta definición está basada más en la construcción de un tipo de identidades múltiples, con altos procesos de individualización/individualidad y con crecientes procesos de autonomía que algunos autores han llamado «procesos de autonomía progresiva» (Magistris, 2005), que ensanchan las posibilidades de construcción de los y las jóvenes y juventudes, abriendo un abanico de posibilidades de construcción que no contaron generaciones anteriores. Esto es lo que se describirá a continuación, entendiendo que no es un texto exhaustivo, pues hay una discusión más amplia que recoger, la cual excede las páginas de este trabajo, pero se entregan pistas generales iniciales para la discusión conceptual de las categorías aquí problematizadas.

## **2. Conceptualizaciones y delimitaciones de las categorías de juventud y los y las jóvenes**

P.Ariès (1987) y F.Morch ubican la aparición del concepto de juventud en el siglo XVIII, con el surgimiento del capitalismo industrial. Para estos autores, la juventud es una construcción histórica que obedece a condiciones sociales específicas que se dieron con la emergencia del capitalismo temprano. Hasta entonces, la juventud no existía y los sujetos que podían

ser clasificados en esas categorías eran nombrados adultos incompletos o pequeños. Las condiciones para su aparición se dieron cuando surgió un espacio simbólico que posibilitó la «juventud»: cambios en las condiciones de producción que, junto con la separación de familia y vida pública y el adiestramiento (capacitación) escolar, impusieron la necesidad de nuevas relaciones de producción. Es decir, es un hecho histórico que surge como resultado de los cambios ocurridos con el desarrollo de las fuerzas relacionadas con la producción, que generan el surgimiento de demandas de calificación que requería la burguesía naciente en los albores del siglo XVIII para reproducirse (Zarzuri, 2000/2013).

Como se puede apreciar, el concepto de *juventud* recién aparece en las sociedades modernas postindustriales y está asociado a ciertas manifestaciones culturales que comienzan a emerger durante los años cincuenta, especialmente en los Estados Unidos, de la mano del *rock and roll*, las industrias culturales y los propios estilos y movimientos protagonizados por las llamadas contraculturas, subculturas o culturas juveniles.

De esta forma, como señala Beatriz Sarlo: «Bertold Brecht, nunca fue joven, ni Benjamín, ni Adorno, ni Roland Barthes...ni Frank Sinatra, Doris Day...» (1994. En Zarzuri y Ganter, 2002, p. 49) ni van a ser (o ser considerados) jóvenes en comparación con la aparición de los íconos juveniles (Elvis Presley, The Beatles, The Rolling Stones, Kurt Kobain, entre muchos otros) que poblarían el mundo de la escena cultural, y con los cuales aparece lo que entendemos por jóvenes y juventudes y todos sus agregados: la fiesta/carrete, los consumos, las estéticas, la rebeldía, entre otros, que aparecen como desafíos al mundo adulto.

Entonces, es posible señalar —como primera aproximación— que lo que se puede entender por jóvenes o juventudes es una categoría que ha sido construida socialmente y que encuentra su sentido en un espacio cultural determinado. Por lo tanto, es una construcción cultural, la cual, como lo señala Walter Grob (1997), «no es una fase natural del desarrollo humano, sino una forma de comportamiento social que debe ser

vista ante todo como un resultado de la cultura occidental y, consiguientemente, de la formación de la sociedad industrial moderna» (p. 127). Sin embargo, hay que considerar que esto no solo es resultado de la cultura y de la sociedad, sino que las distintas aproximaciones que tenemos al concepto responden a las posiciones que adoptamos como observadores, a las distinciones que podemos realizar y que, obviamente, se enmarcan en la cultura de la sociedad en que vivimos.

Por otra parte, Margulis y Urresti señalan que la palabra juventud, en una primera aproximación, se relaciona con la edad y el sexo, relación que se ha utilizado en todas las sociedades como base de las clasificaciones sociales. Así, en el marco de la intensa heterogeneidad en el plano económico, social y cultural hay distintas maneras de ser joven.

En la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a la que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo y el estallido cultural de los últimos años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrecen un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. (1998, p. 3)

Los mismos autores recién mencionados señalan que la juventud es un significativo complejo que contiene múltiples modalidades que llevan a «procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o lo micro cultura grupal» (1998, p. 4).

Óscar Dávila (2004), por su lado, señala que la juventud puede ser concebida como una construcción social, histórica, cultural y relacional, dinámica y en permanente evolución e involución. Además, puede ser concebida como una categoría etaria, como etapa de maduración (sexual, social, afectiva, intelectual) y como cultura. Su uso más común tiene relación

con un período en la vida donde se alcanza el desarrollo físico y ocurren cambios psicológicos y sociales, pero está siempre en relación con una condición social variable (Dávila, 2004).

Por último —lo cual no supone ningún cierre sobre las conceptualizaciones— se puede señalar, siguiendo a Andrea Aravena (2008), en su análisis de la encuesta OIJ del año 2004 y en la bibliografía que se ha revisado, que

(...) los/las jóvenes y juventudes experimentan una serie de contradicciones en la actualidad que los caracteriza: tienen más expectativas de autonomía que sus madres y sus padres, sin embargo, no tienen los canales productivos e institucionales para su concreción material. Los/las jóvenes son más dúctiles y móviles que los adultos, pero más golpeados/as por trayectorias migratorias inciertas. Cuentan con destrezas que los/as podrían convertir en protagonistas del cambio del paradigma político y productivo, pero al mismo tiempo están estigmatizados/as como disruptivos o indisciplinados. A la vez que son vistos y exigidos como capital humano que debe formarse para el futuro, la sociedad de consumo les reclama el goce presente, y la crisis de la sociedad del empleo les hace cada vez más difuso el porvenir. (CEPAL; OIJ, 2004, p. 22). De esta manera, se dan a un mismo tiempo procesos de individualización y una creciente necesidad de mayor integración que los hace transitar desde las vulnerabilidades a la autonomía o viceversa.

### **a. Los enfoques clásicos para entender a los y las jóvenes y las juventudes**

Desde una perspectiva más demográfica, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) define a la juventud como una etapa entre los 15 y 24 años. La UNESCO define a los y las jóvenes como todos aquellos a los que cada sociedad considere como tales. De la misma forma, la Constitución de Chile define la juventud —que es utilizada por la mayoría de los programas para la juventud en el país— como un grupo comprendido entre los 15 y 29 años y donde es posible diferenciar tres subgrupos: i)

15 a 18 años, el cual generalmente es denominado como adolescencia; ii) 20 a 24 años y iii) 25 a 29 años, grupos etarios que coinciden con la definición clásica de juventud. Respecto de este punto, se podría agregar otra franja etaria que iría de los 30 a los 36 años y que se denomina *adulto joven* y que, en Chile, por ejemplo, ha sido utilizada como límite de lo juvenil al interior de la categoría de familia joven, en estudios sobre los ciclos vitales de las familias en nuestro país, planteamiento trabajado en algunos documentos del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN). Por otra parte, UNICEF define la infancia hasta los 18 años, cuestión que se cruza con las definiciones de juventud que se han señalado a modo de ejemplo anteriormente (Lagomarsino y Zarzuri, 1998).

Sin embargo, habría que señalar que la entrada demográfica tiene algunas complicaciones. Dina Krauskopf señala que el corte demográfico para determinar los límites de la juventud supone superposiciones entre la adolescencia y la juventud, cuestión que también es señalada por la investigadora argentina Mariana Chaves (2006), señalando que:

(...) la segunda [la juventud] engloba a la primera, pero no a la inversa. Y que, por otro lado, el sujeto juvenil comparte una condición socio-jurídica con la población menor de 18 años, por lo cual el segmento de la juventud que va de los 18 a los 30 años posee estatus de ciudadanía. Por eso es bastante común que el sujeto juvenil quede subsumido en la categoría de adulto, cuestión que se complejiza si se lo cruza con la legislación acorde a este sujeto. (p. 16)

Otra crítica a este enfoque proviene de Jorge Elbaum (1996), quien señala que no se pueden homogeneizar los distintos grupos juveniles sobre el criterio de edad, e incluso de generación, ya que esto se transforma en una falacia analítica que impide considerar otras dimensiones relevantes al momento de definir qué se entiende por los y las jóvenes y juventudes.

Considerar la dimensión etaria como un dato explicativo de percepciones y prácticas regulares termina funcionando en la investigación como un obstáculo epistemológico que impide comprender la influencia de

otros factores —como la clase, el género y las pertenencias étnicas culturales— que en ocasiones terminan siendo más importantes que la tenencia de una edad determinada. (Elbaum, 1996, p. 157)

Por último, Levi y Schmitt (1996), criticando este enfoque, señalan que la juventud depende de determinaciones culturales y, por lo tanto, estas van a diferir según épocas y sociedades y no tanto de la edad.

Más que una evolución fisiológica concreta, la juventud depende de determinaciones culturales que difieren según las sociedades humanas y las épocas, imponiendo cada una de ellas a su modo un orden y un sentido a lo que parece transitorio y hasta desordenado y caótico. Semejante “edad de la vida” no puede hallar una delimitación clara ni en la cuantificación demográfica ni en la definición jurídica. (p. 8)

Una entrada distinta a la etaria para delimitar qué es la juventud y los y las jóvenes, es el de moratoria social, el cual sería el más recurrente a la hora de definir qué son los jóvenes. Como señala Dina Krauskof (2004) respecto al concepto:

La idea de la moratoria psicosocial se instauró en las representaciones sociales como la estrategia necesaria en el periodo de preparación juvenil para la adultez. El concepto parte de una comprensión de los jóvenes como sujetos carentes de madurez social e inexpertos y, en consecuencia, la fase que atraviesan debe ser un periodo preparatorio para el futuro. Enfatiza la adolescencia como un tiempo de transición entre la niñez y la adultez y es el único lapso del ciclo de vida definido como tal, aun cuando podríamos ver la vida como una serie de transiciones. (p. 29)

Siguiendo a Margulis y Urresti (2000), la moratoria social sería un determinado período en el cual ciertos grupos ubicados en determinadas posiciones sociales (para el caso estratos medios y altos, pero no para los sectores bajos) pueden postergar su inserción en el mundo adulto, y continuar siendo jóvenes, ya que se insertan en el ámbito de los estudios y capacitación.

(...) con la modernidad, grupos crecientes, que pertenecen por lo común a sectores sociales medios y altos, postergan la edad del matrimonio y de procreación y durante un período cada vez más prolongado, tienen la oportunidad de estudiar y de avanzar en su capacitación en instituciones de enseñanza que, simultáneamente, se expanden en la sociedad. (p. 5)

Este concepto adhiere, así, a algunos límites vinculados a la condición de juventud, etapa que transcurría entre el final de los cambios ocurridos en la adolescencia y la plena integración a la vida social: formar un hogar, casarse, tener hijos. De esta forma, para los autores, juventud «sería el lapso que media entre la madurez física y la madurez social», cuestión que varía entre los diferentes sectores sociales. Por ejemplo, en el medio popular se ingresa tempranamente a trabajar y hay una tendencia a formar un hogar y tener hijos terminada la adolescencia o durante la misma. Esto cambia en los sectores de clase media y alta, donde se cursan estudios cada vez más prolongados, lo que va postergando la plena madurez social.

Habría que señalar que la CEPAL (1998) intenta suavizar el concepto de moratoria, señalando que más que un concepto pasivo, es un concepto activo, el cual implica un ejercicio constante para la construcción de la individualidad. De esta forma, existe una interpretación de los y las jóvenes de las normas y roles que les son impuestas y no una adquisición ciega, esto permite observar cambios generacionales más o menos importantes que implican una diferenciación y, a veces, una rebelión con las generaciones anteriores. El aporte específico que hace cada generación al cambio social radica en el hecho que los individuos en el correr de su vida reaccionan, se adaptan y, eventualmente, transforman los patrones básicos de la organización social. Así, se distancian crecientemente del mundo para el cual fueron inicialmente preparados.

Los y las jóvenes de hoy no crecerán o envejecerán en la misma sociedad en que comenzaron. Estudios empíricos han mostrado que las cohortes juveniles tienen efectos de «resocialización» sobre las generaciones que las precedieron, evidencian que al ocupar papeles sociales aportan su

experiencia particular e intransferible en el desempeño de los mismos y que, por múltiples vías comportamentales y actitudinales, contribuyen al cambio social.

Sin embargo, las críticas al concepto de moratoria social no dejan de ser relevantes. Como lo expone Sergio Balardini (2000), hoy en día lo que se entiende por «fase juvenil» está en discusión y en continuo cambio.

[Se asiste a una] progresiva “desestructuración de la fase juvenil” cuyos límites no dejan de extenderse. Junto con ello, la moratoria, que refleja ese “no lugar” ente la infancia y la adultez, sufre sus contusiones. Es el tiempo segmentado de la posmodernidad, sin percepción de futuro y plagados de olvidos, en los que resulta difícil hallar sin grandes dificultades un lugar en el mundo (...). Los jóvenes de hoy tienen menos tiempo de entretenimiento y de exploración y mayores exigencias, lo que significa que hay menos transición y más permanencia (menor tiempo de entrenamiento y/o ensayo y más exigencias de toma de decisiones), y esto tanto como vivencia de “juventud forzada” en sectores populares como de juventud extendida en sucesivos requisitos de formación. (p. 11)

Una forma de aproximación distinta, pero complementaria al campo de la moratoria social, está dada por la introducción del concepto de *moratoria vital*, utilizado por Margulis y Urresti (1996). El uso de este concepto, para delimitar lo que se entiende por joven o juventud, supone un ejercicio de complementación a la categoría moratoria social, en el entendido que este concepto es muy restrictivo en relación con las pertenencias de clase social de los individuos que pueden llamarse jóvenes, dejando en esta categoría solo a aquellos sujetos provenientes de las clases medias y altas. De esta forma, Margulis y Urresti (1996) señalan que estas visiones:

Restringen la condición de juventud a los sectores medios y altos al centrar su definición exclusivamente en los elementos característicos de la moratoria social (de modo tal que los sectores pobres lejanos a esa moratoria social nunca llegarían a ser los/las jóvenes), oscureciendo

u olvidando la fase fáctica (energía, moratoria vital, inserción institucional y todo lo ya mencionado sobre el tema generacional), comunes a todas las clases. (p. 21)

Así, la accebilidad de las otras clases a la juventud y a la condición de ser joven solo es posible si se integra el concepto de moratoria vital, la cual tiene que ver con la *posesión de un excedente temporal, de un crédito o de un plus*, cuestión que los adultos no tienen. Por lo tanto, como señala Krauskopf (2004), se es joven en cuanto se tiene ese capital, ese ahorro energético, o sea, se dispone de un capital temporal. Así, señala la autora, serían jóvenes

(...) los que gozan de un excedente temporal, que se expresa en la distancia de su nacimiento y lejanía respecto de la muerte, lo que tendría un impacto estructurante en la experiencia subjetiva. Juventud se entendería, entonces, como un posicionamiento cronológico, una experiencia temporal vivida con un espectro de posibilidades de realización y un espacio de irreversibilidad menor que en la adultez. (pp. 31-32)

Otra conceptualización interesante —a la hora de definir a los y las jóvenes y juventudes— tiene que ver con el concepto de generación. Sin ser exhaustivos, y como señala Margulis (1996), este concepto viene a complementar la aproximación etaria. Se señala que, si bien la juventud es una condición que está constituida por la cultura, también lo está por la edad. Esto el autor lo llama facticidad, o sea, «un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones» (p. 18). De esta forma, la condición etaria no alude solo a fenómenos que se pueden ubicar en el orden biológico vinculados con la edad (a esto llamaríamos la adolescencia), sino que también a fenómenos culturales articulados con esta. Así, la edad es procesada por la historia y la cultura, cuestión entonces que nos lleva al tema de las generaciones que, para este autor, «alude a una época en que cada individuo se socializa, y con ello a los cambios culturales acelerados que caracterizan nuestro tiempo» (1996, p. 18).

De esta forma, cada generación puede ser considerada como adscrita a una cultura diferente, pues, precisamente, esta entrega códigos, destrezas, lenguajes y socializaciones, pero que son distintas de generación en generación; esto permite señalar que ser joven no depende solo de la edad ni tampoco del sector social al cual pertenece el joven (la clase social), sino también hay que considerar lo que Margulis llama el **hecho generacional**, o sea,

(...) la circunstancia cultural que emana de ser socializado con códigos diferentes, de incorporar nuevos modos de percibir y de apreciar, de ser competente en nuevos hábitos y destrezas, elementos que distancian a los recién llegados del mundo de las generaciones más antiguas. (1996, p. 19)

Entonces, se puede señalar que la generación, necesariamente, está conectada con la historia, lo cual supone un determinado contexto social y, por lo tanto, un determinado proceso de socialización y de códigos que configuran lo que se podría llamar los y las jóvenes y juventudes.

(...) remite a la historia, da cuenta del momento social en que una cohorte se incorpora a la sociedad. Ello define características del proceso de socialización, e incorpora a la misma los códigos culturales que imperan en una época dada y con ellos el plano político, tecnológico, artístico, etc. Ser integrante de una generación implica haber nacido y crecido en un determinado período histórico, con su particular configuración política, sensibilidad y conflictos. (Margulis, 1998, p. 7)

Así, ser integrante de una generación más joven, señala Margulis (1996, 1998, 2003), implica diferencias en el campo de la memoria —no se comparte la misma memoria—, en las experiencias vividas, en la historia y las formas de percibir el mundo, distinciones entonces que llevan a construcción de mundos y estructuraciones de sentidos distintos, de acuerdo con la generación que se pertenece. De esta forma, se es joven por «pertenecer a una generación más reciente, y ello es uno de los factores que plantean fácticamente un elemento diferencial para establecer

la condición de juventud». (Margulis, 1998, p. 7). De esto se desprende que la generación no es un grupo social, «es una categoría nominal... que dadas afinidades que provienen de otras variables (sector social, institución, barrio, etc.) y de la coyuntura histórica, establece condiciones de probabilidad para la agrupación». (1998, p. 8).

Otros enfoques utilizados en la definición de los y las jóvenes y juventudes provienen de la psicología y la sociología que definen la juventud como una etapa, o individuos en esa etapa que se ve iniciada por los cambios biológicos y psicológicos de la pubertad y concluye con la adquisición plena de los deberes y derechos del adulto, lo que viene a ser el ejercicio idóneo de los roles de trabajador, ciudadano, padre y cónyuge, entre otros.

En el ámbito jurídico, en general, ser joven (por lo menos en Chile) es tener menos de 18 años, aunque esto se ve modificado, por ejemplo, si el sujeto quiere contraer matrimonio. Según el Código Civil chileno, para hacerlo se debe tener mínimo 16 años y contar con el consentimiento de los padres o tutor quien ha cumplido 16 años y es menor de 18 años. Una cuestión similar se da en el ámbito del trabajo, donde según las leyes laborales vigentes en Chile se considera mayores de edad y se encuentran facultados a contratar libremente la prestación de sus servicios los mayores de dieciocho años. La norma laboral autoriza, excepcionalmente, a los menores de dieciocho años y mayores de quince a celebrar contratos de trabajo solo para realizar trabajos ligeros que no perjudiquen su salud y desarrollo, siempre que cuenten con autorización expresa del padre o madre; a falta de ellos, del abuelo o abuela paterno o materno; o a falta de estos, de los guardadores, personas o instituciones que hayan tomado a su cargo al menor o, a falta de todos los anteriores, del inspector del trabajo respectivo. De manera similar, se ubica la obtención de la licencia de conducir, donde es posible obtenerla a partir de los 18 años y, excepcionalmente, a los 17.

Quizás donde se complejiza es en el tratamiento jurídico. La distinción adulto-joven se diluye fuertemente en el ámbito de la responsabilidad penal de los y las jóvenes. De acuerdo a la Ley Sobre Responsabilidad Penal Juvenil, que entró en vigencia el año 2009 en Chile (Ley N°20.084), una persona es responsable de sus actos frente a la justicia, en el entendido que tiene las capacidades de discernimiento propio de las denominadas «personas adultas» a partir de los 14 años, aunque el tratamiento se diferencia entre los 14 y 16 años (no pueden ir a la cárcel, sino a centros especializados) y los 17 y 18 años, quienes pueden cumplir condenas en recintos penitenciarios tradicionales. De esta forma, un sujeto entre los 14 y 18 años deja de ser joven para enfrentarse a la justicia y recibir «el castigo» señalado en la ley.

Esta última aproximación complejiza aún más la definición de juventud, ya que se tiene «mayoría de edad» a los 14 años respecto de su responsabilidad penal, pero no en otras dimensiones de derechos, como por ejemplo elegir autoridades, casarse, etc., porque este tipo de derechos se alcanza cumpliendo los 18 años. Por lo tanto, surge la inquietud de si son sujetos de derecho y, por lo tanto, responsables en el aspecto relativo a justicia, porque no lo son respecto de otras dimensiones.

Vistos todos estos antecedentes, que no agotan los intentos de delimitar lo entendido por los y las jóvenes y la juventud, y siguiendo a Pérez Isla (1998), se puede señalar que —en relación con el concepto de juventud— se ha acumulado tal cantidad de adjetivos, que casi no puede delimitarse, por tanto, él lo circunscribe a determinadas edades, ya que está la idea estereotipada de juventud solo como una etapa transitoria de la vida. Sin embargo, Pérez Isla (1998) plantea la existencia de algunos acuerdos en torno al concepto de juventud.

(...) como el de que está inmersa en un proceso histórico que la ha ido modelando hasta nuestros días, donde la emergencia de los/las jóvenes como agentes sociales se puede sintetizar como la historia de una representación social, que se va conformando en la interrelación

de dos fuerzas: la del control, ejercida por las instituciones de poder adultas; y la de resistencia, elaborada por parte de las nuevas generaciones. (p. 47)

Habría que señalar que estos acuerdos mínimos a los cuales se ha llegado no están ajenos al conflicto, ya que esto está relacionado con la confrontación general producida en la sociedad, y también depende del contexto histórico que la rodea. Es así como «la representación social llamada juventud, se encuentra inmersa en el proceso de producción de sentido, que tiene que ver tanto con condiciones objetivas de una estructura social específica, como con las relaciones simbólicas que las sustentan» (Pérez Isla, 1998, p. 47).

También se debe considerar que, debido a la territorialización, hay que replantearse el concepto de juventud, pues hay una forma de ser joven en una región, en una ciudad, en un barrio o en una comunidad específica donde «se contradice permanentemente el concepto occidental-urbano-centrista de la Juventud (con mayúscula), haciéndonos ver que más bien existen juventudes en plural y con minúsculas» (Pérez Isla, 1998, p. 48).

De esta manera, a excepción de la definición ofrecida por la UNESCO, los y las jóvenes suelen ser planteados como un momento, una etapa o un período que se debe cumplir para pasar a otra etapa, la de adulto. Que se plantea como la real, la verdadera, la meta que se debe alcanzar:

Así, la juventud queda relegada a un plano secundario en la vida de los individuos, donde ser joven implica cumplir una etapa psicobiológica de preparación para la vida adulta, casi de transición, la cual se presenta como independiente de los procesos históricos, económicos y culturales, cuestión que se tiene que poner en entredicho si se quiere avanzar en conceptualizaciones más comprensiva de los y las jóvenes y juventudes actuales.

### 3. Caracterizaciones de los jóvenes y juventudes desde la perspectiva de una modernidad tardía o postmoderna

Brevemente, se puede señalar que el espacio societal y cultural que actualmente viven los y las jóvenes no encuentra su correlato con la idea de una cultura centrada, plagada de valores absolutos, como también de una fuerte racionalidad científico-tecnológica y de relatos que se constituyen en hegemónicos. La misma escuela se encuentra en entredicho como el espacio de transmisión de saberes. Entonces, como señala Jesús Martín-Barbero, la clave de este nuevo tiempo es el des-ordenamiento cultural que remite a un des-centramiento que atraviesa la (post)modernidad que cuestiona todo: «(...) emerge un des-orden cultural que cuestiona las invisibles formas del poder que se alojan en los modos del saber y del ver, al tiempo que alumbramos unos saberes-mosaico, hechos de objetos móviles, nómadas, de fronteras difusas, de intertextualidades y bricolajes» (Martín-Barbero, 1999, p. 12).

Esto origina un nuevo espacio cultural, un nuevo «sensorium» —si seguimos a Martín-Barbero, quien a su vez sigue a Benjamin—, lo cual implica asistir a un desplazamiento de lo que se ha denominado una oralidad primaria basada en la escritura, el texto escrito, a una oralidad secundaria (Ong, 1987, en Martín-Barbero, 1998), la cual se manifiesta en una visibilidad electrónica que permite que emerja esta nueva era de lo sensible. Esto implica que los jóvenes y los jóvenes se sienten cada vez más identificadas e identificados con estas nuevas formas fragmentarias de cultura, cuestión que permite introducir un concepto ya acuñado por Margaret Mead en los años 70, el de *ruptura generacional* (Zarzuri, 2001). Esta autora señala que los adultos no comprenden el cambio que está viviendo la actual sociedad, refiriéndose principalmente a la emergencia de la revolución electrónica, la cual involucra el paso de una cultura lectora a una cultura de los medios. Ella señala que los jóvenes «viven en un mundo en que los acontecimientos les llegan con toda su complejidad, y ya no están

amarrados por las secuencias lineales simplificadas que dictaba la palabra impresa» (1973, p. 106). Entonces, para Mead, los jóvenes —a quienes ella denomina jóvenes de una nueva generación— son más semejantes a los jóvenes de una primera generación nacidos en un país nuevo. Esto nos permite señalar que estamos en presencia de un nuevo sujeto joven, de una nueva generación de jóvenes, distinta a las generaciones anteriores de adultos, que rompen con antiguas prácticas culturales:

(...) vemos emerger una generación 'cuyos sujetos no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen la cultura sino a partir de la conexión-desconexión (juegos de interfaz) con las tecnologías'. Nos encontramos ante sujetos dotados de una 'plasticidad neuronal' y elasticidad cultural que, aunque se asemeja a una falta de forma, es más bien apertura a muy diversas formas, camaleónica adaptación a los más diversos contextos y una enorme facilidad de 'idiomas' del video y del computador; esto es para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas. (Martín-Barbero y Rey, 1999, p. 35)

Así, estas nuevas formas de construir la juventud, en el marco de esta nueva época, permiten que los jóvenes no se encuentren atados a una cultura específica parental. Por lo tanto, nos hallamos frente a culturas juveniles *desterritorializadas*. Barbero (1999) lo manifiesta de esta manera:

(...) lo que este mapa avizora es la des-territorialización que atraviesan las culturas como la emergencia de una experiencia cultural nueva. Aun en nuestros subdesarrollados países el malestar en la cultura que experimentan los más jóvenes replantea las formas tradicionales de continuidad cultural, pues más que buscar su nicho entre las culturas ya legitimadas radicaliza la experiencia de desanclaje que, según Giddens, la modernidad produce sobre las particularidades de los mapas mentales y las prácticas locales. (p. 35)

Esta breve caracterización del contexto postmoderno permite introducirnos a la forma en que podemos caracterizar lo que se puede entender por jóvenes y juventudes. Claro está que lo que se presenta a conti-

nuación, como se ha señalado, no es exhaustivo, entrega algunas pistas centrales, dejando de lado otras. Por ejemplo, se trabajarán los conceptos de individualización/individualidad, la construcción de las identidades que tienen las características de ser múltiples y los procesos de autonomía.

Sin embargo, se dejan fuera conceptos interesantes a la hora de analizar las nuevas construcciones de los y las jóvenes y juventudes, como son «las marcas biográficas» o marcajes adquiridos en sus trayectorias de vida más tempranas (adscripciones identitarias, por ejemplo) que se desplazan en la biografía de los jóvenes, a lo largo de sus trayectorias de vida o cursos de vida que impactan la vida y sus identidades. Del mismo modo, se deja de lado el tema del conflicto, por ejemplo, en la construcción de los procesos de autonomía en situaciones de dependencia, entre otras cosas.

### **a. Los y las jóvenes y las identidades múltiples**

Una de las cuestiones que es relevante a la hora de caracterizar a los y las jóvenes, aunque no solo a ellos, y que es parte del contexto, tiene relación con la construcción de la identidad o, mejor dicho, de las identidades.

Habría que señalar que, hoy día, con los procesos de globalización cultural que instalan otras formas culturales, las posibilidades de construirse a la carta (como señala Lipovesky, 2000) es un elemento central, donde se visualiza una variedad de posibilidades de elección, lo cual lleva a anular los puntos de referencia: «Al destruir los sentidos únicos y los valores superiores de la modernidad, pone en marcha una cultura personalizada o hecha a la medida...» (Lipovetsky, 2000, p. 11), cuestión que no ocurría con generaciones anteriores.

Así, desde identidades culturales —culturas juveniles o tribales, por ejemplo, sean estas provisorias o permanentes— hasta las construcciones identitarias relacionadas con las formas que tienen de vivir la sexualidad los y las jóvenes (sexualidades transgresoras) o las identidades en la web (*on-line/off-line*) constituyen hoy un abanico de posibilidades que rompen con los estereotipos de cómo deben ser los y las jóvenes.

Algunos de los ejemplos más reconocibles sobre esto, y que tensionan el entramado normativo existente, es que se mantienen ciertas prácticas no consideradas heterosexuales, por lo menos por algún tiempo, lo cual al parecer no provoca necesariamente la construcción de identidades lésbicas y homosexuales y, por ende, asumirse como lesbianas u homosexuales, por parte de los y las jóvenes menores de 18 años y que (en cierto momento) eran visibles en ciertas prácticas culturales tribales. Hoy, esto no remite a una adscripción identitaria específica, sino que se ha extendido entre algunos jóvenes. Algo similar se construye desde las identidades laborales o profesionales, donde estas son un aspecto de la identidad de los y las jóvenes que puede ser combinado con otros, como ser Dj, o graffitero, o con las construcciones identitarias en la web, donde la utilización de «nickname» —que en muchos casos responde a un «otro distinto»— no es vista como problemática, aunque los perfiles sean distintos en la web respecto de la vida real porque, precisamente, la distinción entre la «vida web/vida real» ya no es un problema.

Esto nos muestra que las pretensiones de identidades sólidas se trizan; es decir, la construcción de la identidad en contextos tardomodernos o postmodernos ha perdido su solidez, se ha desvanecido en el aire. Si parafraseamos a Marx y, como señala Bauman, en un mundo donde los productos duraderos han sido reemplazados por productos desechables, no es extraño que «las identidades puedan adoptarse y desecharse como quien cambia de vestido» (2001, p. 113). Así, metafóricamente hablando, la construcción de identidades se parece más a las paradas en un camping que a las de un domicilio, ya que la estrategia vital en la postmodernidad es precisamente no hacer que la identidad sea perdurable, sino evitar que esta se fije, que eche raíces profundas (Bauman, 2001).

Lo dicho produce lo que podríamos llamar «la construcción de identidades móviles, nómadas» que dan origen a sujetos nómades, a desplazamientos nómades; los cuales, siguiendo a Rosi Braidotti, «designan un estilo creativo de transformación; una metáfora performativa que permite que surjan encuentros y fuentes de interacción de experiencias y

conocimiento insospechadas que, de otro modo, difícilmente tendrían lugar» (2000, p. 32), cuestión que se manifiesta fuertemente en los y las jóvenes. De ahí que el concepto de identidad no puede ser entendido como un concepto esencialista, sino como un concepto estratégico y posicional, cuestión que podemos ver por ejemplo en Hall, quien señala que

(...) las identidades no son nunca unificadas, que ellas son, en la modernidad tardía, cada vez más fragmentadas y fracturadas; que ellas no son, nunca, singulares, sino múltiplemente construidas a lo largo de discursos, prácticas y posiciones que se cruzan y hasta pueden ser antagónicas. Las identidades están sujetas a una historicidad radical, constantemente en proceso de cambio y transformación". (Hall, 2000, en Cileberti, 2001)

Hasta aquí, es claro que la identidad no es una cuestión que esté anclada y fija, sino que es móvil, nómada, cuestión central para entender cómo los y las jóvenes actuales se dotan de identidades en contextos de fragmentación cultural con preeminencia de una cultura de medios, aspecto que precisamente las instituciones por excelencia de la modernidad se ven en dificultades de entender.

## **b. Procesos de individualización/individualidad y autonomías juveniles**

Cuando se habla de individualización o individualidad no se está haciendo referencia a un proceso de «atomización, aislamiento, soledad, desconexión o el final de todo tipo de sociedad» (Beck, 1997, p. 28), como muchos interpretan, sino que la individualización «significa, en primer lugar, el proceso de desvinculación (disembedding) y, en segundo lugar, el proceso de revinculación a nuevas formas de vida de la sociedad industrial en sustitución de las antiguas, en las que el individuo debe producir, representar y combinar por sí mismo, sus propias biografías» (Beck, 1997, p. 28).

Beck visualiza este proceso también como una compulsión que tiene como eje la fabricación, el diseño o escenificación —por parte del individuo— no solo de la propia biografía, sino también de las relaciones y

compromisos, acentuando la toma de decisiones por parte de los individuos, las cuales son experimentadas como riesgos personales. De esta forma, la biografía es una construcción que realiza el propio individuo; es una biografía que se realiza a la carta, como señalaba Lipovsky, o una biografía reflexiva (como señala Giddens) y que sería una de las características actuales de los y las jóvenes.

Sobre individualización/individualidad hay matices que vale la pena mencionar, aunque no en profundidad por lo extenso que puede ser. Conviene destacar la distinción efectuada por Fernando Robles (2005), quien establece una distinción que los autores precedentes no realizan. El autor señala que en los países centrales se da un proceso de individualización y, en los periféricos, de individualidad. En los primeros, la individualización está inserta en una modernización reflexiva, posible gracias a la presencia de un Estado de bienestar. En cambio, en la periferia, el proyecto se despliega desde una incertidumbre que no cuenta con ese tipo de Estado y con permanentes situaciones de exclusión:

El proyecto de modernización reflexiva que se despliega en la exclusión no significa reflexión, sino que auto confrontación que no es deseada ni planificada, donde, además, la lógica de la racionalidad con arreglo a fines (que sostiene la acción social en el capitalismo) se ha roto para abrir paso a los efectos colaterales latentes de las decisiones a favor de un proyecto lineal y (no reflexivo) de modernización. (Robles, 2005, p. 29)

De esta manera, las responsabilidades recaen en los individuos, los cuales se ven con muchas presiones, pero con más autonomía y responsabilidad, donde el yo tiene que cargar con una pluralidad de roles. Así, los riesgos son distintos si operan desde la inclusión o la exclusión. Por lo tanto, en la sociedad del riesgo, el sujeto se ve presionado, pero está dotado de autonomía. Se le exige ser sí mismo, particularizarse, se busca al Otro para ello.

Robles, recordándonos a Mead, señala en este sentido que el «self» o identidad adquiere validez porque se exterioriza; pasa —en el contexto de la dialéctica constitutiva entre el Yo y el Mí— a ser dependiente del reconocimiento de los destinatarios; me convierto en lo que me he convertido en la convivencia con otros, con lo que presuponen de mis competencias (o incompetencias podríamos señalar nosotros). Pero, si bien en la individualización la búsqueda es escogida, la individualización en contextos de exclusión periférica es obligada.

Robles, refiriéndose a los aportes de Beck y Giddens, señala que asistimos a una proliferación de individualidades, que supone la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y a la aparición de un individuo actor de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. Sin embargo, esto también significa nuevas interdependencias. Para Beck, la individualización y la globalización son, de hecho, «dos caras del mismo proceso de modernización reflexiva». Estos procesos se originan producto de la globalización en nuestros contextos o relocalización. Sin embargo, es en la forma en que se ejecuta la individualidad donde Robles señala la gran diferencia, porque la exposición al riesgo en los países periféricos es mayor.

### **c. Construyendo procesos de autonomías**

En relación con los procesos de autonomía, que sería una de las características centrales a la hora de describir a los y las jóvenes, estos están relacionados con los procesos de individualización/individualidad que se constituyen en una de las características de las sociedades actuales. Así, los y las jóvenes han incrementado los anhelos de autonomía individual, los cuales no entran necesariamente en conflicto con las dependencias estructurales —por ejemplo— a las cuales se ven atados. La dependencia económica del núcleo familiar no es un impedimento para la generación de mayores autonomías y libertades individuales en otras dimensiones de la vida, como son el consumo o la estructuración de específicos estilos de vida que se van constituyendo en otros espacios en la construcción de sus identidades.

Entonces, si hace décadas la autonomía se identificaba con alcanzar el estado de sujeto adulto, hoy en día esto no es así, ya que, precisamente, la autonomía es la característica de los y las jóvenes y juventudes actuales. Mejor dicho, definiría lo que es la juventud y el ser joven. De esta forma, para ser autónomo no es necesario ser adulto o llegar a serlo tan rápidamente. Es más, esta autonomía se da en situaciones de dependencia.

Brevemente, se podría señalar que en la literatura y, según la RAE, la autonomía se define como la «condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie». Por otra parte, Rocío Quintal López (s/f) —en su artículo *La construcción de autonomía desde la familia en el proceso de apropiación y ejercicio de sus derechos entre los jóvenes*— señala, siguiendo a Meynen y Vargas (1996), que la autonomía puede ser definida «como la capacidad de los individuos de tomar decisiones o hacer elecciones responsables en forma independiente en cualesquiera de los ámbitos vitales de su vida» (s/f, p. 26). Por otra parte, la autonomía puede verse como la capacidad de autodeterminación, sin coacción ni violencia ajena, que el sujeto tiene para establecer prioridades y preferencias al elegir sus metas personales.

Visto esto, habría que señalar que los y las jóvenes se encuentran en un determinado ciclo vital, pero eso no los incapacita para tomar ciertas decisiones que tienen características de ser autónomas, las cuales no implican (necesariamente) una autonomía completa. Por ejemplo, los padres decidirán a qué colegio irán sus hijos, pero la forma en que ellos van, en cuanto estética/estilo, es una cuestión de ellos, donde se puede ejercer la autonomía; esto, en muchos casos, enfrentándose a la cultura escolar, que para Chile supone el uso de un uniforme; no obstante, los estudios demuestran que los y las jóvenes encuentran la forma de subvertir la disciplina de la estética/estilo escolar: ocultan sus *piercings*, sus tatuajes, sus zapatillas, sus cortes de pelo —entre otras muchas cosas—, pero están con ellos. Como señala un profesor de un colegio subvencionado, entrevistado en el marco de una investigación sobre posibilidades de integración de las culturas juveniles a las culturas escolares:

(...) el chico viene vestido de punk, con gorros, con mochilas, medias, el pantalón abajo, y a medida que se va acercando [a la escuela], se va 'amononando', se va arreglando [para ser estudiante]. Y después, cuando hace el regreso, es al revés, a medida que se va acercando a su sector, se va de nuevo mimetizando [para ser joven]. (Zarzuri, 2013, p. 53)

Se observa, entonces, que no se está en presencia de una autonomía completa, sino ejerciendo una autonomía progresiva, entendiendo que «no se trata de un ejercicio progresivo de derechos (no se puede ejercer progresivamente el derecho a la vida, por ejemplo), sino de una autonomización progresiva en el ejercicio de los derechos, de acuerdo a la etapa vital en la que se encuentra» (Magistris, 2004, pp. 12-13). Esto supone la disminución del poder del mundo adulto (sociedad) para imponer decisiones heterónomas sobre los y las jóvenes y la apertura sobre las posibilidades de construcción y elección producto de esta autonomía que suponen, en muchos casos, abandonar las trayectorias lineales establecidas. Como lo señala Benedicto, hoy en día, las trayectorias

(...) apuntan hacia cursos vitales diferentes, y a veces contrapuestos (volver a estudiar después de una experiencia inicial en el mercado de trabajo; abandonar pronto el hogar familiar o mantenerse en él hasta lograr una integración socioeconómica casi plena; volver a la casa parental tras una ruptura de pareja, etc. son algunas de las elecciones que tienen que hacer muchos de los/las jóvenes actuales). (Benedicto, 2005, p. 82)

Más aún, como señalan algunos autores, aun en condiciones de lo que se podría llamar «vulnerabilidad» y, por lo tanto, con altos niveles de reducción de las capacidades de elección, los y las jóvenes interpretan sus trayectorias vitales en términos de decisión y responsabilidad individual; por tanto, estamos en presencia de un sujeto que es un actor activo y que se hace responsable de sus procesos de individuación.

Un punto interesante para destacar en esta discusión es que (en muchos casos) el concepto de autonomía se usó o fue intercambiable con el concepto de «emancipación». Como señala Benedicto (2005), la lógica

de la emancipación es lineal y evolutiva, en la cual no es posible realizar «procesos de reversa», o sea, hay trayectorias preestablecidas; por lo tanto, el único objetivo de este tránsito es dejar de ser joven y llegar a la meta de convertirse en adulto, lo que permite que el individuo sea reconocido, cuestión que no pasa cuando se es joven. De esta forma, si la emancipación en el enfoque más tradicional se identificaba con el paso a la edad adulta —lo cual suponía dejar de ser joven—; en el enfoque postmoderno, esta se identifica con la construcción de sujetos más autónomos, autonomía que se construye y se constituye en el elemento definitorio de lo que es ser joven, y se da en situaciones de dependencia, asunto novedoso respecto de enfoques precedentes.

En resumen, la modernidad tardía o postmodernidad posibilita la construcción de sujetos altamente individualizados o individuados, donde se toman decisiones que, acorde al contexto de época en el cual se hayan insertos, son decisiones transitorias y reversibles; es decir, no permanentes ni estables, lo que lleva a la construcción de trayectos que son provisionales, y donde los adultos no son necesariamente una referencia. Esto posibilita la construcción de una juventud que tiene carácter autorreferencial cuando se trata de definir lo que es ser joven o la juventud, y donde la autonomía se ejerce en muchos casos con restricciones (situaciones de dependencia), pero es autonomía, al fin y al cabo.

A modo de cierre, en el proceso de construcción y caracterización de los y las jóvenes y juventudes cobra un sentido relevante la noción de construcción de identidades, así como la individualización/individualidad y de autonomía, más que las viejas categorías utilizadas que han sido descritas en párrafos anteriores.

Habría que señalar que, en esta construcción, existe una tensión que recorre el análisis de lo que se puede caracterizar como jóvenes y juventudes: la tensión casi permanente entre la dependencia o heteronomía, a través de la imposición de normas parentales (sociales al fin y al cabo)

y, por otro lado, el ejercicio de la autonomía o independencia (capacidad de tomar decisiones y tener los recursos propios para ello). Por lo tanto, la juventud podría ser entendida como la tarea de construir unas bases biográficas que se encuentran precisamente situadas en esa tensión.

Valga decir que este tránsito se da, entonces, en un contexto móvil, donde no existe un diseño preestablecido que pueda predecir las biografías de cada joven en la actualidad, a partir de la adquisición de roles o del origen. Hoy existe, además, una distancia del rol prescrito. Así, la educación, por ejemplo, ya no es un eslabón natural para el ejercicio de roles. Como señala Martuccelli, las fronteras son cada vez más flotantes, los objetivos se redefinen, los actores deben reconstruir sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. Ya no basta con desempeñar un solo rol (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 90).

También hay que considerar una serie de transformaciones societales que se han vivido y se siguen viviendo (disminución del Estado, ampliación del mercado, crisis de representatividad de las instituciones, globalización cultural, emergencia de las redes, entre otras), las cuales producirían el quiebre de los llamados *referentes culturales* que permitían a los sujetos orientarse o tener un punto de anclaje. De esta forma, con estructuras en procesos de desanclaje, con altos niveles de incertidumbre, la unilinealidad de las biografías se rompen y proliferan los procesos de individualización, donde las decisiones son reversibles y —aunque hay ciertas restricciones para algunos— se abre un abanico de opciones, de posibilidades para los y las jóvenes que se basa en los procesos de autonomía.

Por último, a modo de síntesis, en la figura 1 se presenta un mapa conceptual que permite visualizar, de una forma resumida, la opción de lo que se podría entender por jóvenes y juventudes en estos nuevos contextos, la cual, por supuesto, está abierta.

## JUVENTUD

Es una	Es un	no es un
Construcción Socio cultural	Espacio de elástico	Espacio de tránsito
No es	que ha	es un
Homogénea	Extendido límites hacia abajo y hacia arriba	Espacio auto referencial
es	que	que
Diversa	Varía según edad	Busca la autonomía
Con alta	y	con
Individuación	Según posición estructural	Trayectoria provisional y reversibles

Fuente: elaboración propia.

### 4. ¿De qué hablamos cuando hablamos de ciudadanía?

Aproximarnos a la definición de este concepto es, de por sí, complejo. Más aún, si sostenemos que estamos en presencia de construcciones sociales, las cuales están mediadas por sus contextos históricos, sociales, culturales y políticos. Algunos autores, como Giner y otros, definen la ciudadanía como

(...) el conjunto de prácticas que definen a una persona como miembro de pleno derecho dentro de una sociedad. La ciudadanía formal implica la posesión de un pasaporte conferido por el Estado, mientras que la substantiva define el conjunto de derechos y obligaciones que tienen los miembros de una comunidad política. (1998, p. 107)

Por otra parte, Durston (1995) señala que la ciudadanía es «el conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, su relevancia para la participación es obvia: la ciudadanía viene a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible» (p. 1).

Durston (1995) sostiene que la definición moderna de ciudadanía abarca terrenos más amplios que la participación en la política formal, por lo que esta se ha extendido a otros campos como el cultural, medioambiental o educacional; en el fondo, se ha extendido —en palabras del autor— «a cualquier ámbito que exceda el marco del hogar y el del intercambio comercial» (p. 1).

Del mismo modo que la ciudadanía se está redefiniendo (plano conceptual), también se está redefiniendo lo que él denomina las bases de identidad que dan derecho a la ciudadanía plena (plano práctico), ya que hoy en día no es posible pensar en la construcción de una sola «identidad nacional común».

De esta forma, estas transformaciones en ambos planos suponen una nueva conceptualización de ciudadanía que, al ejercerla como derecho por parte de los individuos —en este caso las y los jóvenes—, permite la construcción o constitución de un «actor social».

Sin embargo, para Durston, la constitución de estos actores sociales no se realiza en igualdad de condiciones, lo que pone limitaciones a la construcción de ciudadanía, específicamente en el caso de las y los jóvenes, por lo que se puede hablar (en palabras del autor) de una «ciudadanía juvenil limitada».

De esta forma, se pueden visualizar **cinco formas que adopta esta ciudadanía limitada:**

1. **La ciudadanía denegada**, que afecta a sectores marginales excluidos y que no pueden ejercer la ciudadanía «por la discriminación racial, por la ausencia de espacios de participación dentro de su hábitat, y también por la falta de acceso al conocimiento necesario para la ciudadanía: por un lado, las destrezas de incorporación y análisis, por otro, la expresión de información relevante en un lenguaje que ellos manejan» (p.3).
2. **La ciudadanía de segunda clase** es aquella que no es negada, pero que enfrenta barreras en muchos casos sutiles para su ejercicio. El autor señala como ejemplos a

(...) las mujeres-ciudadanos en sentido formal, pero inhibidas en la práctica para hablar en público y para expresar opiniones diferentes de los hombres; los jóvenes, afectados por una discriminación solapada en todo tipo de instituciones gerontocráticas; y, crecientemente, las personas de baja educación, por carecer de las herramientas y códigos necesarios para el ejercicio efectivo de la ciudadanía en la "era de la información". (p. 4)

3. **La ciudadanía despreciada** es un tipo de ciudadanía que es rechazada por cierto tipo de jóvenes que pueden ejercer su ciudadanía, ya sea porque disponen de medios propios y porque la sociedad les ha otorgado un espacio. Esto permite la construcción de una «juventud cínica», en relación con una de las escuelas de la filosofía griega clásica, la cual exigía como para el ejercicio de la ciudadanía virtudes y honestidades y denunciaban «la ambición personal en el quehacer público, la hipocresía en todas sus formas y las convenciones conformistas». De esta forma, el rechazo tiene su base en alguna forma de idealismo y preocupación por los problemas públicos.

4. **La ciudadanía latente** es un tipo de ciudadanía donde los «jóvenes no han encontrado una causa que les motive, pero tienen una disposición favorable a la participación», lo cual puede ser visto como una forma de desmotivación, que puede reactivarse cuando las causas lo ameriten; aunque si pasa mucho tiempo, señala el autor, se atrofia. Si no se pone en práctica durante la juventud es muy difícil que crezca en la adultez; por lo tanto, se está en presencia de una forma moderna de ejercer la ciudadanía en torno a temas concretos, coyunturales y delimitados, típico de la política en la era post-ideológica.
5. **La ciudadanía construida** es «la construcción gradual por el individuo de su propia ciudadanía mediante el aprendizaje de códigos y conocimientos y el ensayo práctico». Así, la construcción de la ciudadanía en estos jóvenes pasa por la construcción de estos mismos principios en la práctica pedagógica (a pesar de sus inconvenientes de orden estructural).

Por otra parte, para Claudia Dueñas, de la Fundación Ideas (s/f), la ciudadanía involucra diferentes dimensiones de derechos, que —a la vez— suponen distintos modos de ejercer la ciudadanía. Por lo tanto, la mirada que se realiza de la ciudadanía no está restringida al voto (sufragio), sino que esta involucra nuevas y complejas dimensiones relacionadas, a su vez, con nuevos derechos. De esta forma, a las dimensiones clásicas relacionadas con los derechos políticos y civiles y los derechos económicos y sociales se pueden sumar lo que Dueñas define como:

1. **La ciudadanía emancipatoria**, relacionada con la posibilidad de realizar transformaciones en las formas de vida, estructuras institucionales y organización económica, permitiendo de esta forma la construcción de sociedades más justas e igualitarias, lo cual permite el reconocimiento a todos los sujetos y grupos que forman parte de esta.

2. **La ciudadanía cultural**, relacionada con los derechos culturales, «según los cuales las personas, grupos o pueblos son portadores de identidades éticas, étnicas y estéticas que les dan una particularidad y que equilibran la aguda tensión entre identidad y diversidad» (p. 2).
3. **La ciudadanía comunicacional**, que «involucra el reconocimiento comunicativo del otro, su inclusión como legítimo interlocutor desde su identidad y abierto a la información y el conocimiento que circula en una sociedad globalizada» (p. 2).

Este modelo de construcción de ciudadanía, elaborado por Dueñas, se puede graficar de la siguiente manera!:

**Figura 2**

Modelo de construcción de ciudadanía



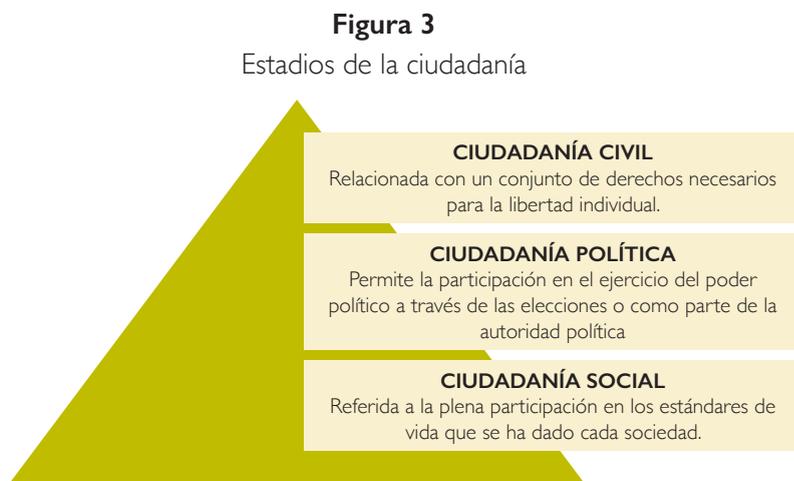
Fuente: elaboración propia, con base en Dueñas, s/f.

---

<sup>1</sup> Como señala la autora, «al dibujar esto hay que tirar flechas en todas las direcciones: las ciudadanía se relacionan entre sí y todas convergen al concepto central» (p.3).

Como se puede apreciar, no es fácil realizar una aproximación al concepto de ciudadanía. Clásicamente, este concepto fue definido a finales de los años 40 por T. H. Marshall, teniendo como marco para la emergencia de la ciudadanía el Estado nación moderno, en contextos de una sociedad capitalista.

Morán y Benedicto (2000) señalan que el concepto de ciudadanía de Marshall es un concepto convencional, que implica la plena pertenencia a una comunidad política, cuestión que otorga el estatus de ciudadano, haciendo acreedores a los sujetos de derechos y deberes. Sin embargo, en palabras de estos autores, Marshall va más allá, al ampliar la pertenencia a una comunidad definida solo por lo político, integrando elementos civiles y sociales que van a dar cuenta de la ciudadanía. Así, los tres estadios en la lucha por la ciudadanía son (figura 3):



Fuente: elaboración propia, con base en Morán y Benedicto, 2000.

Esta forma de conceptualizar la ciudadanía por parte de Marshall no ha estado exenta de críticas, dentro de las cuales se puede encontrar la de Turner (1992), quien señala que «esta teoría reposa sobre un sistema de

valores esencialmente complaciente y conservador y no toma en consideración la posible existencia de cambios adicionales en el área de la cultura» (Morán y Benedicto, 2000, p. 30).

O bien, como señala Monsiváis (2004), las limitaciones a esta forma de ver la ciudadanía surgen porque Marshall consideró en su investigación histórica únicamente el caso de Inglaterra, el planteamiento evolucionista en su concepción de ciudadanía y el considerar el escaso «rol del Estado y de las condiciones sociopolíticas en la emergencia y mantenimiento de un determinado tipo de ciudadanía» (p. 31).

A partir de esas críticas, se ha venido desarrollando un amplio debate sobre la ciudadanía planteada de manera clásica.

Así, para Morán y Benedicto, las prácticas de la ciudadanía han de situarse en la intersección entre la esfera política convencional y la de la sociedad civil, lo que obliga a incorporar al análisis las formas no estatales de participación y de discurso político (2000, p. 39). Esto supone una ampliación de la concepción de ciudadanía que debe partir desde los actores y sus prácticas, por lo que la construcción de la ciudadanía, siguiendo a Turner (1992), «requiere la constitución de un sujeto político abstracto que ya no está limitado formalmente por las particularidades de la nación, etnicidad y género» (en Morán y Benedicto, 2000, p. 30); que ya no son universalistas —o son universalistas solo formalmente diría Rosaldo (1999)—, sino que las nuevas demandas políticas son **particularistas**. Estas, en opinión de Morán y Benedicto (2000),

(...) se han convertido en poderosos factores de definición de identidades colectivas y en fundamentos de nuevas acciones políticas, por lo que han adquirido un papel cada vez más central en la vida pública de las sociedades contemporáneas, contribuyendo a modificar algunos de sus rasgos y de las agendas de los actores públicos. (p. 41)

De esta forma, se instala la idea de una concepción dinámica de la ciudadanía, la cual en palabra de M. Somers (1993) puede ser definida de la siguiente manera:

(...) propongo que la ciudadanía sea definida como un “proceso institucional” (Polanyi, 1957), es decir: la ciudadanía es un conjunto de prácticas sociales institucionales insertas. Estas prácticas dependen de y son constituidas por redes de relaciones y por idiomas políticos que hacen hincapié en la permanencia, los derechos universales y las obligaciones en el seno de una comunidad nacional más que en el cuerpo de derechos garantizados y “ready made” por el Estado y vinculados a personas individuales; por el contrario, los derechos de ciudadanía son sólo un resultado potencial de una configuración de normas nacionales de pertenencia”. (en Morán y Benedicto, 2000, p. 38)

Por otra parte, esta concepción dinámica provoca que la ciudadanía incluya otras dimensiones, especialmente la cultural, que permite una ampliación de la ciudadanía.

Para cerrar este apartado, es preciso preguntarse, entonces, si realmente estamos en presencia del declive o desafección de la ciudadanía y la política en el mundo juvenil, o quizás las miradas que hacemos sobre los jóvenes tienen el sesgo del **adultocentrismo** y son *nostalgias de un pasado de participación que fue mejor*, por lo que sería mejor ponerse en el lugar de ellos y así tratar de entender lo que quieren decir con este supuesto «niahismo», que lleva a interpretar esto como una desafección de la política y de la participación y, por ende, una denegación de la ciudadanía o la construcción de un ciudadano apático. De esta forma, en palabras de Krauskopf (2000),

(...) la participación juvenil no sólo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto del mundo adulto, sino que deben reconocerse las formas propias de empoderamiento que construyen y las transformaciones que se han dado en la expresión de los contenidos de la participación juvenil. (p. 128)

## 5. Las nuevas formas que adopta la participación política en las y los jóvenes actuales

Una nueva forma de mirar las prácticas juveniles supone abandonar lo que se ha denominado **las miradas tradicionales**. También supone aceptar que hay un nuevo contexto (nuevo paradigma) que se ha venido construyendo, que se enfrenta al viejo paradigma (viejo contexto), donde las identidades juveniles, como la orientación hacia el cambio social y las formas de organización, por mencionar algunos elementos, han sufrido modificaciones. De esta forma, Krauskopf (2000), quien se basa en Serna —quien sigue a Off—, antepone estos paradigmas, que no necesariamente son excluyentes, señalando que las identidades colectivas juveniles, en el viejo paradigma, se basan en parámetros socioeconómicos o político-ideológicos, cuestión que no sucede en el **nuevo paradigma que apela más a los mundos de vida y espacios de acción restringidos, con un fuerte componente ético**.

Por otra parte, en relación con la orientación, se puede observar que el cambio social implica el cambio de estructura para cambiar al individuo, pero **en el nuevo paradigma, el cambio proviene del individuo inserto en la vida cotidiana**.

Del mismo modo, los jóvenes tienen actualmente un epicentro que es **global, pero con un actuar local**, al contrario del viejo paradigma.

Por último, respecto de la organización o modos de actuar, hoy en día los jóvenes apelan más a **relaciones horizontales que verticales**, cuestión que también se aprecia en los roles que se asumen al interior de los grupos y a las formas de relacionarse en la acción.

Con respecto a la movilización, nos encontramos ante un nuevo modelo de movilización, en palabras de García (1998), que se contrapone a un modelo antiguo, donde hay un fuerte declive del poder de atracción

de las organizaciones tradicionales como los partidos políticos, y un **aumento de los grupos informales que se mueven más por temas postmateriales** que materiales. De esta forma, lo importante, más que organizarse, dice el autor, es **estar juntos**.

Por otra parte, los jóvenes se ven enfrentados a grandes transformaciones culturales producto de la globalización, lo cual ha hecho que convivan en un mundo fragmentado, de lógicas plurales y sin jerarquización ni fundamentos explicativos; esto ha posibilitado que ellos hayan aprendido a desenvolverse en él (García, 1998). De esta forma, los jóvenes de este nuevo siglo no solo se tienen que enfrentar a la crisis de instituciones clásicas —como la educación y la familia—, sino también a las transformaciones de las formas de participación clásicas en la esfera de lo público, abandonando de cierto modo esos lugares tradicionales para transitar hacia otros ámbitos, porque:

Se ven enfrentados a un mundo que ya no se divide en dos campos, sino que ostenta una cantidad inabarcable de líneas de ruptura, de saltos y abismos, entre los cuales nadie sabe ya muy bien cómo orientarse. El futuro se ha vuelto pluridimensional, los modelos explicativos de los mayores ya no se sostienen... Existen más enigmas que soluciones y, si nos fijamos bien, las propias soluciones se revelan como costales repletos de enigmas. (Barbara Sichtermann, en Beck, 1997, p. 16)

Así, en este nuevo contexto, se observa en los jóvenes una creciente pérdida de interés en los encuadres y organizaciones sociales tradicionales y una atracción por los grupos informales. Es evidente que hay un pobre interés por la política tradicional y una escasa participación, como se señalaba anteriormente, en los espacios tradicionales de participación, generando un vacío que se manifiesta fuertemente en los jóvenes más que en los adultos. Sin embargo, **habría que tener cuidado con proponer que los jóvenes están desinteresados de la política; más bien están interesados en otras dimensiones de la política**, cuestión que está dada por la reducción de la política a un espacio institucionalizado y

donde solo pueden participar las instituciones políticas, y porque los jóvenes están en la búsqueda de espacios políticos más flexibles y cercanos (Morán y Benedicto, 2000).

Este espacio vacío es llenado por un nuevo tipo de movilización *que funciona en una lógica distinta y congruente con los tiempos actuales*. De esta forma, los jóvenes se comprometen en causas mucho más acotadas, claras y distinguibles, cuestión que «resulta más atractiva, no compromete a la totalidad del individuo, genera lazos más fáciles de romper, más laxos, una pelea que no abarca toda la vida» (Chmiel, 1996, p. 99). La razón de esto, nuevamente en palabras de Chmiel, es «que tener un 'objetivo pequeño' permite 'tener un mejor control de los vaivenes de la causa, y si parece preferible, porque algo no convence mucho, 'abrirse' del tema...» (1996, p. 99).

De esa forma, asistimos a la construcción de nuevos modos juveniles de estar en el mundo, que tienen que ver con nuevas formas de grupalidad y socialidades que, en el decir de Michel Maffesoli, han configurado «nuevas formas de estar juntos». Estando de acuerdo con el diagnóstico que señala que estamos frente a la declinación de las grandes estructuras institucionales —principalmente de los partidos políticos— es posible señalar también que existe un desarrollo de lo que podríamos llamar las «comunidades afectivas» o, como Maffesoli las llama, «comunidades de base» impregnadas de una «nebulosa afectual». Esta nebulosa afectual nos lleva a comprender la forma específica que adopta en la actualidad la socialidad, marcada por el vaivén masas-tribus; en estas, hoy en día los sujetos tratan

(...) menos de agregarse a una banda, a una familia o a una comunidad que de revolotear de un grupo a otro... En contra de la estabilidad inducida por el tribalismo clásico, el neotribalismo se caracteriza por la fluidez, las convocatorias puntuales y la dispersión. Sólo así se puede describir el espectáculo callejero de las megalópolis modernas. (1988, p. 140)

Por lo tanto, nos encontramos frente a una concepción de lo social o, mejor dicho, de la socialidad, que se transforma en una característica central de estas nuevas formas de estar juntos.

Así, para Maffesolli, si el individuo en lo social tenía como característica el tener una función en la sociedad y funcionar en una asociación estable, en la socialidad el individuo deambula por una serie de grupos jugando papeles distintos:

(...) la persona —pienso en el sentido etimológico— juega papeles tanto en el interior de su actividad profesional como en el seno de las distintas tribus en las que participa. Como su traje de escena cambia, esta persona se dispondrá, según sus gustos (sexuales, culturales, religiosos o amistosos), a ocupar su lugar, cada día, en los distintos juegos del *theatrum mundi*. (1988, p. 141)

Se asiste, entonces, a la proliferación y multiplicación de pequeños grupos, de «redes existenciales» que resisten o intentan resistir a los embates de la globalización y a la uniformidad de estilos de vida. En el fondo, asistimos a la saturación de lo político, claro está que de otra forma: la de los microgrupos y microsolidaridades, o sea, nuevas formas de ver y de participar en lo que se denomina *la política*, que precisamente vienen a llenar ese vacío que los partidos políticos y la política tradicional han dejado, al no ser capaces de generar matrices discursivas que puedan interpelar a los jóvenes. Como bien señala Ulrich Beck, la juventud se siente conmovida con aquellas cosas que precisamente la «gran política excluye», las cuales en palabras de este autor «caen por los retículos de las grandes organizaciones políticas», lo que lleva a que los jóvenes practiquen una denegación de la política, altamente política (Beck, 2000). Se asiste, entonces —en palabra de Beck— a una **nueva repolitización de la política que transita por otros derroteros, otras claves.**

Para otros autores como Rossana Reguillo (2000), la construcción de lo político en los jóvenes pasa por otros ejes, que escapan a los ejes tradicionales de configurar o construir lo político: «(...) el deseo, la emotivi-

dad, la experiencia de un tiempo circular; el privilegio de los significantes por sobre los significados, las prácticas arraigadas en el ámbito local que se alimentan incesantemente de elementos de la cultura globalizada»(p. 139), cuestiones que posibilitan ver a la política ya no como un sistema rígido de normas, sino como una «red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculado a la cultura» (2000, p. 43).

Así, como señala la autora, «los ritmos tribales, los consumos culturales, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes, deben ser leídos como formas de actuación política no institucionalizada, y no como prácticas más o menos inofensivas de un montón de desadaptados» (2000, p. 14). Entonces, aparece lo que se podría llamar una *política* con minúscula (o *subpolítica* como lo llamaría Beck), que «adquiere corporeidad en la práctica cotidiana de los actores, en los intersticios que los poderes no pueden vigilar» (2000, p. 43), y ahí, donde la economía y la política formales han fracasado en la incorporación de los jóvenes, se fortalecen los sentidos de pertenencia y se configura un actor «político» a través de un conjunto de prácticas culturales, cuyo sentido no se agota en la lógica de mercado, constituyendo «el territorio tenso en el que los jóvenes repolitizan la política 'desde afuera', sirviéndose para ello de los propios símbolos de la llamada 'sociedad de consumo'».

Entonces, nos encontramos ante un mapa juvenil menos doctrinario, pero no por eso menos cargado de ideas, anhelos y micro-estrategias de unidad, de resistencia y adhesión simbólico-afectiva a un conjunto de códigos y ritos que le garantizan un imaginario, afectos y seguridades (Carreño, 2003). Por lo tanto, las y los jóvenes adoptan comportamientos y una ética y moral distintos e, incluso, opuestos a los que la sociedad ha establecido como norma. De esta forma, se construye una nueva forma de hacer política, lo que podríamos llamar **la política de la micropolítica**, más que de la gran política, del relato heroico; la política de la cultura que, en palabras de Rosaldo, lleva a estructurar **un nuevo tipo de ciudadanía, la cultural** (Reguillo, 2000).

## Referencias

- Aravena, A. (2008). La necesidad de una perspectiva de juventud en la política pública. *Revista Observatorio de Juventud. Perspectiva de políticas públicas*, 18.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Balardini, S. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, España: Akal Ediciones S.A.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la Libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2001 [1997]). La reinención de la política. Hacia una teoría de la modernización reflexiva. En Beck, U., A. Giddens y Lash, S. (2001 [1997]) *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Beck, U., A. Giddens y Lash, S. (2001 [1997]). *Modernización Reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Benedicto, J. (mayo de 2005). *El protagonismo cívico de los jóvenes: Autonomía, participación y ciudadanía*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Ocio Juvenil Dinamia 2005, Elche.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Carreño, J. (2005). De pasiones y subversiones: el canto guerrero de las barras de fútbol del sector de forestal alto en la ciudad de viña del mar. En Zarzuri, R. y Ganter, R. (Eds.), *Culturas Juveniles: tácticas de la cotidianidad y transgresiones urbanas*. Santiago, Chile: Ediciones Centro de Estudios Socioculturales (CESC).
- Chaves, M. (2006). *Estudio nacional sobre juventud en la Argentina. Informe Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*. La Plata, Ciudad de Buenos Aires.
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Revista última Década*, 21.

- Dubet, F., Martucelli, D. S. (1998). *Las mutaciones de la escuela. La escuela, sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial LOSADA.
- Dueñas, C. *¿Cómo promover la ciudadanía juvenil? Los grupos y asociaciones juveniles como un espacio de educación ciudadana una propuesta de la fundación ideas*. Recuperado de: <http://www.construyepais.cl/documentos/como%20promover%20la%20ciudadaniajuvenil.doc>
- Elbaum, J. (1996). ¿Qué es ser joven? En Margulis, M. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Filgueira, C. (1998). *Emancipación juvenil: trayectorias y destinos*. Montevideo, Uruguay: CEPAL.
- Grob, W. (1998). Convertir el corazón de padres a hijos y el corazón de hijos a padres. El marco bíblico-teológico. En Peter, H. y Margit, E. (Eds.), *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización. Opción por los jóvenes*. Buenos Aires: Icala, Flacso y Eudeba.
- Hopenhayn, M. (Coord). (2004). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En Balardini, S. (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires Argentina: CLACSO/ASDI.
- Krauskopf, D. (2000). Cambios de paradigmas y participación política. *JOVENes, Revista de Estudio sobre Juventud*, 11.
- Krauskopf, D. (2004). Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 8(21).
- Lagomarsino, M. y Zarzuri, R. (1998). *Televisión, espiritualidad y jóvenes*. Santiago, Chile: Ceneca.
- Levi, G. y Schmitt, J.C. (1996). *Historia de los jóvenes. Volumen I. De la antigüedad a la edad moderna y Volumen II. La edad contemporánea*. Madrid España: Editorial Taurus.

- Lypovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Magistris, G. (2005). *Responsabilidad parental y concepción del niño como sujeto de derecho*. Ponencia presentada al XIX Congreso Panamericano del Niño. Evolución de la relación del niño con su familia, del 27 al 29 de octubre de 2004. Ciudad de México D. F.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Central-DIUC y Siglo del Hombre Editores.
- Margulis, M. (1996) (editor). La juventud es más que una palabra. *Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Martín-Barbero, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Humberto Cubides et al. (editores): *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, España: Gedisa editorial.
- Mead, M. (1971). *Cultura y Compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires, Argentina: Granica editor.
- Morán, M. L. y Benedicto (2000). *Jóvenes y ciudadanos*. Madrid, España: INJUVE.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Pérez Isla, J. (1998). Una revisión sobre el vínculo de lo cultural y lo juvenil. En Cubides H. et al. (Eds.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santafé de Bogotá, Colombia: Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Norma.

- Robles Salgado, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: Individualización e individuación, inclusión y exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista Mad*, 12. Recuperado de: <http://www.revistamad.uchile.cl/12/papaer03.pdf>.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- Chmiel, S. (1996). El milagro de la eterna juventud. En Margulis, M. *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Zarzuri, R. (2013). Imágenes de Jóvenes, Culturas Juveniles y Escolares en Profesores de Educación Media. *Revista Última Década*, 21 (39).
- Zarzuri, R. (2011). Tensiones y desafíos en las posibilidades de integración de las culturas juveniles a las culturas escolares. Visiones desde los profesores (tesis para optar al grado de Magíster en Antropología y Desarrollo). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Zarzuri, R. y Ganter, R. (Eds.) (2005). *Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*. Santiago, Chile: Ediciones Centro de Estudios Socioculturales (CESC).
- Zarzuri, R. (2005). *Afectos y sexualidades transgresoras en jóvenes mujeres adolescentes. ¿Hacia la construcción de identidades nómades, transmóviles? Notas preliminares*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socio-Culturales (CESC).
- Zarzuri, R. y Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Zarzuri, R. (2001). *Jóvenes y Televisión. Un estudio sobre la cultura televisiva de los jóvenes*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socioculturales (CESC).
- Zarzuri, R. (2000). Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: las tribus urbanas. *Revista Última Década*, 8(13).

---

# CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y ENFOQUE DE DERECHOS

---

Gabriela Martini  
Marcelo Pérez



# CONVIVENCIA, INCLUSIÓN Y ENFOQUE DE DERECHOS

Gabriela Martini  
Marcelo Pérez

## I. Enfoque de derechos para una ciudadanía democrática

### Introducción

Esta primera parte pretende establecer algunos elementos teóricos-conceptuales sobre cómo los rasgos socioculturales de la sociedad moderna, globalizada, neoliberal y adultocéntrica han sido impedimento para desarrollar el ejercicio de una ciudadanía activa por parte de los niños, las niñas y adolescentes (en adelante NNA).

En primer término, se abordan las concepciones y representaciones de infancia presentes en las distintas formas de despliegue educativo relacionadas con la formación ciudadana. En este sentido, se establece la tensión no resuelta entre dichas concepciones y la idea posicionada de «un niño o niña consumidor o consumidora», la que —aparentemente— se juega desde otros fundamentos políticos, pero logra establecerse como parámetro de autonomía y decisión en una sociedad de mercado.

También se desarrolla el denominado «enfoque de derecho» y cómo este podría ser una posibilidad para el ejercicio pedagógico de la ciudadanía, pero también una limitación dependiendo de la perspectiva en que se posicione esto de los «Derechos del Niño».

Finalmente, se revisa lo pedagógico y se evidencia una posible salida que logre superar estas limitaciones y se constituya en un modo de construcción de un sujeto democrático.

Las preguntas problematizadoras que orientan este apartado son:

- ¿Por qué y cómo se limitan/excluyen a los niños o las niñas del desarrollo y ejercicio de la ciudadanía participativa?
- ¿Por qué y cómo el enfoque de derechos aporta a la construcción de una ciudadanía democrática?
- ¿Nuestras prácticas pedagógicas reflejan la aplicación de un enfoque democrático? ¿Cómo? ¿En qué se expresa?

## I.1 Las concepciones de infancias y de adolescencias

«La frontera entre juventud y vejez en todas las sociedades es objeto de lucha».

P. Bourdieu

«El futuro de los niños es siempre hoy.  
Mañana será tarde».

G. Mistral

Uno de los rasgos principales del ser humano es la sociabilidad, la que descansa en la imposibilidad de bastarse a sí mismo, en la necesidad de contar con un otro para vivir y para perpetuarse; hasta biológicamente se necesita de un otro semejante para la generación y perpetuación de la especie. En este sentido, lo fundamental en la sociabilidad humana es la palabra. Sería absurdo que el habla existiese, si no fuese para vivir en sociedad (Aristóteles, 2000).

Si situamos el habla y la palabra en el centro del quehacer político (dialógico y deliberativo), es necesario empezar a modificar el imaginario social e histórico<sup>1</sup> que existe sobre la infancia y sobre la adolescencia.

Hasta nuestros días, permanece en forma hegemónica la perspectiva **adultocéntrica** que ha sido construida y reforzada por producciones sociales, culturales y enfoques filosóficos y científicos.

Esta perspectiva adultocéntrica se ha construido con base en una idea de **instruir, proteger, castigar y cuidar a NNA**, con lo que prevalece un sentido de pertenencia y asistencialismo que «infantiliza», inferioriza, minoriza, desestima y subestima, bajo «la idea de una infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y gobernabilidad a través de la educación y la atención especializada» (Llobet, 2013, p. 10).

Históricamente, el pensar sobre la infancia como «objeto» representado, se realiza desde los imaginarios sociales que generan respuestas y actitudes positivas o negativas y que inciden en las interrelaciones entre el adulto y el niño o la niña, el joven o la joven.

La edad es el referente que determina nuestra condición, pero, como dice Bourdieu (1990), es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. Este hecho se hace patente cuando hablamos de NNA como si fuesen una unidad, un grupo totalmente definido, homogéneo, constituido y con intereses referidos a una edad biológica determinada. Lo cierto es que no hay una niñez única, sino que diferentes y desiguales, en situaciones también diferentes y desiguales.

Como consecuencia de lo anterior, la sociedad y el Estado han reaccionado estableciendo políticas sociales y leyes basadas en un *imaginario adultocéntrico* con hegemonía y poder, sustentando y legitimando una posición social de los y las NNA (Van Dijk, 1999).

---

<sup>1</sup> No olvidemos que etimológicamente infancia viene del latín: in, prefijo negativo y fari, verbo: «el que no habla»; por tanto, el que carece de derecho a voz no tiene participación política (Kohan, 2007).

Esta doctrina (...) presupuso fundamentos y prácticas violatorias de los más elementales principios de derechos humanos de la niñez, entre las cuales podemos mencionar, sin ánimo de exhaustividad: la discriminación que divide a la infancia en dos categorías, en «menores» y en «niñas, niños y adolescentes», clasificándoles según sus condiciones sociales y económicas; la descalificación y desprotección de las responsabilidades familiares, intentado suplantarlas con la intervención asistencialista de parte del Estado; la judicialización de los problemas sociales, con amplios niveles de discrecionalidad en las decisiones judiciales frente a situaciones que vulneran derechos humanos de la niñez, y en muchas ocasiones imposibilitando el ejercicio del derecho a la defensa en los actos procesales para desvirtuar o alegar las imputaciones o señalamientos realizados en contra del «menor en situación irregular» o «menor infractor»; y finalmente usando, la privación de libertad o institucionalización como medio privilegiado para la solución de conflictos sociales o penales en los que se encuentra una niña, niño o adolescente que ha infringido la ley penal. (CONNA, 2013, pp. 8-9)

### **Características de la legislación basada en la doctrina o paradigma de la situación irregular**

Asume la existencia de la división de dos categorías: niños y menores. La legislación aboga por reforzar dicha diferencia donde se protege de manera paternalista a los segundos.

El poder de decisión suele estar concentrado y centralizado en el juez minoril, quien posee un alto grado de discrecionalidad a la hora de resolver y aplicar la ley.

Los problemas relacionados con la situación de jóvenes en riesgo, por falta de posibilidades de desarrollo, son estructurados y visualizados como problemas individuales.

Criminalización de la pobreza a través del “internamiento” o “institucionalización”.

El niño -o aún mejor, “el menor”- es considerado, “como alguien que debe ser protegido, ya que se encuentra en situación de “riesgo”.

Los principios básicos del derecho constitucional suelen ser sistemáticamente vulnerados por la legislación minoril.

Se desarrolla un “lenguaje eufemístico”, lo cual pretende encubrir la realidad de las acciones y decisiones administrativas y judiciales.

Tomado de: García Méndez, Emilio; Child, *Rights in Latin America. From irregular situation to full protection, innocent essays*, n° 8, UNICEF, Bogotá, octubre de 1998., p.3 (Traducción libre)

Fuente: CONNA, 2013, p. 9

Esta política supone un progreso desarrollista lineal, cuyo objetivo es la formación de NNA como futuros trabajadores y ciudadanos; es decir, futuros participantes de la sociedad adulta, negando e invisibilizando a los NNA en su presente.

En este sentido, «La juventud o la adolescencia hacen pues su aparición histórica como una fase de subordinación, de marginación, de limitación de derechos y de recursos, como incapacidad de actuar como adultos, como fase de semidependencia entre la infancia y la edad adulta» (Lutte en Duarte, 2012, pp. 99-125); como una fase crucial para poder enfrentar el futuro social y político, por lo que necesitarían de un preceptor, pedagogo, que los conduzca en su devenir de formación. Es una etapa preparatoria para la vida adulta. En esta última es donde —realmente— se puede participar en la vida social y política; por lo tanto, en el ahora son seres presociales.

Desde aquí, podemos categorizar cuatro representaciones de infancias y adolescencias en lo relativo a la formación ciudadana:



1. **Infancia como posibilidad.** Es decir, lo que puede llegar a ser; lo que se quiere formar justamente porque carece de toda marca distintiva que lo haga ciudadano. Por lo tanto, hay una centralidad y una preocupación por lo que el sujeto puede llegar a ser. En eso hay un reconocimiento de que en el presente no se es (lo deseable).
2. **Infancia como inferioridad.** En contraste con la superioridad del adulto ciudadano, formado, concluido. En este caso, por ser un sujeto no concluido, incompleto y contaminado por la animalidad instintiva e impulsiva, queda excluido de la polis, de la política. Y en su condición de inferioridad o de carencia de algo (racionalidad), necesita ser conducido, formado.
3. **Infancia como materialidad política.** Son reconocidos y reconocidas en perspectiva de futuro, en cuanto son posibilidad de la ejecución futura del sueño político. En este sentido, la educación moral y política se justifica en la medida de lo que serán.
4. **El niño consumidor y la niña consumidora.** Crecen en la cultura consumista (Buckingham, 2013), en un marco de socialización que manifiesta profundamente la desigualdad, la fragmentación social y consecuente individualismo. Esto ha traído cambios a las maneras de convivir comunitariamente, evidenciándose un «nosotros» al margen del espacio público y político tradicional, donde emergen grupos

basados en rutinas identitarias parciales que responde a lógicas de clanes, con fines y proyecciones limitadas y atomizadas, las cuales terminan reemplazando al ya desgastado e ineficiente espacio político identitario del Estado nación.

En este sentido, los Estados se han ido alejando de un concepto de justicia basado en la necesidad y la solidaridad, centrando su preocupación en la inversión social orientada a la utilidad: «La política pública ya no apunta a garantizar el acceso igualitario y según las necesidades a bienes vitales, sino lo que importa es si la política pública contribuye al incremento de la productividad y el crecimiento económico. Bajo este paraguas, el objetivo es el incremento del capital humano social» (Liebel, 2013, pp. 32-33).

En este contexto, el niño y la niña se han vuelto más importantes y más lucrativos, por lo que se ha potenciado a los niños en la medida que existe un mercado que está respondiendo a sus necesidades y deseos —hasta no hace mucho ignorados—, lo que levanta paradojas y problemáticas que tensionan las representaciones de incompetencia y vulnerabilidad, pues ahora aparece el poder del niño consumidor representado por los investigadores del mercado.

## 1.2 El enfoque de la Convención de los Derechos del Niño

Existen nuevas perspectivas que, poco a poco, se van posicionando en los referentes sociales y culturales y que tienen como uno de los elementos fundamentales la **Convención de los Derechos del Niño**. Sin embargo, como plantea Frigerio (2011), las consecuencias de esta normativa dependerán de cómo se les sitúe a los NNA: como sujetos de derechos o como sujetos minorizados. Cualquiera de las dos plantea desafíos a las políticas sobre la niñez y adolescencia que deben ir más allá de la dependencia a las normas y leyes, pues deben posicionarse respecto a los imaginarios presentes en las propias instituciones encargadas de promover esta nueva cultura.

(...) la Doctrina de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia que plantea y desarrolla la CDN propone una nueva visión para el desarrollo de la infancia basada en el enfoque de derechos, mismo que está presente en la filosofía y principios de derechos humanos plasmados en los instrumentos de carácter universal. Este nuevo enfoque de derechos considera a los NNA, como sujetos de derechos, reconociéndolos como titulares de todos los derechos humanos, a los cuales se suman los derechos específicos que gozan por su propia condición de ser niños, niñas y adolescentes. (CONNA, 2013, p. 10)

En este sentido, es necesario poner énfasis en que no solo es preciso reconocer que los niños y las niñas tienen derechos, sino que deben otorgárseles las condiciones necesarias para que esos derechos puedan ejercerse; es decir, que nuestros niños y niñas puedan hacer uso de esos derechos.

Este compromiso con el *enfoque de derechos* conlleva a tomar la decisión de construir un Estado que no solo vele por perspectivas más integrales respecto a hacer exigibles esos derechos, sino que debe ser capaz de incluir a todas las personas —en este caso, niños, niñas y jóvenes—, reconociendo la validez de sus voces y su contribución en la definición de una agenda pública que robustezca la democracia y el pleno respeto de los derechos humanos para, por y con los NNA. Debe incentivar, resguardar y relevar la participación de los ciudadanos (niños, niñas, adolescentes y jóvenes), incorporando una *mirada* desde los actores y **re-politizando** el proceso del desarrollo, en términos de identificación de poderes e intereses (Alza, 2014).

Pero hay que tener cuidado con centrar la discusión solo en la responsabilidad del Estado respecto a la implementación de los derechos, cayendo en una *juridización* del debate. Si bien esto es importante y necesario, hay que atender también a los contextos sociales y políticos en los que han surgido dichos derechos y al significado social que tiene para los niños y las niñas en su condición de «sujeto de derecho». «(...) No es suficiente dar derechos a los niños, también deben sentirlos como algo suyo. Es de-

cir, deben poder relacionarlos con su vida y tener la posibilidad de poder exigir y hacer valer sus derechos» (Liebel, 2013, p. 26).

Estos nuevos desafíos explican nuestro interés por aumentar la participación y presencia de los niños y las niñas en espacios públicos y comunidades sociales. Por lo tanto, se hace necesario —dentro de este giro respecto a la construcción del imaginario en torno a NNA— conocer cuál es su habla, sus discursos, qué tienen que decir respecto a la sociedad que quieren, qué anhelan, cómo se la representan y cómo se representan ellos mismos, cuáles son sus exigencias, sus intereses, necesidades, críticas y demandas a la propia sociedad, al país y mundo que los cobija. Esto permitiría analizar las áreas que les competen tomando y comprometiendo su habla y su palabra.

Desde esta perspectiva, se hace necesario reforzar los cambios de mirada que se han ido instituyendo respecto a las concepciones de infancia, niñez y adolescencia o juventud, para poder entregar y restituir el poder del habla negado históricamente.

Sin embargo, no basta el habla por sí sola. Es necesario establecer condiciones de palabra y diálogo que realmente aseguren un marco valórico y democrático que la posibilite y la potencie. Es en este sentido que se aborda el proceso de participación deliberativa, entendiendo que constituye e instaura las condiciones mínimas para que este proceso se lleve a cabo.

### **I.3 La participación, la democracia y la racionalidad comunicativa**

«Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse su propio juicio, el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño».  
(CDN, art. 12)

Desde el habla y el discurso de nuestros NNA, se hace necesaria la apertura de nuevos y significativos espacios de participación. Estos espacios de participación deben levantarse como un lugar de planteamiento de problemáticas reales en los que se discuta, exista debate, se enfrente la diversidad de ideas y posturas con miras al establecimiento de mínimos comunes. En este sentido, es que nos posicionamos en la democracia deliberativa.

La noción deliberativa supone que todas las personas deben participar en los procesos de toma de decisiones que van a afectar sus vidas de algún modo.

Partiendo de un escenario ideal, personas y NNA deben tener igualdad de oportunidades, tanto para actuar de emisor como de receptor. Debe haber un reconocimiento mutuo de la capacidad de emitir opiniones y argumentar posiciones para construir significados intersubjetivamente, reconociendo a una persona que es capaz de desplegarse en el lenguaje y en la acción, he aquí la racionalidad comunicativa.

Hay que poner de relieve la capacidad de diálogo y las condiciones para que los interlocutores NNA puedan llegar a entendimiento y llegar a acuerdos sin necesidad de recurrir a la fuerza.

Esta ética dialógica presenta algunas características fundamentales que, de una u otra manera, se relacionan con las pretensiones de validez susceptibles a crítica, y con la postura pedagógica que se pretende estudiar:

- En el diálogo deben participar quienes estén involucrados en las decisiones finales.
- En el diálogo debe haber una disposición a la escucha activa.
- El diálogo busca una solución y entendimiento entre los interlocutores, no una confrontación.
- En el diálogo, todos los sujetos deben estar en las mismas condiciones para expresar sus opiniones.
- Un diálogo es bilateral, no unilateral.

- La decisión final, para ser justa, no debe atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universales. Es decir, a los de todos los afectados (Ascencio, 2010, p. 90).

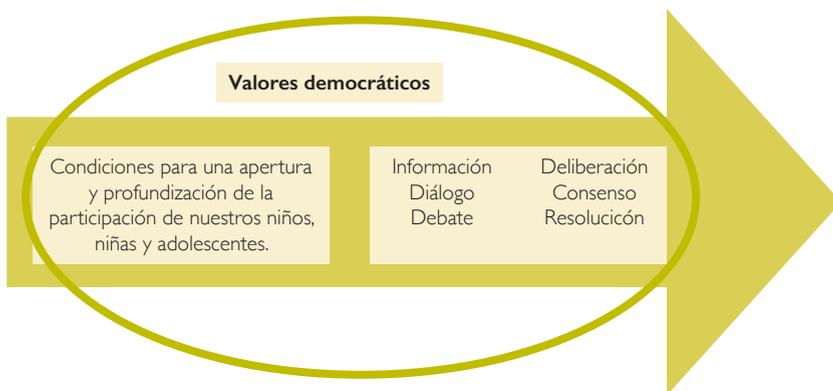
En definitiva, la validez del contenido acordado depende del uso correcto de los procedimientos democráticos y del grado de aceptación de todos los interesados.

El habla y el diálogo son el inicio de la conformación de una comunidad, lo que mantiene la unión de los sujetos en el vínculo lingüístico que permite la comunicación, en la que el discurso obedece a reglas que tienen por finalidad la elaboración de un juicio intersubjetivo y en donde ningún discurso puede partir de la base de que su concepción es mejor o superior a la de otro. Esto llevará a evitar la competencia afianzando la colaboración apoyados en valores mínimos del ejercicio democrático.

Sin embargo, esto no debe quedar solo en un gesto. Se necesita un apoyo en información y formación mucho más profundo y de largo plazo, a fin de instalar una real estructura democrática que sirva de sustento para la formación ciudadana en general; sobre todo para fundamentar y cimentar desde la escuela el desafío presente en este último tiempo a nivel socio-político.

Cuando se acude al diálogo, al debate, a la discusión con el objetivo no solo de exponer las diferencias, sino que, además, con el propósito de buscar las coincidencias, de llegar a una comprensión del otro y de llegar a consensos que permitan afrontar de mejor modo las problemáticas que nos aquejan, se produce **cohesión comunitaria e identidad**, trascendiendo todo particularismo e individualismo. De ahí, la importancia de la *dialogicidad* procedimental de cada grupo (Pérez, 2007).

En síntesis, las condiciones para una apertura y profundización de la participación de nuestros niños, niñas y adolescentes son la información, el diálogo, el debate, la deliberación, el consenso y la resolución plasmadas en un proceso regido por los valores democráticos.



## 1.4 A democratizar la escuela

«Conversar, no es lo mismo que escuchar sermones o atender voces de mando. Sólo se conversa —sobre todo, sólo se discute— entre iguales. (...) Nadie puede discutir con Arsubanipal o con Nerón, ni nadie puede conversar abiertamente en una sociedad en la que existen castas sociales inamovibles».

Savater, 1999

**El modelo democrático.** Quienes integran la comunidad educativa incentivan la participación y la colaboración, donde las decisiones se toman mediante reglas discutidas y establecidas por todos y todas, teniendo presente que toma tiempo aprender a participar y a organizarse, que son procesos dinámicos y no exentos de dificultades y conflictos.

Se debe asumir un *enfoque* de derecho como la base conceptual e instrumental de la implementación, además de sumar temas como los *derechos* y la *infancia como etapa decisiva en la vida*, la importancia de tomar en consideración las *palabras los niños y niñas* y la *pedagogía de la vida cotidiana* y la *comunidad*. Esto será posible en un marco de aula despojada de la verticalidad tradicional y que abra paso a la reflexión, el diálogo, el respeto y la deliberación, proponiendo técnicas y estrategias que las posibiliten y donde se juegue el desarrollo del pensamiento y el juicio de los ciudadanos y las ciudadanas NNA, logrando replantear en nuestro

imaginario, a la vez, problemáticas que cuestionen y polemiquen con los métodos de disciplinamiento, autoritarismo y discriminación que grupos y espacios terminan perpetuando bajo las tradicionales lógicas de asistencialidad y minorización de nuestros NNA.

La *pedagogía de la vida cotidiana y de la comunidad*, como enfoque, como metodología de participación ciudadana, posibilita, aporta y es un apoyo desde el ámbito educativo y sociopolítico. **Conscientes de que jamás será realidad ese «otro país posible y soñado», si previamente no se hace realidad «otra ciudad posible».** Se requiere potenciar al máximo uno de los procesos básicos del cambio social, que permita el logro de ese «otro mundo posible»; esto es, **potenciar el protagonismo infanto-juvenil, la participación de la infancia-adolescencia y juventud (IAJ)**, en complicidad con los adultos como elemento imprescindible en la elaboración de todas las políticas públicas. Un mundo mejor para la infancia, la adolescencia y la juventud es un mundo mejor para todos los seres humanos que con ella convivimos voluntaria o involuntariamente en nuestra cotidianidad.

El enfoque **«desde-con»** la infancia-adolescencia y juventud, porque son conscientes de que la información imprescindible sobre lo que la ciudadanía en general desea, necesita, sueña sobre sus calles, sus pueblos, sus ciudades, sus instituciones, la que tiene la ciudadanía de base, de «a pie», la que vive los espacios cotidianos, la que irrumpe en los espacios públicos y los desea hacer suyos en colaboración, la que participa en las instituciones socioeducativas y políticas, la que, en definitiva, da sentido al transcurrir de los seres humanos por las «arterias» donde pasa la vida: las calles, las plazas de un barrio, de un pueblo, de una ciudad. Los imprescindibles son la ciudadanía infancia, adolescencia y juventud; la ciudadanía colaboradora, en definitiva, a la ciudadanía global. Estamos en una era de complejidad e incertidumbre. Por eso hace falta un plus de creatividad, un esfuerzo para escapar del determinismo de los códigos y las pautas que invaden los cerebros. La creatividad hoy está en la vida emocional e intelectual de cada uno y consiste en tomarle gusto a lo difícil.

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que **está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas** y que imposibilita aprender lo que significa ser «humano». Hay que restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia (al mismo tiempo) de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. **Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación** (Morin, 1999).

Los niños y las niñas crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emociones en su vida cotidiana. Entendemos por **conversaciones** al entrelazamiento continuo entre emociones (dominios relacionales) y lenguaje (coordinaciones de conducta). Todo lo que los seres humanos hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones. En la conversación con el niño o niña, este se revela en todas sus dimensiones, transparenta su mundo de intereses, sentimientos, necesidades, gustos, experiencias y —a partir de estas conversaciones— empezamos a construir un espacio de aprendizaje mutuo. La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye el lenguaje, el lenguaje también puede cambiar la emoción. **No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos.** La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. **Se es humano no desde la genética, sino desde la convivencia** (Maturana, 1994).

En síntesis, es necesario plantear y asumir un giro epistémico, social, político y pedagógico respecto a cómo se consideran y se han representados los niños, las niñas y los y las adolescentes, conducentes a establecer condiciones necesarias para el ejercicio real de sus derechos. En esto, la educación y, particularmente, la institución escolar tiene una responsabilidad y es un espacio clave, pues es el lugar donde debe experimentarse el ejercicio pedagógico de la ciudadanía democrática, superando cánones anquilosados en el disciplinamiento, en la lógica punitiva y en la infancia y juventud silenciada.

## 2. Convivencia escolar para la generación de aprendizajes en el aula: una mirada a la cultura escolar

«Cuando se habla de que la escuela se halla inserta en un marco social, la sociedad no se limita a 'poner el marco'. Por el contrario, se cuele dentro del aula, y lo hace de varias formas».

José Contreras

### Introducción

Cuando pensamos la escuela como institución desde una mirada simplista, inmediatamente se piensa que todo lo realmente importante acontece solo en el aula. Sin embargo, **el aula está permeada por todo un mundo social y cultural** que, desde un contexto histórico determinado, sirve de marco o telón de fondo, que se expresa y condiciona las formas de percibir, representarnos y actuar también en la «acotada» realidad de una sala de clases.

Un profesor brasileño decía que antes de entrar a la escuela había que pararse en el umbral de su puerta para girar la mirada hacia el exterior de ella, con el afán —aunque resulte paradójico— de conocer dicha escuela. Este mero ejercicio da cuenta de que la escuela no es un lugar aislado e impenetrable de aquellos sucesos que ocurren fuera de sus muros. Por el contrario, la institución escolar tiene un telón de fondo donde acontece una enorme cantidad de fenómenos sociales, culturales, económicos y políticos que permean las paredes de la escuela, el de sus aulas y a los sujetos que la habitan y que, por lo tanto, forman parte de su realidad física, social y simbólica.

En consecuencia, para poder entender el fenómeno de la convivencia escolar en la escuela y en el aula es preciso, primero, mirar al contexto en que los estudiantes se están socializando.

En este apartado reflexionaremos sobre:

- La convivencia escolar situada en un marco sociocultural, que de algún modo ayuda a explicar los fenómenos que ocurren en la escuela y en el aula.
- Los desafíos que se derivan del choque cultural entre un sujeto contemporáneo alojado en una institución vetusta y tradicional.
- La cultura escolar como clave para la formación ética, moral y política en la escuela.
- La convivencia escolar como una variable clave para el aprendizaje.

Las preguntas que guiarán esta reflexión son:

- ¿Cuál es la vinculación entre las transformaciones sociales, el contexto sociocultural y la cultura escolar? ¿Cómo y por qué ha evolucionado esta relación en las últimas décadas?
- ¿Cuáles son los elementos de la cultura escolar que inciden en los aprendizajes de los estudiantes?

## 2.1 Las transformaciones de la sociedad y sus implicancias a la educación

Uno de los fenómenos que definen a la sociedad occidental contemporánea es la denominada **globalización**, que establece nuevas formas de interrelación cultural y social, incorporando nuevas y avanzadas tecnologías. Estos vertiginosos tiempos, en que acontecen constantes y permanentes cambios, terminan transformando y reestructurando los valores y disposiciones de la denominada modernidad.

Vivimos en una **sociedad tecnológica e informática**, en la cual se plantea la necesidad de relevar el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales más allá de la mera asimilación de contenidos; una **sociedad del riesgo, de la incertidumbre**, con valores efímeros, con fragmentación

de las estructuras tradicionales, donde predomina la imagen, y donde se exalta un individualismo «narcisista» fundado en una cultura hedonista y consumista.

La socialización de los sujetos, por ende, de los niños, niñas y jóvenes en estos nuevos contextos ha implicado una amenaza a la conformación de identidades, pues existe una reiterada búsqueda del placer reforzada por los espacios simbólicos establecidos mediante los medios de comunicación e información. Se deambula en la incertidumbre, entre grupos sociales diversos, centrados en el presente, con conductas transgresoras, movidos por lógicas de competencia relacionadas a un «éxito» ligado a slogans de disfrute de la vida y de consumo de productos simbólicos ligados a status.

Todo esto aparece como diferente a las costumbres, sentidos y valoraciones de generaciones anteriores, lo que puede producir un distanciamiento, una incompreensión e, inclusive, un desencuentro generacional.

Aquí está el centro de las tensiones, problemáticas y desafíos que se proponen al sistema educativo en general y a la escuela; sobre todo, si vemos que la institución escolar aún se constituye desde parámetros idénticos a los de hace cien años atrás y está recibiendo a sujetos «configurados» desde estos nuevos fenómenos y fundamentos de la sociedad contemporánea. Evidentemente, hay un choque cultural en desarrollo al interior de la escuela.

Ante esto, muchas sociedades han debido actuar, ajustar y modificar sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el seno de la cultura, bajo la convicción de que para la «adaptación social» a las nuevas configuraciones y dinámicas contemporáneas, la educación es el elemento clave. De ahí, las distintas y diversas reformas educativas implantadas en distintos países latinoamericanos.

## 2.2 Nuevos desafíos para la escuela

De los fenómenos socioculturales que sirven de marco para entender las nuevas estructuras desde donde se establecen las formas de socialización, podemos comprender el choque cultural que muchas veces se produce en la escuela y que afecta directamente a la convivencia escolar.

Tenemos un nuevo tipo de estudiante que proviene de una nueva sociedad y que se incrusta en una institución, en general, bastante anticuada y que funciona bajo parámetros absolutamente tradicionales. Pese a todas las transformaciones de nuestra sociedad, **la escuela no se ha transformado, alojando en su seno a un sujeto distinto a cuando la escuela fue concebida y que demanda y levanta nuevas exigencias.**

De ahí, que **la convivencia escolar se levante como tema crucial para ser abordado en la actualidad**, ya que lleva a plantearnos los temas de la conflictividad en la escuela, el papel de la educación, la reactivación de los valores éticos y políticos y la necesidad de organizar una comunidad participativa.

Agreguemos a lo anterior que «en los períodos de crisis social y económica, la escuela tiende a volcarse en los problemas de integración social y de formación moral y cívica, mientras que en los momentos de tranquilidad social y bienestar las preocupaciones se dirigen hacia el aprendizaje de contenidos científicos» (Deval, 2006, p. 27). ¿En qué periodo nos encontramos hoy? ¿Esperaremos lograr la integración social y una conducta cívica y moral íntegra para preocuparnos y ocuparnos de los aprendizajes de los y las estudiantes?

## 2.3 Educación para la paz

Es consustancial para el abordaje de la convivencia en el espacio escolar la reflexión del modelo de educación imperante en la actualidad, tanto como de las condiciones sociales, políticas y económicas que estructuran y condicionan el desarrollo de la acción educativa, particularmente en nuestras sociedades latinoamericanas.

La escuela se encuentra inserta en un determinado contexto no solo geográfico espacial, sino también socio-político. La escuela es reflejo de ese contexto, es expresión de la conflictividad social y de sus problemáticas, pero también puede ser y debe ser concebida como agente que incide en él, como una institución que puede aportar a la transformación de los sujetos que la integran.

El contexto de inequidad, discriminación social, económica y de género tienen su expresión cotidiana en la escuela, expresiones que contienen y manifiestan violencia. Esta —como veremos más adelante— tiene múltiples rostros y concreciones. **Violencia es la guerra, violencia son las pandillas juveniles, violencia es el maltrato a un estudiante, violencia es la discriminación a una estudiante embarazada.**

En este contexto, la convivencia escolar requiere ser comprendida como una dimensión de la educación para la paz en su más amplio sentido, marco en el cual los y las docentes tienen un rol fundamental:

Los maestros y maestras por lo tanto tenemos la responsabilidad no solo de enseñar datos y facilitar el aprendizaje científico en los y las estudiantes, sino de trabajar con los principios de la Educación para la Paz: la cooperación, el diálogo, la solución de problemas, la afirmación y el establecimiento de límites democráticos, principios que, según Harris [1995], deben guiar a cualquier maestro o maestra durante el proceso educativo. Solo así nos estaremos educando para vivir con otros seres humanos de una forma más humana. (Martínez, 2012, p. 73)

La *educación para la paz*, sus principios y metodologías asociadas han de ir incorporándose en y como un eje transversal no solo del currículo, sino de los sentidos últimos de la acción educativa en general y de la convivencia escolar en particular, otorgándole su marco ético y moral.

## 2.4 La cultura escolar

Giremos y observemos ahora, desde el umbral hacia adentro de la escuela, ya que es en los espacios de la vida cotidiana de la escuela donde se esconden los problemas más profundos y complejos que afectan a los sujetos de la institución educativa. Es en el ritual de la vida común de todos los días donde se produce la real convivencia escolar:

**Entendemos por convivencia** el conjunto de interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad los sujetos miembros de una comunidad. En el caso de la institución escolar, esta anida en su espacio una serie de sujetos que conforman una comunidad y que construyen distintas representaciones simbólicas de la realidad, que dan pie a encuentros, encuentros y desencuentros.

Por lo tanto, en la escuela conviven distintos mundos sociales contruidos por distintos grupos sociales y que contienen distintas perspectivas, valoraciones, intereses, sentidos y significados. Esto conduce a que un mismo hecho o fenómeno puede ser interpretado de distinta forma, dependiendo si forma parte del mundo social de los y las estudiantes, de los y las profesores, de los padres, madres y apoderados, de los paradocentes (auxiliares, asistentes de la educación, otros profesionales no docentes) o de los miembros del equipo directivo.

Estos mundos sociales, muchas veces disímiles, conviven en la ritualidad de la particular cotidianidad de cada escuela y producen lo que denominamos la cultura escolar:

La cultura escolar es compleja, diversa y de gran alcance. Como señalan diversos autores, la cultura escolar se caracteriza por:

- *La confluencia de elementos de distinta naturaleza:* es un entramado heterogéneo de conocimientos, creencias, sentimientos, actitudes, valores, gustos, relaciones, costumbres, rituales.

## CULTURA ESCOLAR



Patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos, comprendidos —quizás en distinto grado—, por los miembros de la comunidad escolar. (Stolp y Smith, 1994)

- *Una íntima relación entre cultura y escuela:* cada persona aporta a la construcción de la cultura y la cultura incide en cada persona.
- *La relación individuo-sociedad:* depende de las personas que conforman la comunidad educativa, pero también de la sociedad en la que la comunidad se inserta.
- *Construirse:* es resultado de significados que se seleccionan, intercambian y propagan.
- *Ser idiosincrática:* propia de cada escuela.
- *Tener alto Impacto:* la cultura escolar tiene efectos en todo el proceso formativo.

El punto inicial, entonces, de la reflexión sobre nuestro contexto escolar y sus posibilidades de transformación (por ejemplo, en función de que un diagnóstico fundamente un plan de acción en el ámbito de la convivencia escolar) es el estudio y comprensión de la cultura escolar que caracteriza nuestra escuela. Contemplando que en ella coexisten al menos tres elementos: los aspectos observables, los valores y supuestos básicos (Martínez-Otero, s/f).

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Aspectos observables</b></p>	<p><b>Normas</b> (escritas o tácitas): función reguladora de la vida comunitaria (reglamentos, comportamientos, uso de espacios y actividades).</p> <p><b>Mitos:</b> narraciones de hechos, acontecimientos particulares que se transmiten formal o informalmente (protagonizados por personas «admirables»: fundadores, directivos, etc.).</p> <p><b>Símbolos:</b> representaciones convencionalmente aceptadas por los integrantes de la comunidad escolar. (Por ejemplo, símbolos como insignias, escudos, logotipos: sintetizan elementos de identidad.)</p> <p><b>Ritos:</b> reglas, formalidades expresadas en los ceremoniales (inauguración del año, aniversarios, graduaciones). Fortalecen sentimiento de pertenencia y orientan la cultura organizacional.</p> <p><b>Lenguaje y comunicación:</b> formas de saludo, de comunicación, de expresión oral. Son señas de identidad de la comunidad educativa.</p> <p><b>Producciones:</b> los diversos materiales producidos por el centro educativo llevan el sello de la cultura escolar (vídeos, libros, revistas, entre otros...).</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Valores</b></p>	<p><b>Valores:</b> intelectuales, religiosos, morales, estéticos, afectivos, sociales, físicos, económicos, útiles.</p> <p>Son <b>declarados formalmente</b> en instrumentos de gestión o <b>promovidos informalmente</b> (por ejemplo, en conductas, ceremonias, juicios valorativos, conversaciones...).</p> <p>Cuerpo de valores compartido por los integrantes de la comunidad educativa <b>modela y orienta las acciones</b> de las personas.</p>

### Supuestos básicos

Creencias subyacentes, ideas implícitas sobre las personas y la organización.

Son la base de la cultura escolar.

Si bien no son tangibles u observables, guían el comportamiento de las personas.

Son creencias subyacentes.

Son el nivel menos consciente, el que se percibe con mayor dificultad.

Por lo tanto, el no aproximarse a la comprensión rigurosa del mundo institucional de la escuela cierra la posibilidad de abrir espacios de reflexión, discusión y construcción requerida para la apropiación del sentido profundo de la convivencia escolar. Esto es medular para abordar el aprendizaje de la convivencia escolar en la escuela y en el aula, sobre todo al identificar si la cultura escolar se acerca más a una tradicional o a una democrática o colegiada (Hargreaves, 1996).

Una vez que nos hemos detenido a reflexionar sobre la cultura escolar de nuestra institución —sus ritualidades, sus sistemas normativos, sus universos simbólicos, las representaciones y valoraciones que tienen los distintos actores, lo que les hace o no sentido, de aquello que adquiere significado para unos y tal vez no para otros, etc.—, podremos establecer fehacientemente las problemáticas subyacentes a la cotidianidad, las limitaciones que identificamos, los desafíos y objetivos que nos podemos poner como comunidad; podremos realmente establecer qué caminos pedagógicos nos sirven para seguir aprendiendo y determinando cómo vivir juntos.

## 2.5 Convivencia escolar y aprendizaje

Junto a lo anteriormente expuesto, podemos señalar que existe otro potente argumento de por qué preocuparnos por la convivencia escolar en nuestra sociedad escolarizada. Si observamos cuáles son las variables o

factores que están asociados al aprendizaje, la convivencia escolar ocupa un lugar medular.

Existe multiplicidad de estudios científicos, sociales y pedagógicos que han pretendido encontrar la o las variables que se relacionan directamente con el aprendizaje. De hecho, se han creado movimientos en torno a esto, como las denominadas **escuelas eficientes o eficaces** que establecen, incluso, especies de decálogos que encaminan a los tan ansiados buenos resultados.

**¡Atención!** Especificamos **«buenos resultados» y no «aprendizajes»**. Entiéndase por buenos resultados el rendimiento expresado en calificación numérica que bajo ciertos parámetros estadísticos se asocian de uno u otro modo a aprendizaje. Entendamos al número como un dato que puede orientar las acciones pedagógicas pero **no es «el» dato**. Dicho de otro modo, es una forma **reduccionista** de entender un fenómeno tan profundo y complejo como el aprendizaje.

Existe una gran complejidad teórica, metodológica e incluso epistemológica sobre cómo abordar esto de detectar los fenómenos o variables que se asocian al aprendizaje. Sin embargo, persiste tal propósito y hay innumerables investigaciones al respecto, por lo que la discusión aún permanece candente y bullente.

Un texto muy ilustrativo e interesante de los profesores Cornejo y Redondo (2007), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, llega a algunas conclusiones que es necesario relevar.

Existe evidencia suficiente para poder establecer a lo menos **tres variables asociadas al aprendizaje:**

1. **La variable socioafectiva** dentro del contexto de la convivencia escolar junto al clima escolar (entendido este como la percepción de los actores respecto de las relaciones interpersonales y el poder

al interior de la escuela) permite generar motivación al aprendizaje y puede movilizar hacia el cambio de las creencias y expectativas que tienen los distintos actores sobre sí mismo y sobre los otros.

2. **El ambiente organizacional** basado en «modelos de acción democráticas». Incremento progresivo de la autonomía a nivel de directivos, docentes y estudiantes. Se trata de preguntarnos cómo organizarnos para trabajar fortaleciendo los espacios colectivos formales e informales que tienen o se generan los miembros de la comunidad educativa.
3. **Condiciones para el trabajo docente mancomunado;** es decir, la posibilidad de pensar el trabajo pedagógico colectivamente, con discusión permanente y pertinente, recuperando espacios de autonomía y reapropiándose de la profesionalización y de la identidad docente para un trabajo autónomo, con sentido y no reducido a lo meramente técnico (Dewey, 2002).

En resumen, hemos visto la complejidad que conlleva asociar la **convivencia escolar y el aprendizaje**. Para abordar esta problemática es necesario mirar hacia los fenómenos sociales que enmarcan y, a la vez, permean las paredes de la escuela y de las aulas. Cómo las grandes transformaciones sociales y la configuración de un nuevo sujeto plantean problemas y desafíos a la institución en el plano de la convivencia escolar; por ejemplo; cómo superar el choque cultural entre valores, significados y sentidos de nuestros estudiantes, reconfigurados y transformados en este nuevo marco social y los valores, sentidos y significados de una escuela más bien tradicional y rígida a los cambios.

Hemos visto cómo, al interior de los espacios escolares, se desarrolla una cultura institucional colmada de representaciones compartidas, pero también de interpretaciones que entran en conflicto, por lo que existen universos simbólicos que es necesario comprender: el de los y las estudiantes, el de los padres, madres y apoderados, el de los y las docentes,

el de los y las paradocentes, el de la gestión directiva, y que se trenzan, coincidiendo, entrecruzándose, interponiéndose, conflictuándose de manera dinámica y permanente en la cotidianidad del devenir de la escuela.

Finalmente, hemos entendido que de las muchas variables relacionadas con el aprendizaje, la convivencia escolar es fundamental, pues lleva consigo aspectos interrelacionales, socio-afectivos, organizacionales y colectivos que pueden propiciar u obstaculizar el aprendizaje y formación de nuestros estudiantes.

### **3. Condiciones para el aprendizaje y convivencia en el aula**

#### **Introducción**

Una vez vistos los fenómenos de transformación cultural del contexto histórico y social que enmarcan actualmente los accionares institucionales de la escuela y de los sujetos que la habitan, vista la materialización concreta de dichas acciones en la cotidianidad, llena de cargas simbólicas y de redes entretejidas, de representaciones construidas desde las distintas perspectivas de los disímiles grupos culturales que integran las comunidades educativas y que constituyen la cultural escolar; y vista la necesidad de reflexionar en cómo lo anterior se vincula directamente al cómo nos relacionamos y aprendemos a relacionarnos, es necesario afinar la mirada para entrar definitivamente en el aula.

En esta sección reflexionaremos en torno a:

- Aquellos elementos que se proponen como necesarios para el aprendizaje de la convivencia escolar en el aula.
- El reconocimiento de los mundos y ambientes sociales de la escuela como dinámicos y heterogéneos plagados de conflictos.
- La comprensión del aspecto normativo, moral, ético y político como una problemática medular de y para la convivencia escolar.

Las preguntas que guiarán la reflexión son:

- ¿Qué elementos caracterizan el ambiente social que predomina en las aulas de nuestros establecimientos educacionales? ¿Cómo incide este ambiente en la convivencia entre profesores y estudiantes? ¿Facilita o dificulta los aprendizajes de los y las estudiantes?
- ¿Cuáles es el enfoque comprensivo del conflicto en nuestros establecimientos educacionales? ¿Cuáles son los conflictos de mayor ocurrencia, su origen y las formas de abordaje?

### 3.1 El aula tradicional

El aula tradicional se erige inevitablemente como el punto de partida de todo análisis, puesto que es «la forma» que constituye medularmente la escuela desde su invención, y es definida simplemente como **aquella donde un profesor o profesora transmite los contenidos de un programa mediante distintas estrategias y los y las estudiantes aprenden a partir de las actividades dictadas.**

Ahora, si en este contexto se exige además el aprendizaje del vivir con otros, surgen inmediatamente las problemáticas de...

- ... si basta con que los profesores se limiten a la transmisión de conocimientos;
- ... si basta con controlar el aprendizaje de sus estudiantes, y
- ... si basta con mantener el orden en la clase.

### 3.2 Violencia en la escuela

La institución educativa tradicional, en su afán reproductivo y transmisor, está subsumida en la **lógica de la normatividad contenedora y controladora.** Asume un camino equívoco que se manifiesta en el autoritarismo, la rigidez, la jerarquización, lo monológico, lo impositivo. La escuela (como institución) muchas veces mantiene sistemas de convivencia que permiten la violencia, la toleran, la ignoran, la potencian:

En la vida escolar tienen lugar procesos de actividad y comunicación que no se producen en el vacío, sino sobre el entramado de una microcultura de relaciones interpersonales, en la que se incluye, con más frecuencia de la que suponemos, la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles. (Fernández, 2004)

Una escuela de esta naturaleza lo único que hace, respecto a los conflictos anidados en ella, es contenerlos y administrarlos mediante sistemas normativos de carácter punitivos, volviéndolos latentes u ocultos, pues lo que se intenta superar y/o apaciguar es la manifestación del conflicto, pero no el conflicto mismo.

**El conflicto** es una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo debido a intereses, motivaciones, ideas, valores o significados que se confrontan. En este sentido, podemos afirmar que el conflicto es inherente a la actividad y convivencia humana, por lo que siempre va a existir, es decir, es inevitable. De aquí que toda institución anida conflictos. **Entonces, el conflicto no es un problema, el verdadero problema está en el modo de encarar o hacer frente al conflicto.**

Por ejemplo, hay personas o instituciones que niegan el conflicto, lo encubren adoptando una posición de que ocurre en otro lado, mas no en el propio. Esta actitud de negación de la realidad es una actitud evasiva. Y en tanto no se reconozcan los distintos conflictos que existen, estos permanecerán latentes hasta que se produzca alguna situación que los haga emerger de debajo de nuestras narices.

Otros enfrentarán el conflicto desde la resolución pacífica de ellos. Por ejemplo, existen instituciones educativas que han enfrentado los conflictos con distintos planes y programas que incluyen técnicas de resolución pacífica como la mediación, el arbitraje, la negociación, entre otras.

Las restantes personas o instituciones —al no tener herramientas de enfrentamiento de conflictos— se instalarán en la improvisación y en la reacción espontánea e improvisada o bajo la tutela de la arbitrariedad disciplinaria y de la ejecución de las relaciones de poder.

**Desde luego, tanto en la negación-evasión, en la improvisación y en la imposición disciplinaria arbitraria-autoritaria hay mayores probabilidades de que detonen situaciones de violencia.**

Es muy de temer que todos estos dispositivos de apelación a la ley, de restauración de la autoridad, acaben provocando lo que podríamos llamar «el efecto antibiótico»: los medios que se ponen en práctica para reducir la violencia conducen a un reforzamiento de los «gérmenes» de esta violencia, una resistencia acrecentada de quienes se sienten aludidos principalmente por este empeño de moralización, de reducción y de control. (Defrance, 2003, p. 22)

## **Centrémonos ahora en el concepto de violencia**

La violencia es un modo de construcción social que se utiliza como forma de relacionarse con un otro y que posee profundas cargas simbólicas. En este sentido, son múltiples sus manifestaciones y sus sentidos, significados y valoraciones. Cabe, pues, referirse a las violencias, ya que también poseen determinaciones venidas de sus distintos contextos sociales, culturales e institucionales (Kaplan, 2006).

Si queremos comprender el fenómeno de la violencia, se hace necesario captar y aprehender los sentidos y significados que se esconden en su manifestación.

**La violencia como forma de relación** está destinada, en cuanto acción, a la destrucción y al daño de otro; es ofensiva y se apoya en el uso de la fuerza y en el abuso de poder. En su afán, termina denigrando al objeto

destinatario de su acción en cuanto establece un modo de acción que es aprendida culturalmente en las relaciones con los otros, como un modo de enfrentamiento destructivo a las situaciones amenazantes.

En cuanto fenómeno social y cultural, puede ser resuelta. La capacidad racional del ser humano permite juzgar y evaluar las distintas situaciones, distinguiendo su origen, calibrando el impacto de las decisiones y asumiendo y haciéndose responsable de ello. En este punto, la formación y el aprendizaje, personal y social, cobra relevancia.

Los individuos de la especie humana disponen de capacidades que vienen a modificar los procesos naturales de aprendizaje y a modificar patrones heredados que no siempre son adaptativos, sobre todo cuando cambian las condiciones sociales en las que estos aparecen. Tal es el caso de la refinada capacidad de comunicación que el lenguaje ofrece a los que además de esquemas de respuesta defensivos y, por tanto, agresivos, las habilidades necesarias para resolver el conflicto en forma pactada. (Fernández, 2004)

La violencia puede ser superada por el aprendizaje, en tanto que es una conducta factible de modificar o de des-aprender. Aquí radica el papel fundamental del aprendizaje como procesos de socialización. Este aprendizaje, sin embargo, **es inútil en contextos no dialógicos. Es inoperante si el contexto de la cultura y la sociedad aparece y se manifiesta con mecanismos que entorpecen este aprendizaje, favoreciendo la fertilidad de un terreno social donde se incuba y cultiva lo violento.**

Cuando existen contextos de profunda desigualdad social, de exclusión material y simbólica, de polarización social, la violencia estructural termina condicionando fuertemente a nuestros niños, niñas y adolescentes, constituyéndose espacios y territorios dispuestos a la deshumanización y a la violencia.

Aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela continúe siendo un lugar de inclusión social. [Entre ellas] Visibilizar las manifestaciones de violencia enmascaradas, otorgar la verdadera dimensión a las formas menos evidentes. (Kaplan, 2006, p. 17)

Así, resulta un desafío y una labor necesaria y urgente, si se quiere enfrentar realmente a este fenómeno social.

Muchas veces, la política de enfrentamiento de situaciones violentas tiene que ver con lo preventivo; es decir, una especie de alerta temprana frente al potencial desorden que podría provocar la subjetividad exacerbada.

**El mantenimiento del orden, del control social y el miedo al caos inciden en el modo de vivenciar las experiencias cotidianas y, en ese sentido, cabe el disciplinamiento, la censura y la represión.**

Esta forma política de encaramiento de la posibilidad de un sujeto, futuro ciudadano, violento, permite que se elaboren sistemas y mecanismos que administran y gestionan con la finalidad de neutralizar sujetos potencialmente violentos y peligrosos para la «seguridad pública».

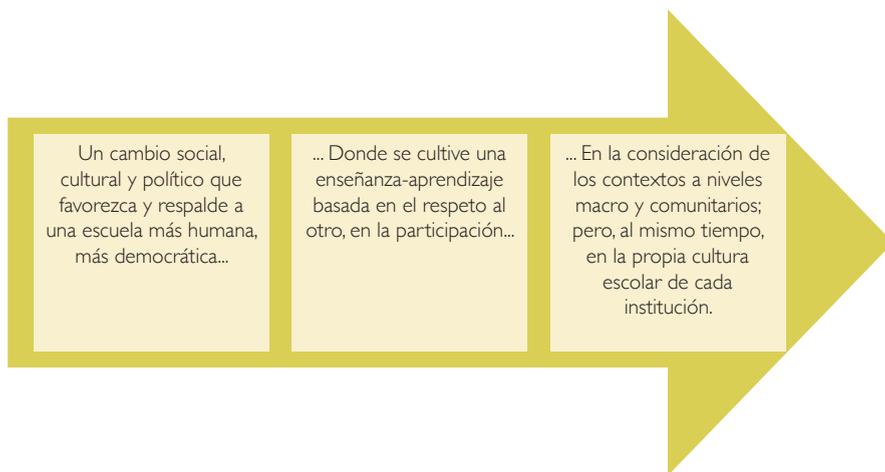
La violencia, por lo tanto, se sitúa en coherencia con estos antiguos sistemas autoritarios, de abuso de poder, de control y disciplinamiento que además conviven y se complementan con nuevos mecanismos de control. Por ejemplo, las denominadas redes sociales y su extenso apoyo por medio de tratamientos psicológicos, proyectos deportivos, asistencia social, orientación, etcétera.

De ahí, la necesidad de realizar esfuerzos por cambiar la constitución y configuración de la institución escolar; pues estamos frente a una serie de desafíos que mantienen un equilibrio precario lleno de tensiones.

Los sistemas educativos tienen la responsabilidad histórica de apoyar la formación de personas en pleno desarrollo, de ayudarlos a sustentar sus proyectos de vida; a que sean apoyados socialmente y que po-

tencien formas de convivencia que signifiquen el respeto al otro y las inevitables diferencias entre los seres humanos; apoyando valores de solidaridad, participación en diálogo constructivo, todo ello desde la más temprana inserción en el sistema escolar. (Llaña, 2007, p. 53)

Ciertamente, esto va destinado al fracaso, si es que no va de la mano **con la transformación del contexto donde se sitúan estos fenómenos:**



## **Este desafío es urgente y necesario para una educación más democrática**

Cabe preguntar entonces: ¿en qué contexto social se instala la pregunta por las violencias en el sistema educativo? Los procesos de fragmentación y de exclusión —a los cuales las políticas neoliberales subsumieron a los actores sociales— toman necesaria, en estos tiempos, la pregunta referida a quiénes son los sujetos. Esto es, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas. La reflexión recae sobre las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea con el propósito de interrogarse sobre las consecuencias personales y subjetivas de las mismas especialmente sobre los alumnos. (Kaplan, 2006, p. 17)

### 3.3 El mundo social controlado por los adultos

En la escuela tradicional, el profesor o la profesora ocupa el punto central y se levanta como «el o la» protagonista de la complejidad del aula. Los y las estudiantes se limitan a escuchar siempre mirando hacia adelante, hacia la pizarra. Sentados en sus pupitres realizan las tareas que el profesor o la profesora propone y cuál más, cuál menos, obedecen. El profesor o la profesora dirige todo lo que sucede. Imparte saberes, establece y mantiene el orden, califica, emite juicios, castiga, es la autoridad que sabe. Su tarea consiste en llenar la cabeza de conocimientos de aquellos estudiantes —muchas veces indisciplinados, distraídos, desinteresados, violentos y holgazanes— que tiene al frente y que se resisten a atender como se debe a las actividades de las clases.

Esta lógica, evidentemente autoritaria, establece formas de relación entre los sujetos que pasan por la sumisión, la obediencia y el respeto a la jerarquía. Y, si fuésemos más allá, agregaríamos que:

En el aula, la tarea es individual y el sistema espera que cada uno haga las cosas bien y mejor que los otros. En el aula los otros existen fundamentalmente como competidores. Eso es lo que está implícito en el maestro que transmite. ¿Para qué preparar esto? Sin duda no para una sociedad democrática, sino para una sociedad ferozmente individualista, jerarquizada. (Delval, 2006, p. 34)

### 3.4 El mundo social desde los y las estudiantes

Lo que sucede en los recreos, en los comedores o en los puntos «ciegos» del control, donde los y las estudiantes interactúan entre ellos y ellas y desde ellos y ellas, es su propio mundo social; donde se organizan por sí mismos y funcionan con otro horizonte normativo, distinto a la sala de clases. Forman grupos, establecen jerarquías; existen afinidades, rechazos, complicidades, alianzas, amistades, cooperaciones, etc. Todo un mundo social con otros códigos, donde, empero, también caben la rivalidad, la enemistad, la revancha, el abuso, la burla, la marginación. Sería una especie

de «campo», como una arena de batalla en donde la estructura relacional es la que termina apuntalando y guiando las estrategias mediante las cuales los sujetos persiguen (individual o colectivamente) salvaguardar o mejorar su posición e imponer el principio de jerarquización más favorable para sus propios intereses.

Como sucede en todos los mamíferos sociales, cada uno intenta ocupar el mejor lugar en la jerarquía, y, para ello, compiten por el poder con los medios de los que disponen. Sentirse superior es algo que todos buscamos de alguna manera. (Delval, 2006, p. 34)

Esta forma de proceder no sería algo exclusivo de los y las estudiantes, también cruza a los otros grupos sociales que forman parte de la comunidad escolar y que pertenecen al «mundo adulto»; por ejemplo, podría hablarse perfectamente bajo esta lógica del «campo docente» o del «campo de los padres, madres y apoderados». Además, es algo que también se da en el aula, claro que de otro modo, pues muchas veces existe una aparente tranquilidad, un orden disciplinado, controlado por el o la docente, pero lleno de conflictos latentes y potenciales que hacen de ese lugar algo más parecido a una «paz armada» que a una «taza de leche».

Entonces... ¿cómo organizar el aula?

La actividad del aula está completamente determinada por el ambiente social que existe en ella y este ambiente está determinado por el complejo mundo social que ocurre en ella: formas de relación, grupos, alianzas, amistades, enemistades, enfrentamientos, colaboraciones, solidaridad, cooperación, conflictos, etc.

Es así que podemos distinguir **tres tipos de dinámicas sociales** que dan pie a distintas atmósferas o ambientes respecto a la organización de grupos en el aula:

1. **El modelo autoritario.** Si las responsabilidades recaen exclusivamente en el profesor o la profesora, entonces tendremos estudiantes

a la expectativa de lo que el o la docente diga, pasivos o resistentes a lo que se plantea. Es un ambiente autoritario, dependiente de la presencia o ausencia de un líder impuesto. Si el líder está presente, entonces funciona según lo que él dicta. Si el líder no está... ¡vaya a saber uno lo que pueda pasar!

2. **El modelo democrático.** El o la docente potencia la participación y la colaboración, donde las decisiones se toman mediante reglas discutidas y establecidas por todos. Es un ambiente que «funciona», aunque toma tiempo aprender a participar y a organizarse.
3. **El modelo anómico** (*laissez-faire*). En este, al parecer, no hay normas que regulen las actividades y nadie dirige.

Por lo tanto, un aspecto medular en estos tres modelos es el **aspecto normativo**.

### 3.5 Las normas

La vida social está regulada por normas y, dentro de ellas, las normas morales regulan las relaciones de convivencia. Estas son muy importantes para las interacciones sociales y esperan de la escuela la existencia de elementos potenciadores de participación que implique crearlas, discutir-las, cuestionarlas, practicarlas y respetarlas. Toda organización social, todo grupo humano, por simple que sea, requiere de normas para convivir, cuidar la seguridad y bienestar de sus miembros y lograr sus fines. La familia, un club de fútbol, un regimiento, un grupo de scouts y, por cierto, la escuela, requieren de un marco básico de acuerdos. Las características de este marco deben ser consistentes con los fines de la organización o grupo social específico.

Existen dos formas de concebir y respetar los sistemas normativos; desde la heteronomía y desde la autonomía.

## La heteronomía

Cuando las normas vienen dadas desde un otro que es autoridad. Aquí, la norma es respetada, en tanto la autoridad ostenta cierto grado de poder y constriñe por miedo a un castigo o sanción.

Desde este enfoque, las normas en el espacio escolar comúnmente definen lo que «no está permitido hacer», en vez de aclarar la «conducta esperada»; los estudiantes deben seguir las órdenes y acatar las normas («*debes hacerlo, el reglamento dice...*») sin reflexionar acerca de la relación de ellas con el logro de los objetivos educativos («*me conviene hacerlo porque esto me permite lograr esto otro, que me es relevante*») (Bagueño y Mena, 2008).

El presupuesto de aprendizaje que está a la base de este enfoque (sustentado en el *conductismo*) es que los y las estudiantes aprenderán a **no realizar ciertas acciones, dadas las sanciones que recibirán por una conducta no adecuada o no permitida**. Por tanto, se sustenta en el **castigo** y no en la formación del sentido de la relación y modelo de convivencia que se quiere establecer.

## La autonomía

Cuando las normas no vienen dadas desde una autoridad externa, sino desde mi interioridad, por lo que las reglas se respetan, en tanto existe la convicción consciente de que la norma realmente contribuye al sistema social que permite que convivamos de buen modo.

En el espacio educativo, este enfoque se manifiesta cuando las normas, los reglamentos, las conductas deseadas y las reprobadas por la comunidad se definen a través de la **participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en procesos reflexivos, deliberativos y resolutivos**. Es decir, cuando las reglas para convivir y las sanciones que, a la falta de los acuerdos colectivos, se han establecido en conjunto.

El supuesto de aprendizaje que está a la base de este enfoque, es que la **norma establecida en forma reflexiva y colectivamente genera compromiso con su cumplimiento**. Hay una comprensión de las razones que justifican esa norma y hay un compromiso conjunto por su cumplimiento.

Es necesario tener presente que, muchas veces, el proceso educativo se inicia desde la heteronomía, teniendo como ideal el logro de la autonomía. Por ejemplo, a medida que lo niños y las niñas van creciendo, es necesario que vayan entendiendo la función de lo normativo y que aprendan a respetar las reglas por ellas mismas en camino a la autonomía. Para esto, el profesor o la profesora debe ir creando mayores espacios de participación y la función autoritaria debe ir cediendo, a medida que los niños van siendo mayores. Ello, en pos de entender, crear y practicar la regla, la norma. De acuerdo con Cortina (2005), como un acuerdo de convivencia y no la regla de la conducta, dado que ello posibilita la comprensión del bien común y del impacto de las acciones de unos sobre los demás, dado que la prohibición no se basa en razones abstractas —está mal, se ve feo, es pecado o no es justo—, sino se norma a partir de las condiciones básicas para convivir en comunidad.

### Modelo obediencia vs. Modelo de responsabilidad

Criterios de comparación	Perspectiva tradicional de la disciplina: Modelo de Obediencia	Perspectiva formativa de la disciplina: Modelo de Responsabilidad
<b>Meta principal</b>	Que los alumnos sigan órdenes	Enseñar a los alumnos a tomar decisiones responsables; desarrollar en los alumnos competencias sociales, pensamiento crítico y autonomía moral que posibiliten una convivencia positiva.

<b>Supuestos</b>	El alumno aprende en reacción al control externo de los adultos.	El alumno aprende al internalizar el sentido de las normas y desarrollar las habilidades sociales necesarias para convivir positivamente con otros.
	“Alumno disciplinario”: alumnos obedientes que respetan y hacen lo que el adulto considera adecuado, acatan y asumen normas.	“Alumno disciplinado”: alumnos capaces de tomar decisiones responsables en pos del bien común, se regulan autónomamente, haciéndose responsable de sus acciones.
	La gravedad de la transgresión es independientemente de las características personales de quien transgrede y del contexto en que se produce la transgresión	Se intenta comprender la transgresión en el contexto en que ocurrió y acogiendo los significados que le otorgan los actores involucrados.
<b>Efectos sobre la moralidad de los alumnos</b>	Moralidad basada en la minimización de consecuencias negativas: “actúo para tratar de no recibir castigo”.	Moralidad basada en la coherencia entre el actuar y las metas y valores personales, que han sido internalizados. Se actúa en pos de consecuencias sobre los otros involucrados, y en caso de haber perjudicado a alguien, es conducido en una conducta respiratoria.
	Escasa comprensión del sentido de las normas	Los alumnos comprenden el sentido de las normas, lo que predice mayor posibilidad de que los alumnos respeten estas normas.

Fuente: Curwin y Mendler, 2003.

### 3.6 La enseñanza de la moral

Siempre ha existido vínculo entre educación y enseñanza moral. En este sentido, la convivencia escolar no puede ser reducida a un elemento instrumental, puesto que se relaciona con buenos resultados de aprendizaje.

**El problema es de qué manera aprender a convivir de buen modo, como fin en sí mismo y por el solo hecho de que es mejor para todos y todas.**

¿Cómo la escuela colabora en esta inmensa tarea?

Al respecto, hay diversas posiciones y no existe unanimidad.

La moral (hablando desde la tradición) se enseña verbalmente, desde textos, desde ejemplos, desde la narración de vidas ejemplares, etcétera.

El problema surge cuando **la teoría choca con la realidad**, pues una cosa es lo que se enseña y otra lo que se practica. Los que hablan de *crisis moral* apelan a que las y los jóvenes puedan regirse de acuerdo a una moral teórica. Pero los sujetos, por diversos motivos, actúan de acuerdo con lo que se hace y no necesariamente con lo que se debería hacer; pues muchas veces para «sobrevivir» en la sociedad es necesario seguir la moralidad que se practica; sobre todo en sociedades donde la competencia es «bien» vista.

Por ejemplo, si se dice que no se debe copiar en las pruebas y encontramos hasta parlamentarios que proponen proyectos de ley copiados de algún sitio de internet o que una tesis de grado en alguna universidad es copia de otro trabajo, resultaría difícil sostener tal deber para con las nuevas generaciones.

○ bien, ¿cómo hablar de moral en una sociedad donde existen bullados cuestionamientos éticos y legales que afectan a innumerables líderes políticos, empresariales e incluso deportivos?

Lo fundamental es que exista una educación en que se comprenda la necesidad de la norma, de su prescripción y su idoneidad para alcanzar la autonomía en la conducta, ligada incuestionablemente a otro, a un funcionamiento institucional, a un orden social del que todos y todas formamos parte.

## El castigo

Respecto a las normas morales, se dijo anteriormente que si solo se actúa por miedo al castigo o a la sanción, no se estaría obrando de modo moral. Si un estudiante actúa por miedo a un castigo, evidentemente se parece más a un esclavo que a un hombre libre.

Durkheim, en su libro *La educación moral* dice que «una clase disciplinada es una clase en la que se castiga poco, pues la abundancia de castigos y la indisciplina caminan generalmente juntas» (Delval, 2006, p. 49).

Sin embargo, esto **no significa la abolición de todo castigo o sanción**. Hagamos una distinción:

CASTIGO	SANACIÓN
Implica que el individuo debe expiar una falta. Va dirigido a la persona y atenta contra su dignidad.	Implica recordar que se ha cometido una falta que produjo que esa acción alterara el orden social construido entre todos, ante lo cual se debe reparar el daño ocasionado. Va dirigida a la conducta y debe estar orientada al aprendizaje de una conducta realizada por respeto a la norma, en tanto tiene sentido su prescripción.

En este sentido, la violación de una norma debe ser vista como una oportunidad de aprendizaje, no solo de los directamente afectados, sino de todo el grupo social, quienes reflexionan y participan del análisis del he-

cho, de sus consecuencias y del sentido de la existencia de la norma y el orden social construido colectivamente. Entiéndase, además, que los sistemas normativos son perfectibles; por lo tanto, dinámicos y modificables.

**Esta es la base de lo que se ha conceptualizado como el enfoque formativo de la convivencia escolar.** Este adquiere una expresión concreta al instaurar las sanciones y castigos en los reglamentos de convivencia de los establecimientos educacionales. Es la oportunidad, entonces, para transitar de **sanciones punitivas a sanciones formativas.**

En el marco de un nuevo modelo de convivencia, ello implica erradicar los castigos físicos y psicológicos, o que atenten contra la seguridad física del estudiante (expulsión de la escuela a la casa) o contra su dignidad, y que impliquen una humillación o discriminación o que lo aparten o perjudiquen su proceso educativo (expulsión de la sala de clases, expulsión de estudiantes embarazadas), entre otros. E implica promover medidas de reparación personal, servicio comunitario y/o servicio pedagógico con las consecuentes acciones preparatorias.

## El conflicto

La convivencia implica, además, la existencia de conflictos. Un conflicto, como ya quedó establecido, es la oposición de actuares, pareceres, posiciones, ideas, valores, entre dos o más personas. En este sentido, no es posible esperar la inexistencia de ellos, pues son inherentes a las relaciones humanas.

La caracterización de la conflictividad de la escuela es sustantiva de la comprensión de la convivencia en el espacio escolar. Según Xesús Jares, la manera en que cada comunidad escolar observa y asume la conflictividad, «abrirá diferentes posibilidades para su propia convivencia, entendiéndola como un ámbito propio de la realidad escolar, sobre el cual es necesario desarrollar acciones pedagógicas» (en Ortega, 2012, p. 16). En este marco, de acuerdo a lo reseñado por Ortega (2012), el conflicto se entiende desde tres perspectivas:

### **VISIÓN TECNOCRÁTICA POSITIVA**

“En el conjunto de la sociedad en general, así como en el sistema educativo en particular; predomina la concepción tradicional del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir; y, sobre todo, evitar”. (Jares, 1997, p. 47). Es decir, esta visión considera la presencia de conflictos como un elemento distorsionador de la normalidad escolar. Un error de diseño o anomalía en la ejecución de la acción pedagógica, entendiéndose por esta última algo absolutamente neutro y apolítico, en ningún caso como un ejercicio de poder:

### **VISIÓN PSICOLOGISTA**

El conflicto nace de la confluencia de intereses o de la intersección de dos posiciones frente a una necesidad, una situación, un objeto o una intención. El conflicto, como una situación de confrontación entre dos protagonistas, puede cursar con agresividad cuando fallan, en alguna medida, los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse al mismo. Así, cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si se usan procedimientos belicosos, aparecerán episodios agresivos, que pueden cursar con violencia. (Ortega, 2000: 27)

### **VISIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA**

Desde esta perspectiva, los conflictos no son buenos ni malos, sino simplemente se les considera parte fundamental de la vida social. Si bien pueden surgir a partir de una mala comunicación o contraposición de intereses, los conflictos son, ante todo, una forma concreta de relación social entre dos o más personas, que es valorada negativamente por al menos una de sus partes constitutivas. Los conflictos son formas de tratarse entre dos o más actores, que genera malestar en al menos uno de ellos/as. Esta definición de conflicto realza el carácter social del concepto: no puede existir una persona conflictiva aisladamente, sino que siempre se trata de un fenómeno colectivo, inserto en un contexto social determinado. Nadie puede dejar de lado sus características y condicionantes económicas, políticas o culturales al momento de desarrollar un conflicto, por lo que estas propiedades de los actores inciden fuertemente en el tipo de conflictos que cada cual desarrolla.

“Las escuelas están reflejando muchos aspectos de la sociedad y de la comunidad y el barrio donde están ubicadas. De esta forma, la competitividad presente en la sociedad, los cambios que se están produciendo en las formas y funciones de las familias occidentales, los valores mismos de la sociedad... son, sin duda, elementos que también están presentes en la escuela. Sin embargo, también muchos aspectos de la propia organización del aula pueden favorecer o disminuir la aparición de conflictos”. (Cava y Musitu, 2002, p. 21)

Fuente: Ortega, 2012, pp. 16-17.

Asumiendo la última perspectiva mencionada, lo importante, entonces, es qué hacer frente a los conflictos. Claramente, no deben negarse, evadirse u ocultarse; hay que dejar que se manifiesten y enfrentarlos como lo que son: conflictos. Esto abre una ventana importante para la educación, en la medida en que sean tomados como oportunidades de aprendizaje y enfrentarlos a la reflexión con miras a su resolución. Lo anterior no implica necesariamente resolverlos, **pero hay que aprender a dialogar, negociar, mediar, negando toda posibilidad de intervención autoritaria y/o intento de resolución violenta.**

Sin embargo, no estamos del todo preparados para enfrentar los conflictos, menos en la escuela y en nuestras aulas; he aquí una tarea para desarrollar y un desafío para los y las docentes y para la totalidad de actores de la comunidad educativa.

En resumen, algunas de las condiciones necesarias para el aprendizaje de la convivencia escolar en el aula son reconocer el mundo y ambiente social de la escuela y del aula, tanto en lo formal como en lo informal. Reconocer que existen variadas dinámicas sociales asociadas directamente a lo normativo prescriptivo. Por ello, el problema de la construcción normativa se levanta como un elemento crucial para desarrollar una convivencia social deseable, sobre todo cuando hablamos de la autonomía como finalidad educativa que se quiere alcanzar mediante el desarrollo de la moral, la ética y la política. Respecto a la cotidianidad de las relaciones humanas, es necesario reconocer los conflictos como inherentes a estas, por lo que enfrentarlos de un modo adecuado se constituye en uno de los mayores desafíos: cómo abordar de un modo adecuado los conflictos que se suscitan en la escuela por todos y cada uno de los actores que forman parte de la comunidad educativa.

## 4 Herramientas didácticas y articulación curricular de la convivencia escolar

«Enseñar no es transferir conocimiento, es crear la posibilidad de producirlo».  
Paulo Freire

### Introducción

En esta cuarta sección, reflexionaremos en torno a

- El modelo pedagógico tradicional de aula.
- Las tensiones y crisis del modelo tradicional.
- El modelo pedagógico activo como forma de enfrentar las tensiones problemáticas de la educación tradicional.

Las preguntas que orientarán nuestra reflexión son:

- ¿El tradicional paradigma pedagógico o modelo educativo predominante en nuestras escuelas, actualmente, es coherente con los cambios y las necesidades educativas de los estudiantes del siglo XXI?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales que se requieren para el cambio?

### 4.1 Cambio de paradigma pedagógico: centrarse en el aprendizaje

Hemos revisado la hegemonía que el modelo tradicional de educación tiene en la educación escolar desde sus inicios históricos, a pesar de los intentos de renovación y de cambio que han existido y a las excepciones y existencia de otros modelos bajo enfoques alternativos.

Si es necesario centrarse en la convivencia escolar, es necesario también ver qué sucede en las aulas y qué cambios debiesen producirse, sobre todo a nivel pedagógico y didáctico.

El modelo tradicional tiene una mirada sobre el y la estudiante que implica mirarlo como **«tabula rasa»**, donde el proceso educativo, como dice Freire, se asemeja a una **transferencia bancaria**; es decir, a un ejercicio de depósito de conocimiento, desde quien lo posee —el o la docente— hacia el recipiente que lo recibirá pasivamente, el alumno o la alumna.

El rol del profesor o la profesora es «transmitir» conocimiento; el del estudiante, ser receptor para ir acumulando ese conocimiento y reproducirlo lo más fielmente posible, desarrollando (principalmente) la habilidad cognitiva de conservación: la memoria.

Sin embargo, en nuestra época, bajo condiciones y factores socioculturales, económicos y científicos distintos a cuando se concibió y se masificó la institución escolar; bajo demandas y desafíos sociales e individuales que exigen un enfoque distinto, se plantea el problema de la vigencia del modelo tradicional respecto a la necesidad de responder a las exigencias de nuestra época.

Las aulas están llenas de modos de ser que no coinciden con las figuras tradicionales profesor-alumno, y este choque cultural entre una institución tradicional y los nuevos modos de ser, agobia a las y los docentes y desmotiva a nuestros estudiantes.

La nueva subjetividad contemporánea llega a colisionar con una añeja y rígida aula. Existen nuevos cuerpos, nuevos sentidos, lenguajes, hábitos cognoscitivos, uso de recursos tecnológicos, estéticas, etc. que hacen que un enfoque tradicional de la educación esté completamente obsoleto.

Desde estas tensiones, surgen problemáticas a los modelos educativos presentes en las instituciones escolares:

- ¿Cómo han cambiado en nuestras aulas las prácticas de enseñanza?  
¿Cómo se concibe el aprendizaje de los y las estudiantes?
- ¿Cuáles son los roles del profesor o la profesora y del estudiante?  
¿Qué valor tiene asistir a una clase si el conocimiento está a un «clic»?
- ¿Qué nuevos aprendizajes se demandan en la sociedad actual?

Bajo estas tensiones, se sitúa la acción docente y el aprendizaje de la convivencia.

Un camino cierto a seguir es cambiar el enfoque y modelo paradigmático, desde donde la escuela se ha posicionado desde su invención.

## 4.2 El aprendizaje activo

En relación con el aprendizaje y al abordaje de las problemáticas generadas bajo un modelo pedagógico tradicional, encontraremos variadas y distintas definiciones y enfoques que intentan la superación de lo que, hasta ahora, permanece como hegemónico. Sin embargo, hay un punto esencial:

**El individuo debe ser activo, tanto para aprender, como para dar cuenta de sus aprendizajes. Son las acciones las que posibilitan que el aprendizaje ocurra. El conocer nunca es pasividad.**

Si le preguntásemos a los y las estudiantes bajo qué condiciones han tenido la certeza de que realmente han aprendido, seguramente en sus respuestas habría dos situaciones que se repiten:

El investigador y teórico del aprendizaje Thomas Shuell (1986) ha sintetizado cuatro rasgos fundamentales de este tipo de enfoque:

### **1.- Aprendizaje constructivista:**

El conocimiento es una construcción personal y social de la realidad. La construcción se produce a partir de los conocimientos previos: representaciones, significados, interpretaciones, sentidos, valoraciones, etc.

### **2.- Aprendizaje situado:**

El aprendizaje debe estar contextualizado. Es en el contexto donde existen los elementos para generar actividades de aprendizaje y de aplicación de los conocimientos adquiridos.

### **3.- Aprendizaje social:**

El aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino que aprendemos de y con otros. Es interacción social, es un proceso que necesita de un otro.

### **4.- Aprendizaje autorregulado:**

El aprendizaje debe tender a la autonomía, las y los estudiantes pueden decidir qué actividades realizar para aprender, evaluar los procesos y resultados sobre sus propias acciones.

## **4.3 Herramientas metodológicas**

Para que el aprendizaje activo se produzca, es necesaria una serie de condiciones que aseguren la construcción de situaciones de aprendizaje bajo parámetros pedagógicos. A continuación, algunos aspectos relevantes:

### **I. Conocer a mis estudiantes**

Es uno de los pasos imprescindibles para toda acción pedagógica. No existen fórmulas universales, ni recetas mágicas válidas para todo lugar y todo momento. Cada comunidad, cada institución, cada grupo y cada estudiante poseen sus características propias, particulares y especiales que es necesario conocer para propiciar un aprendizaje activo, significativo, pertinente, situado y social. El conocimiento de esto permitirá caracterizar las necesidades de los y las estudiantes, sus motivaciones, sus perspectivas, sus sentidos, sus conocimientos previos, plantear desafíos, prever obstáculos, mejorar y ajustar acciones pedagógicas.

## 2. Metodologías

Evidentemente, no vamos a prescribirles a los profesores y las profesoras lo que deben o no deben hacer y cómo hacerlo. Ellos y ellas, mejor que nadie, tienen el saber pedagógico y la experiencia profesional necesaria para generar los elementos y el ambiente que propicie los aprendizajes de una forma activa. **Lo importante es el trabajo colaborativo y comunitario**, potenciando espacios de participación tanto a los y las docentes como a las y los estudiantes en las distintas instancias, incluyendo el aula, para fomentar y producir los procesos de aprendizaje.

Hay que velar para que estos espacios de encuentro y colaboración se produzcan y así construir experiencias pedagógicas donde el **centro sea el aprendizaje y, por lo tanto, el estudiante**. Por lo mismo, la discusión profesional y el trabajo colectivo son indispensables.

Dicho esto, **no hay que perder de vista algunos aspectos que toda metodología activa debe considerar**; por ejemplo, las motivaciones, los conocimientos y experiencias de los y las estudiantes; sus ritmos y formas de aprendizaje, la diversidad y la inclusión de todos y todas, el trabajo colaborativo y solidario, la heterogeneidad, las relaciones pre-existentes, el respeto y la progresiva autonomía que hay que ir fomentando, el sentido, la expresión, la opinión alternativa, las expectativas, el diálogo, el acuerdo y también los disensos.

Asimismo, hay que **repensar la evaluación y hacerla coherente y consistente con lo que hemos definido como metodología activa**. Por lo tanto, debemos entenderla como un proceso flexible y variado que tiene por finalidad levantar información que permita tomar decisiones respecto a los ajustes necesarios de hacer, para llevar a cabo la experiencia pedagógica antes planificada.

Por último, es necesario establecer **las actividades pedagógicas de aprendizaje de la convivencia escolar, dentro de un marco legal institucional y de políticas públicas**, el que también debe ser expresión de la participación de toda la comunidad, a saber:

**Acuerdos Fundacionales** de la Democracia Salvadoreña.

Decreto N° 917 de 1996. La **Ley General de Educación**.

Plan Educativo «**El Salvador Educado**».

Decreto N° 839 del 2009. **Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia** LEPINA.

Ley General de **la Juventud**.

**Currículo Nacional**.

**Lineamientos institucionales de las escuelas:**

Consejos Directivos Escolares CDE. Instrumentos de gestión.

**El Manual de Convivencia Escolar**, construido y sometido a una constante y permanente revisión dentro de un proceso de amplia participación y deliberación por parte de todos los actores de la comunidad educativa.

Como no basta el trabajo entregado a las voluntades particulares de los miembros de la comunidad educativa, es necesario un trabajo articulado. La cohesión y disposición autorregulada de todos estos elementos organizacionales, de los sistemas y subsistemas que están presentes en las instituciones, la cultura y subculturas del ámbito escolar, deben funcionar de manera articulada sin entrar en contradicción o en conflicto por desconocimiento, competencia o asignación de responsabilidades. Esto implica participación, ajustes, evaluaciones, trabajo mancomunado, desafíos permanentes pero necesarios para que el aprendizaje sea ejecutado respecto a lo que la comunidad escolar ha determinado como su norte y su sentido.

## Características diferenciadoras entre un enfoque centrado en la enseñanza y uno centrado en el aprendizaje

Enfoque – centrado En la enseñanza	Categoría	Enfoque– centrado en el aprendizaje
Desde la lógica disciplinar se definen los contenidos a ser presentados a los estudiantes.	¿Desde dónde se establecen los objetivos y contenidos de la formación?	Desde los aprendizajes que deben reflejar lo que el estudiante ha movilizado cognitiva, emocional y socialmente, por medio de acciones que evidencien dichos aprendizajes. Desarrollo de autonomía
Adquisición y reproducción de un repertorio de respuestas o un conjunto de conocimientos relevantes, organizados en función de la lógica disciplinar con fidelidad. Desarrollo moral, ético y político desde la pasividad, obediencia y sumisión.	¿Cuál es el propósito de la formación?	Desarrollo de competencias en los estudiantes a partir de la (re)elaboración de conocimientos, representaciones mentales personales, interactuando con contenidos desde los conocimientos previos. Desarrollo moral, ético y político democrático.
El profesor, la profesora	¿Quién es el principal actor del proceso?	Los y las estudiantes

<p>De forma receptiva: escuchando y tomando notas, reproduciendo y ejecutando tareas acotadas</p>	<p>¿Cómo aprende el estudiante?</p>	<p>Se involucra en actividades de aprendizajes que requieran: manejo de información, procesos mentales, sociales y psicomotores. Es un ser activo que organiza sus conocimientos a medida que adquiere nueva información y los moviliza para generar respuestas frente a desafíos de aprendizaje. Aprende a aprender</p>
<p>Experticia en contenido, uso de variadas estrategias en la presentación de información que el estudiante debe adquirir y asegurando las condiciones para una buena reproducción</p>	<p>¿Cuál es el rol docente?</p>	<p>Guía facilitador del proceso de aprendizaje, utilizando variadas estrategias que promueven la acción y los procesos cognitivos de los aprendices involucrados en la construcción de experiencias pedagógicas.</p>

<p>La evaluación cumple una función sumativa y de calificación. No considera la dimensión diagnóstica ni de monitoreo durante el proceso de aprendizaje del estudiante.</p>	<p>¿Qué rol cumple la evaluación?</p>	<p>Evaluación flexible y variada con el fin de retroalimentar los avances de los estudiantes en función de sus aprendizajes, tomando decisiones y ajustando el proceso de enseñanza durante su desarrollo.</p>
<p>Más bien de manera individualista, sin responsabilidad ni conocimiento del resto de la formación.</p>	<p>¿Cómo se relaciona el docente con su entorno educativo?</p>	<p>Equipos de gestión, docente y familias en trabajo colaborativo y articulado para el logro de los aprendizajes y las variabilidades del proceso formativo.</p>

En síntesis, los nuevos tiempos exigen un **cambio de paradigma pedagógico** educativo que responda a las necesidades de los sujetos de este nuevo siglo. Para ello, la convivencia escolar es importante, en el sentido de que ya no bastan los aprendizajes de contenidos conceptuales, también **se valoran y son necesarios los aprendizajes de habilidades más allá de lo estrictamente cognitivo**; por ejemplo, las sociales, el aprender a vivir juntos.

En este sentido, **se propone el aprendizaje activo en el aula**, desde donde podremos girar el rumbo llevado hasta ahora, transformando el aula, la disposición de los cuerpos, los roles que se ejercen, el cómo nos relacionamos, el cómo aprendemos, en vistas a un proceso más participativo donde cabemos todos y todas.

## Referencias

- Aristóteles. (2000). *Política*. Madrid: Gredos.
- Alza, C. (2014). El enfoque basado en derechos. ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas?. *Derechos Humanos y Políticas Públicas. Manual - DHES. Red de Derechos Humanos y Educación Superior*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Ascencio, S., Cataldo H, Pankova V. Sobarzo M. (2010). *Los confines de lo educativo*. Santiago de Chile: Arcis.
- Bourdieu, P. (1990). *La Juventud no es más que una palabra*. México: Grijalbo.
- Buckingham D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bugueño, X. y Mena, I. (2008). *El sentido del reglamento de convivencia: Lógicas y ugerencias para su construcción*. Santiago, Valora UC.
- CONNA (2013). *Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia en El Salvador (PNPNA) 2013-2023*. El Salvador.
- Cornejo R. y Redondo J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos, XXXIII(2)*, 155-175.
- Cortina A. (2001). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2005). *La Ética de la sociedad Civil*. Barcelona: ANAYA.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. México: ITESO.
- Defrance, B. (2003). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Ed. Morata.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Ed. Morata.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Frigerio, G. (2011). Reflexiones sobre la (injusta) división de las infancias. En Cousiño, F. y Foxley, A.M. *Políticas públicas para la infancia*. Santiago: Unesco. Comisión nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ed. Morata.
- Kaplan, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Kohan, Walter O. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del estante.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y Justicia Social. Repensando sus derechos*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Llaña, M. (2007). El desafío de la Educación en una sociedad democrática. En *Revista Enfoques educacionales*, 9(1).
- Morin E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Cultura escolar y mejora de la educación. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318.
- Martínez Real, C. (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio Superior. *Revista Ra Ximhai*, 8(2), 71-91.
- Maturana Romecín, H. y Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires, Lumen.
- Llobet, V. (2013). (Comp.) *Pensar la infancia desde América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ortega, R. (2012). *Convivencia escolar, dimensiones y abordaje*. Núcleo de Educación. Departamento de Sociología, Universidad de Chile.
- Pérez, M. (2007). *Democracia y educación. Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el Consejo Escolar y en las organizaciones estudiantiles* (tesis para optar al grado de Magister en Educación). Universidad de Chile, Santiago de Chile.

- PNUD Chile (2002). *Nosotros los chilenos: Un desafío cultural. Informe de desarrollo humano 2002*. Santiago, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Stolp, S., y Stuart C. S (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.
- Shuell, T. (1986). *Review of Educational Research*, 56(4), 411-436. Recuperado de <http://www.jstor.org/pss/1170340> [05 Octubre 2011]
- UNICEF (Diciembre 2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación*. Santiago: UNICEF.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos.



---

**IDEAS, ESTRATEGIAS Y  
EXPERIENCIAS PARA LA  
INNOVACIÓN EN FORMACIÓN  
CIUDADANA**

---

Estela Ayala Villegas



# IDEAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS PARA LA INNOVACIÓN EN FORMACIÓN CIUDADANA

Estela Ayala Villegas

## I. Innovación, pero en clave de esperanza

«Lo que ahora es evidente, alguna vez fue imaginario».

William Blake

«Y porque muchas de nuestras catástrofes son revelaciones trágicas de la falta de imaginación sobre el futuro que se iba formando».

Néstor García Canclini

Desde una acepción general de innovación, obviando su polisemia, esta alude al cambio en las instituciones educativas pensado con criterios de mejora, considerando una óptica multidimensional, que abarca espacios, sujetos, procedimientos, en una larga lista de etcéteras. Dicha transformación se moviliza teniendo presente una voluntad manifiesta. Por ejemplo, aspirar a la democratización de las escuelas y sus prácticas marca una intencionalidad que se hace necesaria a la hora de posicionarse desde la Formación Ciudadana encarnada en la realidad y no en el mero verso declarativo. A su vez, debe aludir a un perfeccionamiento de aquello transformado, siempre positivo: de ahí, que el otro elemento clave en esta

definición sea la ya mentada mejora. Implicará, por su parte, procesos de internalización entre actores y de institucionalización de sus acciones, lo que le da fuerza en el tiempo.

Es de interés rescatar elementos facilitadores para desarrollar procesos de innovación; por ejemplo, «la cultura de la confianza mutua y altas expectativas que existen en estas escuelas» (Bellei et al, 2014, p. 69). Innovar, en consecuencia, no es un fenómeno de corto aliento o esporádico, sino que implica un fuerte y constante trabajo, el cual, además, pretende su trascendencia, relevando su sentido pedagógico (Díaz Barriga, 2009. Tejada, 2008a. Bolívar, 2008). La innovación debe «sedimentarse» en la práctica (Díaz Barriga, 2009), recogiendo evidencias de sus logros y debilidades, comprendiendo sus lógicas e impactos. Otro elemento no menor que se debe destacar es que la innovación nunca es un proceso de trabajo solitario: alude a una mejora colaborativa (de la Torre, 2002), en donde se comparte, se coopera, se tejen cuestiones comunes entre los habitantes del territorio escolar, asunto que se hermana con la convivencia democrática y la concepción de que todas y todos podemos ser actores.

Algunos autores levantan, como diferente, las llamadas *experiencias innovadoras*, cuya distancia con la innovación propiamente tal se encuentra en que las primeras poseen un impacto menor, sus cambios son particulares o específicos y temporalmente breves; en otras palabras, son «intentos puntuales de cambio en las instituciones educativas en cualesquiera de sus dimensiones que no llegan a institucionalizarse, normalmente a nivel de aula» (Tejada, 2008b, p. 388).

Por lo tanto, es posible que, en el desarrollo de este texto, nos encontremos con casuística asociada tanto a experiencias innovadoras, como a innovaciones propiamente tales en Formación Ciudadana. Indudablemente, la invitación se centra a pensar en clave de innovación y no dejar que las

buenas experiencias se desvanezcan como *pompas de jabón*, sin sacar en limpio aquellos aprendizajes profundos<sup>1</sup> y nuevas tramas de saberes de las cuales nos podemos nutrir:

Coincidiendo con Bellei et al (2014), las experiencias escolares ligadas a los procesos de mejora deben tener presente la subjetividad de sus actores, movilizandando la vida cotidiana en su interior; la cultura escolar y los lazos identitarios, compartiendo prácticas e impactando positivamente en la convivencia. Ello gesta un fuerte compromiso con la escuela en sus diversos ámbitos. A través de este compromiso, opera un enérgico impulso que consolida las comunidades de aprendizaje, motivando a sus actores en pos de proyectos comunes y el trabajo continuo. En este sentido, las instituciones escolares debiesen aspirar a ser «comunidades inquietas, que no se dejan adormecer por el logro, incluso cuando han mejorado notablemente» (Bellei et al, 2014, p. 68). Algunos registros de experiencias en Formación Ciudadana, precisamente, aluden a esta dimensión, que se entronca indudablemente con la motivación.

Pero no es suficiente el mero deseo, las solas ganas. Es importante asirse *de la esperanza de lo posible*, de que la realidad se puede intervenir; que se puede transformar; cuestión que requiere diagnosticar; problematizar; trazar caminos y metas. Ello levanta la importancia de las y los actores, junto a la impronta de un futuro que no es ajeno, lo que el sociólogo chileno Hugo Zemelman nombra como la *epistemología del presente potencial*: «[lo anterior permite] la recuperación del sujeto como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construable» [...] «el futuro nacerá en la medida que seamos capaces de develarlo a través de las

---

<sup>1</sup> En este sentido, nos conectamos con la acepción de *innovación* de Antonio Bolívar; quien la define como «Cambio *interno o cualitativo*, mediante un proceso de aprendizaje personal e institucional, sostenido en el tiempo, que afecta las creencias, las prácticas y materiales que se utilizan; además es un proceso con un conjunto de fases (iniciación, desarrollo e institucionalización)» (Bolívar, 2008, p. 390).

prácticas individuales o colectivas; de otro modo no hay futuro. El futuro [...] es construible para muchos propósitos, desde muchos ángulos, con muchos sentidos» (Zemelman en Rivas, 2008, pp. 120-122).

Por otro lado, la esperanza, dice el pedagogo brasileño Paulo Freire, configura una necesidad ontológica que debiese anclarse en la práctica, ya que por sí misma no implica directamente la transformación: ello sería un acto de ingenuidad extrema, que gatillaría el efecto contrario: la desesperanza. Además, dicha esperanza tiene que ser *crítica* y puede ser educada (Freire, 2008. Giroux en Rodríguez, 2017). **La esperanza, en consecuencia, resulta movilizante, activa, impulsiva.** «La institución escolar, pero sobre todo el docente, necesitan reconocer que cuentan con una propuesta que permite mejorar el trabajo que se realiza; en cierto modo, necesitan recuperar el sentido de utopía en su trabajo pedagógico» (Díaz Barriga, 2009, p. 35). Y, en este punto, aun cuando si en nuestro horizonte está la utopía, lo que importa es el trayecto constructivo, el avance como motor; parafraseando un poco la idea de utopía en Galeano (1993)<sup>2</sup>; procurar generar las bases para desenvolverse en una sociedad verdaderamente democrática.

Lo anterior no elimina el temor a la proyección de los obstáculos y a la incertidumbre. Ello refuerza la necesidad de apelar a supuestos, hipótesis, mundos posibles. Es prestar atención a la *imaginación democrática* (Rodríguez, 2017. Freire, 2010), las oportunidades que despliega, siendo conscientes del derrotero que asumimos en la escuela para la construcción y vivencia de una sociedad más justa bajo visiones y criterios elaborados colectivamente.

---

<sup>2</sup> «Ella está en el horizonte... Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar» (Galeano, 1993, p. 310).

## 2. Docencia y justicia social: un eje para considerar

Avanzar hacia una sociedad más democrática y justa, indudablemente, forma parte de las tareas pendientes en América Latina, en donde los contrastes, la inequidad, la pobreza, la corrupción —entre otros fenómenos— nos interpelan para dar, de modo urgente, un cambio de rumbo radical. Esta crisis y el malestar que genera llega a las y los docentes, llega a nuestros niños y niñas, alcanza a las escuelas<sup>3</sup>. Ante la adversidad, cabe recobrar las esperanzas que puede traernos **la lucha por la justicia social**, la que puede imprimir no solo un carácter progresista a la educación, sino asumir la responsabilidad por la transformación. De ahí la importancia de los procesos formativos docentes, tanto iniciales, continuos como permanentes, para la apropiación consciente de una perspectiva pedagógica que le da consistencia, entre otras cosas, a la Formación Ciudadana, para repensar (desde una mirada crítica) las políticas públicas, el currículum, los programas, las prácticas, el rol de los actores escolares, la responsabilidad de la sociedad respecto a la educación y a las escuelas que queremos, etc.

La acción por la Justicia Social permite pensar que no basta con comprender las injusticias que existen en el mundo, sino que es necesario avanzar más allá. Las búsquedas de posibilidades de transformación deben hacer que mi condición de docente permita el reconocimiento y la participación de quienes están en posición de exclusión... La Justicia Social, entonces, es un acto permanente y de cada día que vamos buscando y aprendiendo. (Silva-Peña, 2017, p. 130)

Tal como indica el mismo autor recién citado, no se trata de apelar a los conceptos más comunes sobre justicia social, ligándola a las lógicas

---

<sup>3</sup> Como lecturas recomendadas se pueden citar: Pablo Gentili (2011), *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI editores-CLACSO y del mismo autor como compilador (1995), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UACM.

de redistribución, reconocimiento, entre otras, sino a la **justicia social para la acción**, lo que requiere de docentes con capacidades críticas, reflexivas y transformadoras, para potenciar lo mismo en las escuelas, en sus estudiantes, pares docentes y quienes quieran vincularse con la comunidad escolar. Todo lo anterior implica un **compromiso político del profesorado**, quienes podrán liderar, promover o facilitar prácticas para la justicia social y, en consecuencia, materializar acciones transformativas.

### 3. Estrategias y experiencias

De la mano con los nuevos enfoques en Formación Ciudadana, se han asociado y recomendado una serie de **estrategias didácticas**, algunas de las cuales han servido de inspiración o han movilizad o experiencias en escuelas y liceos, tanto de Chile como en el extranjero, para el desarrollo y promoción de competencias para una nueva ciudadanía.

Antes de avanzar, esclarezcamos qué entenderemos por *estrategia didáctica*:

#### **ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Un medio cuya organización secuenciada permite el logro de un fin educativo y que implica, para los casos de nuestro interés, uno o varios procedimientos flexibles y adaptativos. (Díaz Barriga y Hernández, 1999).

Ese carácter dúctil, junto a su lejanía de la rigidez algorítmica, permite su consideración y manejo referencial para su transferencia contextualizada o como mero elemento de inspiración y/o fundamentación para nuevas propuestas. La definición consignada es compatible con la de **experiencia** propiamente tal.

De partida, debemos prescindir (para los efectos de este texto) de la experiencia como simple acción o conjunto de acciones desarticuladas, irreflexivas, dispersas o lo que comúnmente significamos como un acon-

tecimiento cotidiano. La experiencia escolar se corresponde a un diseño, a una propuesta, a un proyecto que debe comprenderse como totalidad, del modo en que se expresa en la siguiente cita:

(...) tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue ésta de otras experiencias... Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. (Dewey, 2008, pp. 41-42)

Las experiencias y, en específico, las asociadas con Formación Ciudadana debiesen considerar:

- a. **Su(s) finalidad(es):** en coincidencia con las ideas desarrolladas más arriba, una experiencia «es una vivencia que posee, para quien la transita, un 'sentido' y una 'satisfacción'...» (Gentiletti, 2012). Luego, la finalidad nos orienta y la satisfacción tiene que ver con el derrotero —y cómo lo percibimos— de la concreción (aproximación o llegada a dicha finalidad) ¿Hacia dónde nos dirigimos?, ¿cuál es el fin en nuestro horizonte? Múltiples son las pretensiones de las experiencias que pudiésemos recabar; tales como la convivencia pacífica, el buen convivir; participación real y democrática, entre otras.
- b. **Los sujetos:** en las experiencias que aquí nos interesan, quienes participan son protagonistas, son sujetos políticos<sup>4</sup>, actores y el trabajo que emprenden corresponde a un coro polifónico, en donde importa no solo la diversidad de sus integrantes, sino una labor concebida y materializada de modo colectivo y colaborativo; sumando la democratización de los saberes y de las prácticas. Un derivado de aquello debiera ser **la toma de conciencia, el empoderamiento**

---

<sup>4</sup> «Llamo sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan controlar o calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas». (Kriger, 2010)

**de los sujeto** en cada uno de los lugares en los que les toca y tocará desempeñarse. Es el paso de ser simples espectadores, o pseudoactores (cuando la participación es obligada y no nace de la voluntad propia ni del reconocimiento de sus potenciales), a **ciudadanos y ciudadanas activos y activas**.

El reconocimiento de los sujetos también es retador, porque debe ser coherente con el principio de inclusividad, considerando lo diverso de los agentes en los territorios escolares. Una inclusividad no aséptica, sino cruzada de variadas cuestiones: «Porque, en definitiva, cuando hablamos de educación no lo hacemos en un sentido unidireccional, sino bidireccional, es decir, no se puede educar si no se escucha, si no se observa, si no se cree en el otro, si no se le respeta y si no se le quiere» (Figueras, 2002, 18).

- c. **Los contextos:** es decir, las experiencias deben derivar de **propuestas debidamente situadas, que remitan a los escenarios reales de la escuela** (que son dinámicos y que deben comprenderse más allá de la noción de espacio como contenedor) de los restantes contextos con los cuales esta se relaciona. Solo al interior de la escuela operan múltiples contextos, lugares en donde acontecen situaciones desafiantes para la vida en comunidad. Por lo tanto, se desechan en estas consideraciones a los escenarios lejanos y desconocidos para los actores, ya que se convierten en artificios sin vida, los cuales podrían jugar en contra de proyectos interesantes para la Formación Ciudadana, desarraigando a los sujetos, desanclado de la realidad sus abordajes.
- d. **Competencias ciudadanas:** como corolario al desarrollo de propuestas en el ámbito que nos interesa, se advierte que la participación de los sujetos (docentes, estudiantes, apoderados, vecinos, etc.) en una experiencia en ciudadanía debiese coadyuvar en la potenciación de habilidades, destrezas y actitudes, como el **pensamiento crítico, la capacidad propositiva, valoración de las diferencias,**

**resolución de problemas, resolución pacífica de conflictos, responsabilidad social**, entre otras. Algunas de estas convergen con el actual planteamiento sobre las denominadas «competencias para el siglo XXI» para una educación global (OCDE, 2010).

- e. **Relevo de valores y/o principios:** tanto implícita como explícitamente, las experiencias sobre ciudadanía en las escuelas comparten la apuesta por el relevo de principios tales como **la justicia social, la igualdad, el bien común, la autodeterminación**, entre otros, en correlato con los valores que pavimentan el camino hacia la **vida democrática**, tales como la tolerancia, la solidaridad, el respeto al otro, responsabilidad, por citar algunos.

## 4. Experiencias en Formación Ciudadana: clasificación y descripción de casos

### 4.1. Según su origen

Para los términos de este texto, manejaremos clasificaciones muy simples. La más básica de todas es distinguir propuestas y/o experiencias según su origen: **coyunturales y mandatadas**.

#### 4.1.1. Coyunturales

Estas suelen gatillarse de modo imprevisto, espontáneo, ajustando un diseño mientras van avanzando en su desarrollo. Otras, más pensadas y proyectadas, vislumbran el potencial de la situación en cuestión. La coyuntura puede provenir del propio escenario escolar, así como también de las relaciones entre contextos (v.gr. liceo y vecindario), movilizándolo a las y los sujetos para resolver el problema, fenómeno u oportunidad que emerge.

## **Experiencia coyuntural: una escuela autogestionada**

Se trata del caso de la Escuela República Dominicana, ubicada en la comuna de La Florida (Santiago de Chile). Tras brindar educación a niños y niñas durante 47 años, la municipalidad de La Florida decretó su cierre —a fines de 2012—, dado el descenso de las matrículas, bajo rendimiento y problemas de infraestructura, lo que hacía inviable mantenerla en el tiempo.

### **La muerte inminente de esta escuela movilizó a un grupo de apoderados y estudiantes, quienes se tomaron la institución, iniciando un camino hacia la autogestión.**

Dicha situación fue **transformativa**, pues la Escuela República Dominicana se convirtió en un escenario de resistencia y autodeterminación, en donde las relaciones horizontales con otros actores permitieron, temporalmente, que su comunidad escolar exigiese sus derechos para sobrevivir en medio de un contexto aciago. En dicha experiencia, se pudo materializar el diálogo y la colaboración democrática, cobrando protagonismo (como parte de su proceso democratizador) la participación de sus integrantes y de otros agentes<sup>5</sup>, junto a la concreción de procesos autónomos, como la provisión de recursos, la enseñanza, redes de cooperación y la toma de decisiones en conjunto.

### **La meta de este grupo de personas fue asegurar la formación de los niños y niñas, apelando al cariño por su escuela y a una pedagogía más activa y cercana, importando prácticas provenientes de la educación popular.**

---

<sup>5</sup> La apuesta formativa contó, además, con la venia y participación de vecinos, profesionales voluntarios (profesores, psicólogos), docentes jubilados, estudiantes de pedagogía de diversas universidades, organizaciones sociales y colectivos de educación popular.

Quizás uno de los logros más relevantes de este caso fue la **reformulación de su Proyecto Educativo Institucional [PEI]**, lugar para plasmar sus intereses y necesidades, lo que implicó remirar su misión, visión y otros elementos claves en la fundamentación de su carácter <sup>6</sup>.

El proyecto educativo... es libre, independiente, soberano, democrático, inclusivo, intercultural y posee autonomías. Es un proyecto que aboga por una educación pública, de calidad y que se construye constantemente desde la comunidad educativa y territorial.

Nuestro proyecto comunitario y educativo se transforma en la medida que la comunidad lo va requiriendo, y transforma el medio (social, cultural y ambiental) en la medida que posibilita la construcción de conocimiento propio con fines y objetivos determinados por la comunidad... Desde la cultura local y con la participación de todos los actores locales, poniendo al centro las necesidades, inquietudes y anhelos de las familias, jóvenes, niños y niñas que habitan la localidad, se integra a la realidad regional y global posibilitando un crecimiento expansivo de las experiencias vitales de cada estudiante (CC.AA.-F.HH.-DEP, 2013, p. 1).

El PEI no fue reelaborado de modo intuitivo, sino que se trató de un proceso democrático, informado y consultado, en el cual participaron todos los actores de la escuela, solicitando además la asesoría técnico-pedagógica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile: «Esta acción se inscribe en un proceso mayor de reconstrucción de una ciudadanía que desde el año 2006, y con más claridad desde 2011, exige la transformación del injusto y segregador sistema de educación pública vigente» (Diario UChile, 2013).

Después de una toma de casi un año, la Escuela República Dominicana fue desalojada y cerrada a fines del año 2013. Hoy, en ese mismo espacio, se anida un colegio artístico, con un proyecto interesante, aunque diferente, que no recogió la huella de su antecesor.

---

<sup>6</sup> Para acceder al PEI completo de la Escuela, puede revisar: <http://slideplayer.es/slide/1040496/>

## 4.1.2. Mandatadas

A *contrario sensu* de las coyunturales, están las propuestas que han sido gestadas a partir de mandatos —por ejemplo, una ley, una adecuación curricular—, cuestión que (al prescribir la acción) vuelve en imperativo el diseño y la intervención. Revisemos la casuística para su ilustración.

### **Experiencia mandatada: un Plan para la Formación Ciudadana.**

Mediante la promulgación de la Ley N° 20.911, el año 2016, se creó en Chile el denominado *Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. En este marco legal, todas las escuelas y liceos reconocidos por el Estado pasan a asumir un rol protagónico en la formación para una nueva ciudadanía, cuyo norte tiene que ver con «el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso» (MINEDUC, 2016a, art.° único, p. 1). Los objetivos de esta Ley implican que los establecimientos educacionales, incluyendo todos los niveles de la escolaridad<sup>7</sup>, tendrán incidencia formativa explícita en cuestiones valóricas, conocimientos esenciales para la vida democrática y formas activas de vincularse con el medio desde la perspectiva de una ciudadanía crítica y participativa (Véase Cuadro N° 1). Además, esta misma ley estableció la creación de la asignatura de Formación Ciudadana para los dos últimos cursos de la enseñanza media (3° y 4° Medio).

---

<sup>7</sup> La ley apunta a los niveles de educación parvularia, educación básica y educación media.

## Cuadro I

Dimensiones y elementos claves de la Ley N° 20.911

Dimensiones derivadas de los objetivos de la Ley	Elementos clave derivados de los objetivos de la Ley. Ejemplos.
Valores en acción	<p>Ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa. (MINEDUC, 2016a, art.º único, letra b)</p> <p>Valoración de la diversidad social y cultural del país. (Ibíd, letra e)</p> <p>Fomento de la transparencia, probidad, tolerancia y pluralismo. (Ibíd, letras h, i)</p>
Conocimientos y habilidades esenciales para la vida democrática	<p>Comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella. (Ibíd, letra a)</p> <p>Conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional. (Ibíd, letra c)</p> <p>Conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los Derechos Humanos. (Ibíd, letra d)</p>
Formas activas para una nueva ciudadanía	<p>Participación de los estudiantes en temas de interés público. (Ibíd, letra f)</p> <p>Desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela. (Ibíd, letra g)</p>

Fuente: adaptado de MINEDUC, 2016a

La ley en cuestión no es rígida a la hora de definir el Plan, ya que este no viene hecho, dejando a los diversos establecimientos educacionales la toma de decisión, junto a su diseño, gestión y concreción, sugiriendo una serie de acciones a considerar, tales como planificación curricular, talleres y actividades extraprogramáticas, formación de docentes y directivos, entre otras.

El documento legal propone las orientaciones a base del **diálogo, la sana convivencia, la representación y participación estudiantil, la apertura de la escuela a la comunidad**, buscando la formación desde la construcción activa de la ciudadanía, un sentido ético y la democratización de la cultura escolar. En este sentido, el Plan es coherente con los principios y valores que lo animan, por cuanto no es directivo ni autoritario, al menos dentro del marco de posibilidades que, desde un punto de vista jurídico, dispone la ley chilena<sup>8</sup>. De este modo, la Ley N° 20.911 rescata el rol protagónico de los diversos actores de la vida escolar (directivos, docentes, estudiantes, apoderados, comunidad) para que ejerzan ciudadanía en la escuela, focalizando el lente en su propio contexto, vinculándolo a su Proyecto Educativo Institucional o al Plan de Mejoramiento Educativo, aprovechando también los espacios e instancias que la institución escolar ya dispone para el desarrollo y ejercicio del Plan<sup>9</sup> y sus tareas: centros (de Padres y Apoderados, de estudiantes, entre otros), Consejos escolares, etc. El Plan debe ser público, documentado, comunicado y elaborado cada año, con tiempos estipulados por la institución (semestral, anual, bianual).

Para la concreción de la Ley N° 20911, se contó con un documento para orientar el trabajo del Plan (Vgr: MINEDUC, 2016), el cual —entre otras cosas— presenta un ciclo asociado a la elaboración del Plan y un instrumento de planificación para visibilizar las acciones en Formación Ciudadana, tal como se puede apreciar en el cuadro 2.

---

<sup>8</sup> Conforme a nuestro Código Civil, la Ley puede mandar, prohibir o permitir.

<sup>9</sup> El ciclo consta de 3 partes: la primera vinculada con 2 talleres que permiten articular la Formación Ciudadana con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo; la segunda, a una reflexión comunitaria y una tercera, que corresponde a la validación de la comunidad, el diseño y comunicación del Plan de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2016b, passim).

## Cuadro 2

Matriz para la planificación del Plan de Formación Ciudadana

Aspectos para considerar	Especificación	Datos para completar
Identificación	Escuela o Liceo	
	Rol Base de Datos	
	Dependencia	
	Niveles de educación que imparte	
	Comuna, Región	
Formulación de Objetivos	Objetivo general	
	Objetivos específicos	
Planificación	Acción (Nombre y descripción)	
	Objetivo(s) de la Ley	
	Fechas	Inicio:
		Término:
	Responsable	Cargo:
	Recursos para la implementación	
	Programa con el que financia las acciones	
	Medios de verificación	

Fuente: MINEDUC, 2016b, pp. 44-46.

Otro elemento coadyuvante del Plan de Formación Ciudadana ha sido contar con un **banco de prácticas escolares en este ámbito**. Ello se concretó a través del sitio web , página que ha recopilado y ordenado, según ámbitos, aquellas experiencias relevantes, sumando además recursos educativos.

El banco de buenas prácticas se originó como un proyecto de Educación y Desarrollo Humano liderado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en un contexto de colaboración con el Ministerio de Educación (MINEDUC) y en alianza con el Consejo para la Transparencia y la Biblioteca del Congreso Nacional.

La presentación de las prácticas en Formación Ciudadana se realiza en formato de **fichero electrónico**, el cual cuenta con las siguientes entradas:

De qué se trata (en donde se describe la propuesta)

Cómo se desarrolla (en donde se aborda su implementación o acciones ejecutadas)

Logros (aportes de la experiencia)

Desafíos (en términos de las tareas que debieran asumirse para mejorar la práctica aludida)

Los ámbitos en que han sido clasificadas estas experiencias son: ciudadanía, estado e instituciones; valores y actitudes para la vida en democracia; participación y cultura democrática en la escuela; interculturalidad, identidad local y/o nacional; Derechos Humanos; y, por último, reflexiones y debates sobre temas públicos.

Asimismo, cabe hacer notar que **cada fichero permite contactarse con la institución escolar asociada con las experiencias**, para poder adentrarse en detalles y responder consultas, pensando, por ejemplo, en su réplica, adaptación o antecedente para futuras apuestas en Formación Ciudadana.

### **Municipio escolar en Educación Básica**

Bajo este contexto, por ejemplo, podemos considerar **el caso de la Escuela General Manuel Bulnes (Punta Arenas, Región de Magallanes)**, establecimiento que reemplazó su Centro de Alumnos por un municipio escolar; integrado del mismo modo que el organismo edilicio por un alcalde o alcaldesa y sus concejales. Resulta una experiencia interesante, avalada en el tiempo, en donde las y los estudiantes participan en procesos electorarios, emulando algunas prácticas de la democracia representativa. En efecto, se realizan campañas con las candidaturas bajo ciertos requisitos (antigüedad en la escuela, curso,

asistencia y lista de adherentes) y se realizan elecciones reales, con mesas de votación y presencia de vocales. De paso, las y los estudiantes conocen el funcionamiento de las instituciones de administración municipal. La instancia municipal escolar cuenta con la asesoría de un docente, orientándolos en la implementación de proyectos de mejoramiento escolar, a la que se suma la colaboración de un equipo de profesionales del establecimiento, incluyendo autoridades de la escuela. Las tareas del municipio se organizan por áreas, como deporte, aseo y ornato, seguridad y acción social.

Las niñas y los niños han podido elaborar sus estatutos y han participado en acciones fuera de su escuela. A nivel de los elementos destacados por la experiencia, se releva el entusiasmo de las y los estudiantes por participar de dicha instancia; los conocimientos adquiridos sobre instituciones y el funcionamiento de la democracia; el impacto en su quehacer estudiantil, especialmente en lo que respecta a la recepción de problemáticas y las propuestas asumidas para solucionarlas, y el reconocimiento de su labor entre sus propios pares.

En relación con los desafíos de esta experiencia, se plantea el poder brindar un tiempo formal incluido dentro de las actividades curriculares, factor que incidiría en un mayor involucramiento de las y los estudiantes, participación y desarrollo de las mismas propuestas gestadas por este municipio escolar.

## **4.2. Según la estrategia didáctica que la moviliza**

Una segunda clasificación asociada con las experiencias escolares tiene que ver con su vinculación con una *estrategia didáctica específica para la formación ciudadana*. Indudablemente, esto no debe considerarse como limitante o restrictivo a las estrategias que citaremos, ya que este ordenamiento puede abrirse a nuevas posibilidades en la medida que vayan surgiendo otras apuestas didácticas pensadas y sistematizadas.

Entre las estrategias didácticas para la Formación Ciudadana, cabe mencionar los temas controversiales, el aprendizaje-servicio y la pedagogía de la memoria, entre otras.

### 4.2.1. Temas controversiales

La vida en comunidad depara siempre conflictos, existiendo diversos niveles en que estos se originan (intrapersonales, intragrupal, intergrupales) y de cómo podrían ser resueltos, considerando las vías pacíficas (por ejemplo, una discusión) y las violentas (por ejemplo, las guerras). Una ciudadanía democrática aspira a la gestión de los conflictos, tiene por meta el resolverlos sin que medien mecanismos asociados con la agresividad y la violencia, tanto simbólica como física. En este escenario, los temas controversiales recuerdan y traen a colación aquellos tópicos no zanjados ni resueltos socialmente, lo que genera disputas y tensiones que animan la conflictividad entre los seres humanos. Por lo tanto, como estrategia didáctica para la Formación Ciudadana, pavimenta el terreno para que **las y los estudiantes se desenvuelvan como ciudadanos activos, capaces de asumir el conflicto como parte de la existencia social**, discutiendo, exponiendo sus posturas disímiles, arribando a acuerdos entre partes —cuando aquello sea viable—, buscando superar la tensión y teniendo presente la posibilidad de que algunos conflictos solo pueden solucionarse a muy largo plazo, o bien, que simplemente queden irresueltos.

Para Magendzo (2013), los temas controversiales permiten comprometer a las y los estudiantes con sus aprendizajes, ya que serían altamente motivadores. Sin embargo, la escuela usualmente los ha evitado, recordando que se trata de una institución conservadora y tradicionalista en muchos casos, que trae a la palestra más bien consensos, certezas o tópicos ya digeridos, que incertidumbres y tensiones entre puntos de vista diversos, en oposición. La paradoja que surge es que pareciese que se trata de una respuesta ingenua, como queriendo decir que, al no tratar el conflicto, este no existe. Sin embargo, al ser connatural a la vida en comunidad, el conflicto sigue desarrollándose e impactando en las personas y sus relaciones con las y los demás.

El llevar a la mesa de discusión el o los conflictos trae una **serie de ventajas**:

Las y los estudiantes comprenden que el conflicto es un fenómeno inherente a la vida en sociedad.



Su tratamiento en la escuela evita la satanización del conflicto y se aprende a convivir con este.



Permite el reconocimiento de diversos locus epistemológicos para abordar un tema, fenómeno, proceso, problema. Es decir, se comprende la existencia de diferentes perspectivas de observación y apropiación de un objeto de conocimiento, junto a la diversidad ideológica que puede hacerse patente, por ejemplo, en un aula.



Se desvanece el prejuicio de que el conflicto genera enemigos, visualizando al otro como un adversario natural, con quien puedo disentir.



Mejora las relaciones de convivencia y facilita el camino hacia los consensos.



Potencia el desarrollo de diversas competencias como la escucha atenta, la capacidad para comprender argumentos ajenos, fundamentar su posicionamiento, formular hipótesis, promover la indagación en la búsqueda de evidencias.

Si se decide llevar los temas controversiales a la escuela, es preciso tener en cuenta que, para su selección:

- Deben tensionar y ser verdaderamente contingentes para las y los estudiantes.
- Que no sean tópicos conflictivos provenientes exclusivamente del mundo adulto.
- Que apunten a temas no resueltos, actuales, y pongan en juego distintos puntos de vista.

- Que sean temas situados en la realidad y los contextos de las y los estudiantes; en consecuencia, que no se perfilen como artificiales, lejanos o inabordables.
- Que, independiente de las controversias, existen acuerdos indiscutibles (principios, valores, normas, etc.), los cuales cumplen un rol fundamental, dado que permiten la vida en sociedad, en una comunidad o en un colectivo, como por ejemplo el respeto de los Derechos Humanos.

Indudablemente, apostar por esta estrategia para la Formación Ciudadana obliga a las y los docentes a cautelar el proceso, emplazarse como figura de mediación, gestionar la participación de las chicas y los chicos, blindar a quien se sienta temeroso de alzar la voz para dar su punto de vista, gestionar normas y límites para encauzar discusiones, foros y otras acciones implicada; velar por el respeto entre las partes, evitando cualquier resquicio de violencia. Se trata de una tarea compleja para la escuela, pero que reditúa hacia una ciudadanía consciente de la diferencia, de la tensión de la vida en común y de la necesidad imperiosa de buscar canales pacíficos para enfrentar aquellas problemáticas que nos inquietan, nos duelen o nos afectan.

Para algunos autores, los temas controversiales no configuran solo una mera estrategia, sino que se perfilan incluso como una *pedagogía de la controversialidad* (v. gr. Edgar Morin) o un currículum cuyos ejes sean lo controversial. Un currículum pensado desde la controversia sería el mejor escenario para la formación ciudadana,

(...) un currículum que asuma la controversialidad de la educación de la ciudadanía y tome distancia de verdades homogeneizantes, en el que tengan cabida los conocimientos emergentes, diversos y heterogéneos y que enfatice temas controversiales que se vinculen a los contextos políticos, sociales y culturales en los que los estudiantes se desenvuelven. En definitiva, un intento por proponer un currículum para la educación de la ciudadanía que supere la disociación entre el conocimiento social y los intereses de los estudiantes. (Magendzo, 2018, p. 248)

## Investigaciones sobre implementación de temas controversiales en la escuela

Uno de los aspectos para destacar es que, a la fecha, ya se cuenta con los resultados del impacto de algunas experiencias en Chile sobre la aplicación de temas controversiales a nivel escolar. Tal es el caso de publicaciones recientes, como la de Toledo y Magendzo (2015) y la de Salinas y Oller (2017).

En efecto, el trabajo de Toledo y Magendzo (2015) refiere a una investigación sobre el tratamiento de temas controversiales en la asignatura de Historia en los dos primeros cursos de la enseñanza media. El aporte de este estudio radica en las percepciones que tienen las y los docentes respecto a los temas controversiales, las dificultades que avizoran en su concreción en actividades de aula y el rol que estos mismos docentes asumen al momento de desarrollar tales tópicos. Asimismo, los autores realizan un análisis de los temas efectivamente controversiales en la asignatura y cuáles son más, menos o definitivamente no trabajados por su condición conflictiva, estableciendo lo que los autores denominan el *grado de controversialidad* de los contenidos curriculares de la asignatura. De ahí, resulta interesante que, entre las conclusiones del estudio, **los temas con más alto grado de controversialidad y que son reconocidos como tales por los docentes son los menos abordados**, lo que anuncia una relación inversamente proporcional entre controversia y tratamiento de dicho contenido en la escuela.

Tal es el caso de la **violación de los Derechos Humanos durante la dictadura militar (1973-1990)**, materia que se esquivo, evidenciando que las y los docentes, en la práctica, temen el conflicto.

Por otro lado, el trabajo de Salinas y Oller (2017) condensa los resultados de una investigación-acción a la luz de la aplicación de un módulo didáctico que trata tópicos controversiales, como lo son **el aborto y la demanda marítima de Bolivia a Chile**, a partir de actividades de debate, cuyo fin era desarrollar competencias ciudadanas como el cuestionamiento

crítico de la realidad, la sensibilidad empática, indagación y comunicación de sus posturas entre otras. A partir de allí, se buscó sondear en las potencialidades de los temas controversiales a través del debate y las ideas que los jóvenes estructuraron en torno a esta actividad. En general, los estudiantes tuvieron una buena recepción del módulo y reconocieron los aportes en términos de apropiación de conocimientos, la oportunidad de los tópicos (son temas actuales o de interés para el país), su dialogicidad con preocupaciones de los estudiantes, etc. Como desafíos, se plantea el trabajo con valores del ejercicio ciudadano y ser más explícitos en los objetivos formativos de la educación ciudadana.

#### **4.2.2. Aprendizaje-Servicio**

El Aprendizaje-Servicio es una estrategia que permite vincular los contenidos curriculares con situaciones para resolver en la vida real, levantando la participación de estudiantes y de los beneficiarios de la propuesta, quienes no son meros receptores pasivos de dicho esfuerzo, sino que actores igualmente protagónicos del proceso.

Tal como indica Silva-Peña (2017), lamentablemente se suele entender y aplicar esta estrategia desde una perspectiva de tipo asistencialista, en donde el Aprendizaje-Servicio se transforma en acciones solidarias que ven en la otra persona a un desvalido o una desvalida a quien hay que ayudar. El relevo de este tipo de estrategias para la Formación Ciudadana es la impronta de los sujetos como actores participativos y la aplicación de la investigación-acción para intervenir escenarios susceptibles de cambiar. La estrategia del aprendizaje servicio es hija del pensamiento de John Dewey, quien indica que los sujetos aprenden mejor en acción, y del pensamiento de Paulo Freire, quien releva la transformación desde una perspectiva crítica.

El Aprendizaje-Servicio **es tributario de una pedagogía de la empatía y del compromiso con los demás y con el colectivo**, conciencia empática que se opone a la impronta del pensamiento individualista y egoísta que emana del modelo neoliberal, junto a la valorización del trabajo

común para el cambio social. Ello coadyuva efectivamente a concretar una sociedad verdaderamente democrática y justa. Desde un punto de vista curricular, añade un plus a la asignatura que esgrima esta estrategia, ya que se pone en uso lo aprendido en el curso, pero otorgándole un sentido social, resolviendo una problemática real.

### **Experiencia de Aprendizaje-Servicio: el vino Los Soñadores**

La experiencia implica un recorrido y la concreción de variados proyectos de intervención que permitieron no solo diagnosticar la realidad, sino también ir sumando conocimiento a una propuesta de Aprendizaje-Servicio emprendida por el Liceo Federico Albert, de Chanco, provincia de Cauquenes, Región del Maule. Los estudiantes, a través de un proceso indagatorio, conocieron el patrimonio de su localidad. En efecto, la zona cuenta con la existencia de una cepa viñatera conocida como cepa-país, originaria de Chile. Para el rescate identitario y patrimonial, los chicos se contactaron con los campesinos viticultores, quienes transmitieron su saber tradicional a los estudiantes, para que ellos pudieran producir su propio vino. El resultado fue una alianza entre el liceo y los productores, rescatando un viejo oficio y un licor de antigua data. El trabajo mancomunado entre estudiantes y productores campesinos generó lazos solidarios patrimoniales, rescatando elementos culturales de la zona. Fue así como se dio origen a una experiencia interesante con la producción del vino Los Soñadores.

Otro de los impactantes resultados de esta experiencia es que la zona llegó a formar parte de un circuito de turismo patrimonial vitivinícola, reactivando la economía y los servicios de la zona. Además, permitió reformular la modalidad de especialización formativa del liceo, incorporando el turismo enológico. Ello ha generado nuevas raíces en las generaciones, ya que previo a este ejercicio y alianza estratégica, los jóvenes buscaban nuevos rumbos en otras regiones, cuestión que venía afectando negativamente a Chanco. Hoy por hoy, el liceo, recibe delegaciones de otras instituciones educacionales, escolares y universitarias de Argentina, quienes visitan Chile para compartir y retroalimentarse con la experiencia, destacando la circulación democrática de los saberes.

### 4.2.3. Pedagogía de la memoria

El rescate de la Pedagogía de la Memoria se vincula preferentemente, aunque no en exclusividad, con la historia reciente en nuestro país, que pretende obtener un aprendizaje histórico de experiencias ligadas con la lucha por la defensa de los Derechos Humanos. Ello implica la reconstrucción de memorias sueltas, fragmentarias, que circulan en territorios concretos, como el escenario local, uniendo generaciones en una misma trama. La Pedagogía de la Memoria contribuye **al reforzamiento de una conciencia crítica en las y los sujetos** y a un trabajo con las identidades colectivas, elementos de suyo vitales, a la hora de referirse a una ciudadanía verdaderamente democrática y comprometida.

Esta apuesta pedagógica exige trabajar con una relación dialéctica entre las **memorias dolorosas** (pérdidas, violaciones a los Derechos Humanos) y las **memorias de tipo reivindicativas** (Areyuna, 2015), en una suerte de diálogo entre el sufrimiento y la esperanza. De ahí derivan dos tipos de marcas en los territorios, en las comunidades locales (por ejemplo, un sitio conmemorativo, un museo de la memoria, un memorial) que deben ser reconocidas por las nuevas generaciones y las precedentes. En este sentido, parte de las acciones que se sugieren desde esta pedagogía, es investigar la historia local y reciente, salir a vislumbrar las huellas de la memoria y reescribir el territorio, el entorno, lo que permitiría conectarse no solo con el pasado, sino con el legado patrimonial que se inscribe en el espacio. Del mismo modo, el gran aporte de esta estrategia para la educación ciudadana consiste en la aproximación entre generaciones que, habitualmente (incluso desde la teoría), se muestran distantes. Los recorridos patrimoniales a sitios de memoria pueden ser una posibilidad, así como también que sean los propios estudiantes quienes revelen a su comunidad un lugar para la memoria, el recuerdo y la constatación de que las generaciones que conviven no quieren nuevamente experimentar o ser herederos de una historia de violencia y de crímenes de lesa humanidad. **Es una pedagogía de la conciencia para el «nunca más».**

La Pedagogía de la Memoria, cabe apuntar, no es una estrategia propia de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales: esta pedagogía puede transversalizar elementos esenciales para la formación de la ciudadanía democrática o para el diálogo interdisciplinar. Una visita a un memorial o un museo de la memoria, puede ser una experiencia, tanto para Artes Visuales, Historia, Literatura, Matemática inclusive.

### **Experiencia del Liceo Ma. Luisa Bombal y el caso de Los 8 de Valparaíso**

Esta actividad se vincula con la Pedagogía de la Memoria, insertándose en la necesidad de un curso de educación media por conocer su contexto y la historia local, marcada con una trayectoria dolorosa asociada a los detenidos desaparecidos de la dictadura militar chilena. Los y las estudiantes investigaron el caso conocido como «Los 8 de Valparaíso» y la participación que jugó el Regimiento Maipo, ubicado frente al establecimiento escolar, en la detención y desaparición de un grupo de lugareños. **Los estudiantes investigaron, apropiándose de dicha historia, empatizando con el dolor de las familias de las y los desaparecidos, sintiéndose responsables por dar cuenta de una memoria invisibilizada en el territorio.** Así, ellos y ellas decidieron recoger tales huellas y levantar un memorial en su liceo con la finalidad no solo de recordar aciagos tiempos, el despojo y el sufrimiento dejado tras la dictadura, sino para hacerse cargo de una historia compartida que nos tensiona y encara para no permitir nuevas atrocidades y defender los Derechos Humanos, en un marco de tolerancia y respeto a las diversas perspectivas, ideologías y posturas políticas<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> El trabajo aludido corresponde a una experiencia orientada pedagógicamente por la Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, tras un convenio firmado con la Municipalidad de Valparaíso, razón por la cual la acción reseñada se enmarca en el Proyecto «Estudiantes de Valparaíso, embajadoras y embajadores de la memoria». Fue así como se realizaron una serie de jornadas, para que liceanos y liceanas pertenecientes a diversos establecimientos de Valparaíso pudiesen exponer sus aportes respecto a los Derechos Humanos y la memoria en Chile. Véase: <http://piensachile.com/2017/09/villa-grimaldi-firmo-convenio-educacion-derechos-humanos-memoria-municipalidad-valparaiso/> y sobre el caso: <https://resumen.cl/articulos/cronica-la-pedagogia-la-memoria>

#### 4.2.4. Otra estrategia de interés: el Banco común de conocimientos [BCC] y su experiencia piloto en un instituto secundario

Esta estrategia no pertenece a nuestra región, pero ha logrado impactar y ya se están proponiendo instancias para su réplica en nuestro país. La dejamos aparte y quisiéramos agregarla como una estrategia más, dialogante con entornos virtuales, la circulación del conocimiento y el nexo entre contextos. Nació en Europa<sup>11</sup> y ha logrado expandirse por ciudades españolas, inglesas, alemanas, francesas y portuguesas, aprovechando las posibilidades que brinda la informática, a partir del uso programas computacionales, las redes sociales, el ciberespacio y los sitios web. La idea se fundamenta, por un lado, en la noción de *reverse mentoring* o *educación inversa*<sup>12</sup> y, por otro, en los lineamientos del movimiento global *Open Knowledge*. Respecto a la educación inversa, tiene que ver con que profesores y estudiantes aprendan y enseñen entre sí, entablando relaciones dialógicas, horizontales, compartiendo recíprocamente sus conocimientos. Estos elementos de educación mutua y del aprendizaje colectivo los recoge y complementa *Open knowledge*, **movimiento socio-digital que se basa en los principios del software libre, el cual considera como eje principal el acceso universal de los recursos, de los saberes y de las dinámicas de aprendizaje.**

En consecuencia, el BCC plantea una educación mutua, de ciudadano a ciudadano, utilizando los entornos virtuales y, por ende, apelando a las competencias para el siglo XXI (OCDE, 2010), que se hermanan a su vez con una concepción de la *ciudadanía digital*.

El BCC consiste en algo tan sencillo como que toda la comunidad exponga aquello que quiere aprender por un lado y aquello que pueda enseñar por otro, a partir de lo cual se organiza una experiencia

---

<sup>11</sup> Las primeras referencias que se tienen del BCC es en España, siendo lideradas por los colectivos Platoniq (Barcelona, 2006) y Zesmos98.

<sup>12</sup> Operamos aquí con la traducción de María Acaso (2015), en su texto *rEDU-olution: hacer la revolución en la educación*.

de intercambios: yo quiero aprender a usar el Word y soy capaz de enseñar baile latino... yo quiero que alguien me enseñe a limpiar el carburador de mi moto y soy capaz de enseñar inglés. Todos somos capaces de enseñar y aprender; todos somos gestores de contenidos en potencia, pero visualizar esta realidad mediante el empoderamiento de los estudiantes como creadores de conocimientos [...] es uno de los recursos más democráticos que podemos utilizar en el aula. (Acaso, 2015, pp. 84, 86)

El intercambio, como habrá de suponerse, se concreta en un mercado que se instala en un ambiente virtual preferentemente.

### **Experiencia en el Instituto de Educación Secundaria [IES] Antonio Domínguez Ortiz**

A la luz del BCC, se destaca la experiencia piloto que se desarrolló en el Instituto de Educación Secundaria [IES] Antonio Domínguez Ortiz, el año 2009. Cabe advertir que la experiencia no se desarrolló, precisamente, en un ambiente virtual, sino real, pero apeló tanto a los principios como a los métodos del BCC y al uso de TIC, cuestión que no desvirtuó las bases del BCC. El IES Antonio Domínguez Ortiz se encuentra localizado en el denominado Polígono Sur de Sevilla, una zona vulnerable, con altos índices de cesantía y de deserción escolar.

Este diagnóstico de la realidad impuso el desafío de buscar «nuevos modelos y prácticas educativas para evitar riesgos como la desescolarización o la exclusión social» (Platoniq, 2009). Allí se aplicó el BCC, primero trabajando la propuesta en un grupo de representantes por curso. Se les solicitó que escribieran en post-it (diferenciados por color) cinco demandas y cinco ofertas de conocimientos. Luego, esto se graficó a través de un mapa de intereses, clasificados por temas. Se estableció como mínimo un piso de dos demandas coincidentes para buscar la respuesta, en el instituto y en el barrio.

El grupo inicial pasó a configurar el grupo de «expertos» o grupo «motor», quienes debían transmitir y materializar la propuesta en sus respectivos cursos, conectando además a profesores, familiares y ve-

cinos. En el fondo, el grupo «motor» debía hallar «activos» para el banco, esto es lo que saben y quieren compartir, junto a lo que desean aprender; quienes fueron apañados por un grupo de apoyo con funciones y tareas claramente definidas. Esto significó abrir las puertas a la comunidad (barrio) y a generar intercambios de conocimientos, que se operacionalizaron en un mercado o feria real de conocimientos, en donde se encontraron cara a cara los oferentes con los demandantes, realizando talleres, cursos, coaching y otros mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

Entre las reflexiones de la experiencia, se valorizó la conciencia del conocimiento que todos portamos, la posibilidad de su circulación y el afianzamiento de lazos entre actores: «Lo más interesante es que se han fortalecido vínculos, se han generado nuevas comunidades de intereses, lo intercambiado no ha sido tan importante como los actores del intercambio» (Platoniq, 2009, *passim*). En conclusión, el BCC, en su modalidad de mercado de intercambio de conocimientos, democratizó los saberes y reveló a cientos de actores que se vincularon a través de lazos solidarios y de una educación mutua. La experiencia fue registrada a través de un documental titulado *La escuela expandida*.

## **5. Las experiencias como referentes y la importancia del registro**

Coincidimos con Gentiletti (2012) en que, si deseamos aprender de una experiencia, primero se debe comprenderla. Esto implica adentrarse en su lógica, la trama estructural, las metas, lo que se logró, las revisiones, las tareas, la evaluación de su implementación y los ajustes que necesitará. Asimismo, se debe comprender que las experiencias como referentes para la formación ciudadana, no configuran modelos estables, estancos o rígidos.

La contextualización y los factores situacionales tendrán la última palabra, por lo que constituyen ingredientes imprescindibles al momento de su adaptación. De modo concreto, se debe admitir que en América Latina

existe aún una tarea pendiente en torno a la recogida de casos experienciales asociados con la Formación Ciudadana. En efecto, a la fecha, el único trabajo que alude a un abordaje panorámico al respecto es un documento encargado por la OEA y preparado por Rosa María Torres para la Segunda reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano de desarrollo Integral (Punta del Este, 2001).

Entonces, ya han transcurrido 17 años de aquello, lo que nos deja una tremenda tarea en agenda, ya recabando información de experiencias a nivel país, ya de la región. Ello interesa no solo para tener a mano un repositorio, sino como requerimiento para el análisis y reflexión de los formadores de profesores y profesoras, para las y los maestros, y para nuestros y nuestras estudiantes en temáticas y trayectorias asociadas con la Formación Ciudadana en concreto. Las buenas prácticas para la ciudadanía democrática en las escuelas requieren del abordaje de experiencias debidamente documentadas, registradas y sistematizadas. Poco se sabe del trabajo casi escondido de muchas profesoras y muchos profesores, junto al aporte que estarían ofreciendo a numerosos niños y niñas de Chile, El Salvador, Argentina y otros países. Ello, además, permitirá transparentar la labor docente, creando de paso nuevos conocimientos que redundarán en un acervo mayor de los repertorios asociados con nuestra profesión.

De tal modo, se contribuye a la difusión democrática de las experiencias, abiertas a la mejora, incluyendo las lecturas y miradas que otros actores pudiesen aportar. La **democratización del saber**, en consecuencia, también es un elemento clave para la Formación Ciudadana en las escuelas.



## Referencias

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Areyuna, Beatriz (2015). *Entrevista sobre Pedagogía de la Memoria*. Archivo digital. Santiago: PEC.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (Coords.) (2014). *Lo que aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones-U. de Chile-UNICEF.
- Bolívar, A. (2008). Innovación. En de la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Castillo, V. y Salgado, V. (2018). Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación y UNESCO.
- Centro de Apoderadas de la Escuela Comunitaria República Dominicana, Facultad de Filosofía y Humanidades y Departamento de Estudios Pedagógicos de la U. de Chile [CC.AA-FHH-DEP] (2013). *Proyecto Educativo Institucional Liceo Polivalente Comunitario República Dominicana*. Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/1040496/>
- Ciudadaniayescuela.cl (2018). *Municipio escolar en educación básica. Escuela General Manuel Bulnes*. Recuperado de: <http://www.ciudadaniayescuela.cl/practicas/municipio-escolar-en-educacion-basica/>
- De la Torre, S. y Barrios, Ó. (Coords.) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Diario U Chile (27 de diciembre de 2013). Comunidad universitaria solidariza con proyecto educativo de la Escuela República Dominicana. *Diario U de Chile*. Recuperado de: <http://radio.uchile.cl/2013/12/27/comunidad-universitaria-solidariza-con-proyecto-educativo-de-la-escuela-republica-dominicana/>

- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Figueras, P. (2002). Prólogo. En Alderoqui, S. y Penchansky, P. (Comps.), *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Gentiletti, M. G. (2012). *Construcción colaborativa de conocimientos integrados. Aportes de la psicología cultural en las prácticas de la enseñanza. Contenidos y competencias*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en Argentina contemporánea*. La Plata: UNLP.
- Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En Arratia, A. y Osandón, L. (Eds.), *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación y UNESCO.
- Magendzo, A. (2013). *Un currículum y una pedagogía controversial: una forma de comprometer a los estudiantes con sus aprendizajes*. Recuperado de: <https://plataformaeducascalidad.wordpress.com/2013/01/12/abraham-magentzo-chile-un-curriculum-y-una-pedagogia-controversial/>
- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC] (2016a). Ley N° 20.911. *Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Recuperado de: [http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911\\_02-ABR-2016.pdf](http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf)

- Ministerio de Educación, Chile [MINEDUC] (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de: <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-elaboraci%C3%B3n-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París.
- Platoniq (2009). *Banco común de conocimientos*. Sitio web de Platoniq. Recuperado de: <http://www.bancocomun.org/Wiki/BccHistorial-YInvestigacion/?lang=es>
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- Rodríguez, E. (Ed). (2017). *Re imaginar la educación pública. Un reto democrático, curricular y pedagógico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J. y Zeichner, K. (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago de Chile: Mutante editores.
- Tejada, J. (2008a). Innovación didáctica y formación del profesorado. En de la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Tejada, J. (2008b). Experiencia innovadora. En de la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica general. De la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Segunda reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral-CIDI, Punta del Este, Uruguay.



---

## RESEÑA DE LOS AUTORES

---



# RESEÑA DE LOS AUTORES

## **Carlos Rodríguez Rivas**

Licenciado en filosofía con estudios de maestría en filosofía iberoamericana. Es profesor de filosofía contemporánea, epistemología y teoría social. Actualmente se desempeña como Coordinador *Adhonorem* del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD); asimismo, se ha desempeñado como director del Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CENICSH) del Viceministerio de Ciencia y Tecnología de El Salvador. Ha investigado la historia de las ideas pedagógicas en El Salvador y se ha especializado en temáticas educativas como formación docente, enseñanza de las ciencias sociales y desarrollo de capacidades ciudadanas.

## **Álvaro Ramis**

Doctor en Ética y Democracia por la Universitat de València. Licenciado en educación y bachiller en teología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomado de especialización internacional en teología contextual en la Universidad Libre de Amsterdam. Máster en Derechos Humanos por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Maestría en Ciencias Sociales en Universidad ARCIS. Certificado en Metodologías de Mediación de Conflictos por *Dialogue for Peacefull Change*. Coordinador del proyecto de cooperación “Educación y Democracia” implementado en El Salvador en conjunto con el Instituto Nacional de Formación Docente, por el Programa de Formación Continua del Magisterio de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Ejerce la docencia en varias universidades chilenas.

## **Ernesto Águila**

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Académico de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Director de Extensión y Comunicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Se desempeñó como director del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la misma facultad. Investigador responsable del Proyecto Bicentenario: "Representaciones de lo político en estudiantes secundarios y profesores de la región metropolitana. Hacia la construcción de un nuevo enfoque de la formación ciudadana". Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Del Estado Docente al Estado subsidiario: de la escuela pública selectiva a la escuela segregada* (2014); *El "cuerpo docente" y el cuerpo de los docentes: condiciones de trabajo de los profesores chilenos bajo el neoliberalismo* (2015); *2006-2011: trazas de una nueva generación* (2015); *Nueva Constitución: notas sobre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza* (2015).

## **Raúl Zarzuri Cortés**

Profesor de métodos y técnicas de investigación, Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Licenciado en sociología por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Antropología y Desarrollo por la Universidad de Chile. Especialista en culturas juveniles.

## **María Gabriela Martini Armengol**

Doctora en Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Investigación, Gestión y Desarrollo Local. Universidad Complutense de Madrid, Antropóloga Social. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Licenciada en Antropología. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Directora Ejecutiva de Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Experta en metodologías de formulación, gestión y evaluación de proyectos, programas y estudios de ámbitos educativo, social, laboral y gestión local. Ejerce como

docente de cátedras de universidades públicas y cursos de formación y actualización profesional en las áreas de política y gestión escolar, convivencia escolar y metodologías de investigación dirigidos a profesores, directivos y asistentes de la educación.

### **Marcelo Pérez**

Magister en educación, Universidad de Chile, profesor de filosofía, P. Universidad Católica de Chile, Profesor Asistente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

### **Estela Ayala**

Licenciada en Historia y Educación, profesora de Enseñanza Media con mención en Historia y Geografía. Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, por la Universidad de Chile. Formadora de docentes y autora de textos escolares en el área de su especialidad. Se desempeña como académica adjunta del Departamento de Estudios Pedagógicos y como profesional del área de Diseño en Saberes Docentes (Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Primera edición, INFOD, 2018  
Educación y democracia:  
Formación ciudadana para la escuela de hoy.  
Esta edición consta de 1,000 ejemplares,  
octubre de 2018



«Los salvadoreños en general tenemos que involucramos en la construcción de la ciudadanía que nos permita superar los grandes desafíos planteados por la vida política, la economía y las relaciones sociales. Actualizar nuestra concepción de ciudadanía y reflexionar a profundidad sobre los retos del sistema educativo es un asunto imperativo. Esta publicación, sin duda, contribuye a montar el andamiaje de ese proceso social tan necesario hoy tras 26 años de firmada la paz en El Salvador»

**Carlos Mauricio Canjura Linares**  
**Ministro de Educación de El Salvador**

«En el logro de esta tarea el libro *Educación y Democracia. Formación ciudadana para la escuela de hoy*, constituye un valioso recurso pedagógico que permitirá la apropiación y consolidación de una cultura escolar orientada a fortalecer la democracia, la cultura de los derechos humanos y las competencias ciudadanas y productivas de niños, niñas y adolescentes»

**Carlos Ruiz Schneider**  
**Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades**  
**Universidad de Chile**



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

