

HACÍA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE CIUDADANÍA CRÍTICA Y SU FORMACIÓN

Consuelo Gimeno y Argentina Henríquez

Introducción

En este artículo presentamos algunos elementos del nuevo contexto mundial que nos está llevando a replantearnos la ciudadanía en nuestra realidad y que nos ayuda a conceptualizar la misma. Ofrecemos también algunos modelos, desde el ámbito de la sociología política que nos ayudan a entender los retos y aportes que ellos presentan a la tarea educadora y los presupuestos desde los cuales nosotras hablamos de ciudadanía crítica. Ya en el ámbito de la formación en ciudadanía, presentamos algunas de las corrientes que la impulsan y nuestra propuesta de formación en ciudadanía crítica, con los fundamentos que la sustentan.

1. ¿Por qué hablamos hoy de ciudadanía?

Si miramos a nuestro contexto (realidad), la ciudadanía y la democracia son hoy urgencias en nuestro contexto latinoamericano y mundial. Pero así como hace unos años esta problemática estaba casi resuelta en un mundo más estable y más definido por las ideologías que diferenciaban y dividían el mundo en dos grandes bloques, hoy, con un discurso más generalizado, y con una aceptación más consensuada, de unos conceptos que funcionan como principios universales, de los cuales nadie se atrevería a disentir, se hace necesario la discusión sobre estos conceptos, dada la pluralidad de concepciones sobre ellos. De las respuestas a estos planteamientos tendremos diferentes concepciones y prácticas para organizar nuestro mundo.

Desde estos presupuestos, hablar de ciudadanía ya no es sólo aludir a unos sujetos que viven en un territorio, que tienen unos símbolos comunes y que ejercen sus derechos políticos cada cierto tiempo, en elecciones más o menos libres. Discutir sobre ciudadanía hoy es preguntarnos sobre el concepto de la democracia, por el papel de los sujetos, el sentido y las concepciones de las mediaciones y del hacer político. Detrás de las diferentes maneras de concebir la ciudadanía, hay una manera de entender todo lo anterior.

La realidad que estamos viviendo en el mundo globalizado es compleja, conflictiva y cambiante. Los adelantos tecnológicos en la sociedad del conocimiento han roto las fronteras y han hecho más real “la aldea global” de Mac Luhan. Pero el acceso al dominio de las tecnologías y a los conocimientos que permiten la posibilidad de interpretar el mundo, vivir en él y cambiarlo, es muy injusta y desigual, creando más diferencias entre los seres humanos, entre el Norte y el Sur y entre los “nortes y sures” al interior de los distintos países.

Así que junto al crecimiento de posibilidades tenemos también las decepciones, las exclusiones y los interrogantes sobre la necesidad de cambios y transformaciones sociales que hagan más coherentes los discursos teóricos y la realidad existencial de millones de seres humanos.

Por esto también hay que volver a plantearse el problema de la democracia y de la ciudadanía sobre todo en estos momentos donde de más en más las ciudadanas y ciudadanos, especialmente los de los países llamados desarrollados, se encaminan aceleradamente a convertirse en consumidores y no les preocupa tanto el “ejercicio” de la ciudadanía, según nos alertan muchos estudiosos del problema.

Entre las razones del nuevo contexto que nos llevan a hablar de nuevo de la ciudadanía Cabrera (2000 : 69–70) nos recuerda algunas que ofrecemos extractadas por nosotros, según nuestras preocupaciones más directas:

- “El mismo proceso de *globalización* ...la gradual generalización de las ideas y valores globales, como los derechos humanos, el desarrollo social, la equidad de género, el respeto a la diversidad étnica y cultural....trasciende nuestro marco geográfico nacional...y ...reclama comportamientos cívicos responsables a diferentes niveles de convivencia.

- *La crisis de los Estados de Bienestar y el aumento del desempleo* . Un conjunto de la poblaciónpierde progresivamente sus atributos ciudadanos: no vota , no tiene trabajo, vive en zonas marginales, se siente (añadimos nosotras y es) excluida de las instituciones, no está conectada con el proceso de toma de decisiones que le afecta y no está conectada con el progreso de las redes de comunicación.
- *La multiculturalidad o pluralidad de la sociedad actual*. La explosión de la diversidad.....ha promovido el debate de los derechos colectivos y culturales.
- *El incremento de los procesos migratorios* por la estabilización y profundización de las desigualdades entre Norte y Sur; el aumento de la dependencia y la fragmentación de las sociedades y de los países ...en vías de desarrollo...Corremos el riesgo de distinguir ´niveles de ciudadanos´.
- *El Estado- nación uniforme y homogéneo se cuestiona* desde el reconocimiento de estado multinacional como resultado de las reivindicaciones de las minorías nacionales...y expansión de los movimientos migratorios (Kymlicka, 1996).
- *La superación del concepto de igualdad de oportunidades por el de equidad* La equidad se refiere no sólo a la necesidad de justicia para todos los ciudadanos (y añadimos todas las ciudadanas) sino que asume la diversidad de posibilidades en que se pueden encontrar y por consiguiente, en medidas diferenciales que permita superar estas situaciones de partida (esto es, añadimos nosotras, lo que ha llamado algunos discriminación positiva)..
- *La redefinición ´femenina´* del concepto de ciudadanía pues subsisten factores de desigualdad jurídica, social, política y cultural entre los géneros. Los importantes cambios que ha comportado la masiva incorporación de la mujer a la educación o al mercado laboral, se han traducido en nuevas formas de desigualdad y de jerarquización entre hombres y mujeres, en la medida en que no se ha alterado la invisibilidad social del trabajo reproductivo ni la desconsideración de los valores y actitudes que se asocian.
- *La necesidad de un desarrollo sostenible* que garantice la protección de un medio ambiente. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza....que amenaza la calidad de vida.”

- Desde República Dominicana, y casi también desde todo el continente latinoamericano, añadimos como elementos del contexto que nos llevan a replantear la ciudadanía los siguientes:
 - La necesidad de fortalecer la institucionalidad y la modernización de nuestra sociedad. La cultura política adolece de los vicios en los que se constituyó el estado moderno: el caudillismo, el autoritarismo y la corrupción como sistema. Esto supone un reclamo a la sociedad civil de asumir la responsabilidad y el compromiso de la participación para hacer frente al desarrollo de las leyes y de las instituciones. (Villamán, 1989).
 - El desarrollo y fortalecimiento de la ética política y ciudadana. La modernidad como nos recuerda Habermas ha dejado colonizar por el sistema y la racionalidad científico-tecnológica, todas las esferas de la vida social. Hoy se hace necesario combatir esa situación y recuperar una ciudadanía con un nuevo sentido de lo público, basado en el bien común y no en los intereses individuales o corporativos.
 - El estado de violación permanente de los Derechos Humanos, en todos los ámbitos de la vida y en todos los niveles de su desarrollo (políticos, sociales, culturales, económicos, colectivos, de los pueblos y planetarios) hace de nuevo retomar la necesidad de fortalecer una ciudadanía comprometida con la transformación social, que reclama y denuncia, que propone y se compromete para revertir situaciones de radical injusticia.
 - La necesidad de construir “redes” (Castells, 1994,1998) de ciudadanía local articulada a la global, que puedan fortalecer las acciones de la ciudadanía y superar los capillismos y corporativismos de los que hablábamos anteriormente. Y por supuesto capaz de superar los protagonismos que impiden la acción colectiva. La incapacidad detectada en este campo ha sido señalada por algunos como un lastre fuerte para el desarrollo.

Mientras señalamos estos rasgos de contexto que reclaman volver a plantear el sentido de la ciudadanía, ahora en nuestro mundo parece haber un consenso, al menos a nivel de discurso, en que es necesario fortalecer los procesos de democratización social y de desarrollo de la ciudadanía, aunque desde distintas perspectivas.

La democracia es la palabra que más emociones provoca en el diccionario político en el mundo (Carlton Rodee, Toton Anderson, Carl Christon: 1985).

Al afirmar esto, los autores citados señalan cómo los dictadores de izquierda quieren legitimar sus regímenes llamándolos democráticos y que solamente los dictadores de derechas o fascistas denuncian el sistema democrático. También se plantean a qué se le está llamando democracia y señalan que el sentido será diferente según individuos y grupos y según las ideologías que manejen, llegando a plantear que, hasta en los mismos grupos y personas, puede haber diferentes sentidos según los momentos.

Nos recuerdan que a la democracia se la puede definir en cuanto forma de gobierno atendiendo a su etimología y se la puede definir también como “una manera de vivir” que recogería actitudes, valores, ideas, en torno a las relaciones humanas y a las dimensiones económica, sociales y culturales. Para avalar estas afirmaciones citan clásicos norteamericanos que se decantan en una u otra acepción de la democracia (Lord Bryce, Charles Merriam, Lindsay, Laski, McIver, etc.).

Alain Touraine (1994) en *Qué es la democracia* señala que el pensamiento moderno ha considerado durante mucho tiempo el interés de la sociedad como la búsqueda del principio del bien, siendo reconocido como bien lo que era útil a la sociedad y como mal lo que resulta nocivo. De suerte que los Derechos del Hombre se confundían con los Derechos del Ciudadano. Esa confianza racionalista y progresista en la correspondencia de los intereses personales y del interés colectivo hoy ya no es aceptada. La democracia es el reconocimiento del derecho de los individuos y de las colectividades a ser los actores de su historia y no a verse liberados únicamente de sus cadenas.

La democracia no está al servicio ni de la sociedad ni de los individuos sino de los seres humanos como sujetos, es decir, como creadores de sí mismos, de su vida individual y de su vida colectiva.

La democracia y la ciudadanía por tanto, suponen la constitución de sujetos. También hoy se habla mucho del sujeto. La ciudadanía necesita sujetos. Con respecto al sujeto Touraine considera que la existencia del mismo pasa por la asociación de su libertad afirmada y de su experiencia vivida, asumida y reinterpretada. El sujeto es libertad, y esta afirmación que se hace de la libertad posibilita *la resistencia* a la huella creciente del poder social sobre la personalidad y la cultura. Así el sujeto se convierte en la capacidad de resistir y afirmarse por su particularismo y su deseo de libertad, de creación y se constituye como actor capaz de transformar su entorno.

2. Modelos de ciudadanía

A lo largo de la historia ha habido interpretaciones o construcción de modelos sobre ciudadanía y democracia, según se articulen estos distintos elementos que son constitutivos de ellas. Artiles (1998) propone la siguiente clasificación, que retomamos en la medida que nos ayuda a detectar retos y aportes para la formación en ciudadanía, sin preocuparnos de la visión comunitarista o liberal que está detrás de los distintos modelos que se proponen.

2.1 Modelo de sociedad civil

En este modelo, la sociedad civil es la red de asociaciones voluntarias, el espacio natural de ejercicio de la ciudadanía y realización del proyecto de ciudadanía. Se consideran organizaciones de la sociedad civil las comunitarias, cooperativas, organizaciones fraternas, sindicatos, partidos, grupos de interés y de presión, movimientos sociales, etc.

La sociedad civil, busca el bien común y produce bienes para el uso general. La ciudadanía aparece además como fuente de acción pública voluntaria, que no puede producir transformaciones al interior de la sociedad civil misma sino también, al interior del estado y en las relaciones entre estado, sociedad civil y mercado. Este modelo se fortalece en los países en transición a la democracia, donde es débil aún la institucionalidad. Uno de los proponentes de este modelo es Michael Walzer. En su ensayo de la sociedad civil propone correctivos a las cuatro propuestas ideológicas de la vida buena: la comunidad política, la actividad económica, el mercado y la nación.

Queda pendiente como las instituciones de la llamada sociedad civil pueden representar intereses más amplios y por lo tanto, globales y promover la tolerancia en el debate público para vigorizar la ciudadanía, ya que en nuestras realidades, tanto el estado como el sector privado, siguen comportamientos orientados a la satisfacción de sus propios intereses sin tomar en cuenta el bien de los actores sociales.

La *tarea educativa* sería trabajar para fortalecer la tolerancia ciudadana y la capacidad de debate, potenciando una visión de ciudadanía que comprende su responsabilidad en asegurar condiciones de vida digna para todos. Esto implica el fortalecimiento interinstitucional y la formación de redes que superen los intereses corporativos y aseguren el justo beneficio a su esfuerzo e inversión como ha ocurrido ya en nuestro país, con relación a la educación y al sistema democrático.

2.2 Modelo comunitarista

Este modelo de origen norteamericano surge como respuesta a lo que sus proponentes consideran como un liberalismo excesivamente individualista y centrado sólo en la demanda por derechos. Para algunos es un modelo progresista. Los comunitaristas afirman que el reclamo de los derechos sin tomar en consideración las obligaciones atadas a esos derechos es irresponsable.

Toma ejemplo de las relaciones entre individuo y comunidad: un individuo no puede beneficiarse de lo que su comunidad ofrece en términos de protección y solidaridad si a la vez no trabaja por ella.

Esta manera de entender la ciudadanía se entronca con las propuestas de *ciudadanía responsable* que proponen Spencer y Klug o de *ciudadanía activa* propuesta por Osler o Bárcena, entre otros, y que recoge Cabrera (2000), las cuales acentúan la responsabilidad social que implica ser ciudadano o ciudadana.

Elizabeth Jelin (1992) afirma lo mismo. Un modelo de ciudadanía que sólo trabaje por los derechos conduce a una sociedad peligrosamente fragmentada ya que se desresponsabiliza a los sujetos del bien común. Imposibilita, además, el diálogo y el espíritu cívico. De ahí que la comunidad debe ser el punto de partida para definir los derechos y la ciudadanía no el individuo; ya que los individuos son formados por la cultura y los valores de la comunidad.

La *tarea educativa* que se desprende es el fortalecimiento del espíritu crítico, del sentimiento de pertenencia a una comunidad y la formación en el compromiso, la responsabilidad social y la participación. Son aportes de este modelo la crítica al liberalismo y la contribución a la responsabilidad con el bien común.

2.3 Modelo de democracia deliberativa

Este modelo enfatiza el *diálogo permanente*, reflexivo y racional entre los ciudadanos y sus representantes para buscar soluciones razonables y consensos acerca de las problemáticas públicas. Jürgen Habermas considera que la ciudadanía es un ejercicio reflexivo de tolerancia, de respeto a los valores e intereses y opiniones de los otros, amparados todos en un bien común buscan soluciones a los problemas de la democracia.

Según Chantal Mouffe (1993) la crítica que se le puede hacer a la democracia deliberativa que se basa en el “consenso racional”, en lo que coinciden Rawls y Habermas, es que se intenta imponer como el único camino posible de la democracia moderna. Ella propone que hay que rescatar en la democracia deliberativa, con el vivir conjuntamente de las “polis”, el antagonismo y el conflicto del “polemos”. Con esto se daría todo su carácter a la política democrática (pluralismo y conflicto).

El modelo de la democracia deliberativa deja sin resolver que el ejercicio deliberativo afecte las decisiones que finalmente se tomen y por lo tanto debe ser complementado con otros modelos.

La *tarea educativa* que deriva de este modelo será la necesidad de elaborar instrumentos que provoquen la reflexión grupal de problemas que han sido públicamente identificados. El reconocimiento de que los escenarios de estas deliberaciones son variados: escuelas, iglesias, bibliotecas, legislaturas, universidades. También educar para la concertación, la elaboración de consensos y la negociación, al igual que para la presentación de las ideas y el debate.

Entre los proponentes del modelo se sugieren estrategias como conferencias, foros, la encuesta de opinión deliberativa, que permite promover discusiones en grupos y participación en la resolución de conflictos.

Otro de los instrumentos que se proponen para desarrollar es el periodismo público, también llamado periodismo cívico, que implica a la prensa en la tarea de revivir la vida cívica y el diálogo público (reuniones comunitarias o públicas para discutir problemas, cuestionar los candidatos con habilidad y profundidad, revisar opciones políticas, discutir soluciones que hayan dado resultado en otras comunidades, fijar una agenda de acción). Este tipo de periodismo interpreta el derecho que tiene el público a estar informado e inspirar responsabilidad cívica, analizando las contradicciones no sólo de los otros sino también las propias.

2.4 Modelo de capital social

Alude al conjunto de normas de convivencia, tradiciones, hábitos y redes de soporte mutuo que la gente común puede utilizar para resolver problemas. De ahí que todo tipo

de organización que implica cívicamente a la gente como clubes culturales, organizaciones comunitarias, barriales, de vecinos, deportivas, cooperativas, iglesias, escuelas, etc. son formas de capital social que los ciudadanos pueden utilizar para su provecho mutuo.

En este sentido este modelo se identifica con la definición de la sociedad civil enfatizando el concepto de redes (Robert Putnam), que fomentan la reciprocidad, estimulan la confianza social, facilita la coordinación y la comunicación y por tanto, permite buscar solución a los dilemas de la acción social. Putnam considera que las redes cuando son densas reducen el oportunismo político y contribuyen a ampliar el yo de los participantes transformando el yo individual en un nosotros colectivo. Este modelo tiene una cierta correspondencia con el modelo comunitarista, comparte además con el modelo deliberativo en el uso de las herramientas, y de modelo de políticas centrado en el ciudadano. Lo que distingue este modelo de todos los demás es su diagnóstico sobre las redes asociativas que considera que además de ser menos son menos densas, no siendo capaces de establecer relaciones por encima de las barreras de clases, género y raza.

La *tarea educativa* que se desprende de este modelo está orientada a producir conocimientos sobre los problemas que afectan la democracia y la ciudadanía. Además abre a la necesidad de la educación multicultural que propone la ciudadanía *intercultural* que propone Cortina que enfatiza el desarrollo de capacidades para tolerar y trabajar con personas distintas; asegurar una convivencia auténtica a partir de la diferencia; posibilitar que se den las identidades culturales diversas; respetar la elección de las personas a elegir su identidad cultural y valorar la comprensión de las otras culturas (citado por Cabrera, 2000 : 72).

2.5 Modelo de política ciudadana

Propone que la gente común debe ser un agente activo de las decisiones públicas, y enfatiza la capacidad de las gentes para resolver problemas públicos en su ambiente inmediato, es decir en el vecindario, la escuela, la iglesia, las organizaciones comunitarias, el lugar de trabajo.

La política ciudadana se aprende pero necesita de una serie de habilidades comunicativas, para definir problemas, reconocer las diferentes perspectivas desde las cuales ver los problemas, manejar la cooperación y resolver el conflicto, aprender las artes de la organización grupal, acción y evaluación de la acción.

La creación de este modelo se debe al Instituto de Políticas Públicas Hubert Humphrey de la Universidad de Minnesota. Las características del modelo se derivaron de la experiencia del movimiento de los derechos civiles de los Estados Unidos.

Boyer uno de los proponentes de este modelo vincula la noción de ciudadanía con la noción de trabajo público, entendido como trabajo para el público y por el público. Coloca en el centro de atención las cuestiones de responsabilidad, reciprocidad, dignidad cívica y el deber de rendir cuenta por las decisiones.

Los proponentes de este modelo sugieren cuatro criterios para evaluar el impacto de la acción cívica:

Este modelo no parte del consenso ni propone éste como meta explícita. Sus proponentes piensan que las diferencias entre la gente deben ser consideradas como característica permanente. Lo que define este modelo es el trabajo realizado por gente diferente en un esfuerzo de colaboración en el trabajo público. Este trabajo público es el que hace que la gente resuelva sus diferencias y deje sus divisiones aparte en el esfuerzo por lograr un objetivo común determinado.

La *tarea educativa* para que la ciudadanía vuelva a ser activa es saber que ser ciudadano efectivo implica trabajo duro que produce resultado, pero también que es impredecible. Implica aprender a pensar estratégicamente, tomando en cuenta la dinámica del poder, los intereses y las consecuencias a largo plazo de las propias acciones. También es educar en la responsabilidad, reciprocidad, dignidad cívica y el deber de rendir cuentas por las decisiones, así como en el esfuerzo colaborativo que ayuda a la eliminación de desconfianzas, a una creación de lenguaje común y a generar una “sinergia” mayor que la suma de las organizaciones o grupos envueltos.

2.6 Modelo de democracia radical

Surge como una necesidad de repensar la democracia y la ciudadanía en términos de realizar las utopías truncadas del socialismo. Su propuesta toma distancia tanto con respecto a la política totalitaria que caracterizó a los llamados socialismos reales como del sistema liberal parlamentario que predomina hoy día.

Coincide con el modelo comunitarista, en su crítica al modelo liberal en cuanto no deja espacio a los aspectos éticos de la política ni tampoco para la consideración del compromiso ciudadano, se distancia del comunitarismo en cuanto considera el pluralismo y el respeto a las diferencias como constitutivo de este modelo. El comunitarismo enfatiza excesivamente el bien común como algo dado y no discutible.

El modelo radical considera que no hay una idea única del bien común y que la ciudadanía misma es una noción que tiene diversas interpretaciones.

Uno de sus proponentes Stanley Aronowitz considera que la diferencia entre la democracia radical y la convencional parlamentaria, liberal estriba en que la primera defiende la participación popular directa en decisiones que afecta la vida económica, instituciones sociales y políticas, así como la vida diaria. Insiste además, en que la participación abarca las decisiones con respecto a lo que ha de hacerse y al cómo ha de hacerse.

Insiste que el poder ha de estar en manos de los afectados en la toma de decisiones. En este sentido, propone el autogobierno. Este es un modelo en construcción.

Chantal Mouffe dice que la ciudadanía democrática radical debe articular la tradición liberal y la tradición comunitarista. El ciudadano/a de este modelo no es receptor pasivo de derechos y protegido por una ley sino que los derechos democráticos que propugnan sólo pueden ser ejercidos de manera colectiva aunque pertenezcan al individuo y presupongan la existencia de los mismos derechos para otros. La ciudadanía democrática radical es una identidad política a través de la identificación con la res pública. Es una identidad común de personas que podrían comprometerse en muchas empresas diferentes de finalidad, con distintas visiones del bien común, pero que en la búsqueda de sus satisfacciones y en la promoción de sus acciones aceptan el sometimiento a las reglas de la res pública. Les une un reconocimiento de valores ético – políticos.

La ciudadanía es un principio de articulación que afecta a las distintas posiciones subjetivas del agente social, reconociendo pluralidad de lealtades específicas y el respeto a la libertad individual. La base de identificación es la aceptación de igualdad y libertad para todos y todas, apunta a la construcción de un nosotros que incluye las exigencias democráticas de distintos movimientos (mujeres, negros, gays, ecologistas, moradores /as barriales, chiriperos, nuevos movimientos sociales) haciendo una cadena de equivalencias entre

distintas demandas a fin de articularlas a través de equivalencias democráticas. Esa construcción del nosotros siempre tiene lugar en un contexto de diversidad y conflicto.

La preocupación por la igualdad y la libertad deberá informar todas las áreas de la vida social y por eso reta todas las relaciones de dominación en los distintos ámbitos de la vida social.

En definitiva, para esta autora, la tensión entre lo público y lo privado permanece y no pueden reconciliarse jamás. La vivencia de la democracia radical será una permanente tensión que es la vida misma del régimen democrático. Se trata de combinar el ideal de derechos y pluralismo y las ideas de inspiración pública y preocupación ético política.

La *tarea educativa* de este modelo es grande. La igualdad, la justicia, la libertad, el manejo del conflicto, son valores imprescindibles a este tipo de ciudadanía. Asimismo las capacidades que colocan los modelos de ciudadanía *diferenciada* que educa para valorar y tomar en cuenta las identidades y los derechos de los distintos grupos de una sociedad (Cabrerá, 2000).

Laclau y Mouffe (1985) consideran importante desarrollar una línea de formación cívica en el currículo con los principios de formar una ciudadanía asertiva, la lucha por la igualdad y el desarrollo de valores, actitudes y prácticas apropiadas para una comunidad socialmente responsable.

3. Nuestra concepción de ciudadanía crítica

Nuestra concepción de ciudadanía crítica participa de algunos presupuestos presentes en los modelos anteriores, pero se entronca más directamente con las propuestas del modelo de *democracia radical* en el sentido de que consideramos la ciudadanía como un proceso en construcción permanente de derechos y responsabilidades personales puestas en ejercicio en proyectos colectivos de bien común, contruidos desde la diferencia y el conflicto, con el respeto a la diferencia, en nuestras sociedades desiguales e injustamente divididas. Una ciudadanía inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión. Fundamentada en la justicia y la equidad, pero sin olvidar la libertad. Fortalecedora de la identidad propia y abierta al diálogo con las otras identidades y culturas. Defensora de los derechos humanos no como formulación legal, sino como horizonte de humanización para las personas, los grupos, los pueblos y el planeta.

Sostenida por el compromiso y la responsabilidad social en la transformación de la realidad y gestadora de un poder compartido y ejercido desde la lógica del servicio y no desde la concentración y centralización.

En este sentido, compartimos muchos de los presupuestos sobre cómo entender la ciudadanía hoy con Bartolomé y Cabrera externados en su reciente publicación *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*.

4. La formación en ciudadanía desde una perspectiva de proceso y crítica: diversas corrientes que impulsan la educación ciudadana

La educación considerada como arte o ciencia ha tenido siempre desde la Grecia clásica hasta el estado moderno el encargo de educar a las y los ciudadanos que el estado necesita. Por supuesto que los contenidos y alcances de esa ciudadanía son distintos según nos instalemos en un tiempo o en un contexto o en otro y por tanto las agendas educativas son también distintas dependiendo de proyectos, contextos y momentos.

Como bien señala Cabrera, citando a Gentili, la cuestión es preguntarnos “qué educación para qué ciudadanía” (Cabrera, 2000: 68).

Plantearnos la educación para la ciudadanía desde una perspectiva crítica significa de alguna manera, apostar porque la ciudadanía es un proceso en construcción permanente. Nacemos en un grupo humano, en una comunidad, en un país con un status legal definido que nos viene dado. Jurídica y legalmente hablando somos ciudadanas y ciudadanos. Dejar la ciudadanía reducida a esto, al reconocimiento de unos derechos, es una manera de restringir y desvirtuar la ciudadanía y la formación para esa ciudadanía. Y en América Latina una burla, pues los derechos parecería que sólo existen para ser conculcados o violados. El reto es abrirnos a aprender a ser ciudadanos y ciudadanas, a construir la ciudadanía. En este sentido, hablar de educar para la ciudadanía se convierte en urgencia y tarea importantísima.

Cabrera (2000:73) presenta unas conceptualizaciones de ciudadanía con implicaciones para la educación que recogemos en el cuadro siguiente por estar muy relacionadas con lo que es nuestra propuesta de formación en ciudadanía crítica (ver cuadro 1).

CUADRO No.1 CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

Ciudadanía	Autores representativos	Dimensiones que enfatizan
Ciudadanía Global	Bank,1997; Olu 1997	Ciudadanos del mundo, respeto y valoración de la diversidad, equidad, responsabilidad, Sostenibilidad
Ciudadanía Crítica	Giroux,1993; Mayordomo,1998 Inglehart,1996	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social
Ciudadanía responsable	Bell,1991; Spencer y Klug,1998	Sentido de pertenencia a una Comunidad; compromiso social. Responsabilidad social
Ciudadanía intercultural	Cortina 1999	Diálogo entre culturas; respeto a las diferencias, reconociendo las diferencias que no son respetables; comprender otras culturas para comprender la propia
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990	Respeto a la diversidad y derechos colectivos
Ciudadanía paritaria	Carneiro,1996	"feminizar " el espacio público; superar los prejuicios de grupo
Ciudadanía democrática y social	Carneiro, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos; luchar contra la exclusión; igualdad de oportunidades y equidad
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible
Ciudadanía multicultural	Kymlicka 1995 Carneiro, 1996	Derechos colectivos, Solidaridad y respeto

La educación en ciudadanía y los valores

Es innegable la estrecha relación entre la educación ciudadana y la educación en los valores que impulsan ésta, como siempre según el modelo de ciudadanía en el que pretendemos formar. Si estamos impulsando una ciudadanía crítica, activa, corresponsable, paritaria, multicultural y participativa, los valores tendrán que impulsar esas actitudes necesarias para ser ciudadanas y ciudadanos con ese talante. Para algunos estudiosos de la problemática la educación ciudadana se reduce a la educación en valores.

Otros que asumen la complejidad de la educación en ciudadanía, ven también la importancia de la educación en valores.

Chaves (1999) señala la necesidad de definir los fundamentos éticos de la sociedad industrial y esto así porque, como bien ha dicho Habermas, en la modernidad el *sistema tecnoeconómico* ha colonizado *el mundo de la vida*, con lo que la racionalidad científica tecnológica, campea en nuestro mundo sin cortapisas. A la modernidad le falta desarrollarse porque está presa de una única racionalidad hegemónica (Santuc, 1989). Por eso cuando hablamos de indicadores de desarrollo son los económicos los más citados y durante mucho tiempo se consideró el desarrollo como algo que sólo puede medirse con indicadores económicos, sin tener en cuenta los daños a la ecología, la biosfera y la gran exclusión de inmensos contingentes de población humana.

Este autor resalta la necesidad de una ciudadanía que desarrolle valores y comportamientos de responsabilidad, con sentido del bien común, que se responsabilice de los desastres que como género humano ocasionamos o de las injusticias y desequilibrios cada vez mayores, reconociendo que el reto está en llegar a demostrar “la compatibilidad o incompatibilidad entre competitividad y cooperación” (Chaves, 1999 : 22). Esta es la educación que nos facilita referentes, principios y normas para poder vivir la democracia y la cooperación. La democracia participativa necesita de ciudadanos y ciudadanas capaces de desarrollarla (además de una voluntad política de los poderes establecidos y de unas condiciones políticas apropiadas, construidas con el concurso de los ciudadanos).

Agnes Heller (1989), al hablar de la ética ciudadana y de las virtudes cívicas, señala como fundamentales:

- la tolerancia, que acoge todas las distintas formas de entender la vida, pero que tiene su límite en lo que pueda ser opresión para algunos seres humanos
- la valentía cívica que impulsa a la defensa de las causas y valores en las que uno/a cree, aún a riesgo de la propia vida
- la solidaridad que incluye la hermandad, el apoyo mutuo y la cooperación
- la aplicación de juicio justo
- las virtudes intelectuales que incluyen la “fronesis” o prudencia para aplicar la ley y la racionalidad discursiva sobre la corrección o la justicia de las instituciones, las leyes o los acuerdos

La preocupación por la ética lleva a destacar la centralidad de la persona como capacidad para el compromiso ético, para optar por valores de justicia, solidaridad, fraternidad. Capaz de buscar el bien común, además del personal. Se perfila así un sujeto autónomo, con capacidad para actuar libremente, con responsabilidad y justicia.

Asimismo Villamán (1989), colaborador del Centro Cultural Poveda, ha realizado unos planteamientos sobre la *estrategia metodológica para la formación de la conciencia crítica*, que son fundamentales para el desarrollo de la propuesta formativa del Centro Poveda. Al desarrollar la dimensión valorativa de la conciencia crítica se coloca en esta línea de la necesidad de recuperar la ética en las diversas esferas de lo social. Pero desde la dimensión personal, desde una antropología de la “pro-existencia”, es decir aquella que considera el ser persona como lo radicalmente abierto a los otros, (“el ser para”), y desde ahí enfatiza la capacidad de las personas de participar conjuntamente, desde sus intereses y opciones, en proyectos colectivos de bien común que apuntan unas racionalidades sociales diversas.

También Cortina (1996) señala dos elementos de la ética que nos parecen muy necesarios para la educación en ciudadanía crítica: la formación del carácter que permite la “toma de decisiones prudentes” y el respeto a los DDHH desde una moral crítica “tomar decisiones moralmente justas”. Ella considera que la ética tiene tres funciones: fundamentar el comportamiento moral, clarificar qué es la moral y aplicar todos esto a la vida social en todos sus ámbitos,(apud. de Chaves, 1999:122). De todo esto se deduce que la fundamentación ética y la aplicación de ésta a la vida social son retos importantes en las sociedades actuales y el papel que una educación crítica puede desarrollar en formar en esta perspectiva.

Para la clarificación de la comprensión de la justicia y de sus exigencias es muy significativo el aporte que nos hace Cortina, como señala Martínez Navarro (2000), en relación a los mínimos decentes que cualquier Estado que se pretenda legítimo tiene que garantizar, como es la *libertad de todas y todos los ciudadanos para la participación efectiva en el poder político y en el disfrute de los derechos básicos* como salud, vivienda, trabajo, educación, y otros....

Otros autores han elaborado distintos *listados de necesidades básicas* que darían fundamento a los derechos básicos. Martínez Navarro (2000) presenta los de Nussbaum

y Sen 1998 y los de Doyal y Gough, 1994 que utiliza el PNUD en sus informes anuales. Estos listados reflejan preocupaciones materiales, simbólicas, psicológicas, sociales, etc. extendiendo el concepto de necesidades básicas más allá delo tradicional y respondiendo a concepciones de desarrollo más amplias y holísticas.

De los aportes de Chaves (1999), que él a su vez retoma de otros autores como Ladrière, señalamos como un trabajo sobre los valores reclama el *enunciarlos y decidir su importancia, definir sus contenidos y realizarlos en la práctica*. Para las operaciones de enunciarlos y definir sus contenidos propone la contextualización, la reinter-pretación y la hermenéutica crítica, dialógica e interpretativa con el contexto, con la tradición, con la situación sociopolítica y económica. De toda esa confrontación con la realidad, surgen las relecturas y los contenidos de valores como justicia, libertad, equidad, solidaridad, etc. En este mismo sentido Rawls (1972) desarrolla la justicia, no sólo como igualdad, sino como equidad, en una sociedad que se entiende como sistema equitativo de cooperación entre personas libres e iguales en donde se producen los acuerdos de conveniencia. Todos los bienes sociales primarios libertad y oportunidad, ingresos y riqueza, autorespeto tienen que estar redistribuidos por igual a menos que una distribución desigual de cualquiera de estos bienes redunde en beneficio de los menos favorecidos, lo que llamaríamos la pertinencia de una discriminación positiva.

Martínez Navarro (2000) introduce el tema del *pluralismo ético*, dado el carácter cultural y contextualizado de los valores, pero a la vez apostando a la necesidad de un código ético mínimo mundialmente compartido, como afirma Apel o la ética de *mínimos o de máximos* de la que también ha hablado Cortina, entre otros, compatible con las distintas culturas y las distintas éticas, por lo que sean posibles la aceptación por todos de unos pocos principios de justicia que posibiliten la convivencia y la cooperación entre las personas, los grupos y los países. Así la esclavitud, la violación, la tortura, etc. son malas no sólo para la propia cultura, sino que son malas siempre y en todas partes: universalmente malas.

Como plantean estos autores, llegar a definir esos principios requiere de un proceso dialógico para esclarecerlos y el establecimiento de prioridades en ellos, en el cuál cada persona o grupo debe hacerse cargo de los intereses de los demás, de los intereses generales de manera desinteresada (Rawls, 1993), aunque también se tengan en cuenta los propios intereses. Se destacan como valores de esta ética la libertad, igualdad, solidaridad, respeto

activo, diálogo, sentido de la justicia, escucha, solidaridad compasiva con las y los más necesitados, sensibilidad ecológica, respeto a las legítimas diferencias, etc. Nos parece interesante destacar que la dignidad se entiende como un principio que se juega en todas las dimensiones de la vida y que reclama respeto, oportunidades y medios para una vida verdaderamente humana y posibilidad y capacidad de decidir en las cosas que atañen a esas personas.

Por igual es importante para nuestro trabajo de formación en ciudadanía crítica la consideración de la *autonomía*, entendida como la posibilidad que tienen las personas de regirse por normas que ellas reconocen como válidas, lo que les genera capacidad de reconocerse como personas en la comunicación, en la relación con otros/as diferentes, con énfasis en la comunicación verbal y la intersubjetividad (Apel, 1973; Habermas, 1981; Cortina, 1993).

Con estas afirmaciones, vemos como estos autores para desarrollar el compromiso ético parten de la persona para llegar al compromiso con la sociedad, con las preguntas básicas de qué queremos hacer de la sociedad, cuál es nuestro proyecto de convivencia; con qué criterios debemos regir nuestras decisiones colectivas; que entendemos por una sociedad justa, etc. Hay una concepción antropológica esencialmente abierta y en construcción que es muy importante recuperar desde la tarea educativa.

La educación en ciudadanía: aprender haciendo, la dimensión política de la educación ciudadana

La ciudadanía crítica tiene relación con el modelo de sociedad y en este caso de democracia que queremos en ella. Es importante volver a recordar que nos referimos a una democracia entendida como libertad política de las y los ciudadanos para participar en los asuntos públicos, para tomar parte en las decisiones comunes, según la máxima clásica de que “lo que es de todos, debe ser decidido por todos”. Pero la democracia se extiende también a los distintos ámbitos de la vida social. Una democracia *inclusiva* que reconoce la plena ciudadanía de todos los seres humanos, sea cual sea su condición de nacimiento, el grupo étnico al que pertenezca, su ideología, sus creencias religiosas o la falta de ellas, el género, etc. Una democracia que ofrece los *cauces reales de participación* para que todos puedan intervenir. Que posibilita el control de la gestión e involucra a los ciudadanos en la acción. Y *que asegura la distribución de los bienes* y por tanto el desarrollo de la equidad.

Como nos recuerda Bartolomé (2001) “la educación puede contribuir a la *transformación social*, si se vive como un proceso dinámico, que desborda ampliamente los aprendizajes escolares para vincularse a la realidad social y política con una intención claramente transformadora” (Bartolomé, 2000:118)

De Mayordomo (1998) retomamos su aporte sobre el aprendizaje de la ciudadanía crítica (el calificativo es nuestro, aunque los contenidos son de él). En dos vertientes propone este autor este aprendizaje:

- como un aumento de las posibilidades y oportunidades de participación (un valor atribuible a la educación como tal y específicamente a la educación cívica o ciudadana)
- como un desarrollo de la formación cívica, en lo que se refiere a nuevas concepciones teóricas sobre la ciudadanía, en la *internalización de los valores* ciudadanos y en *el desarrollo de prácticas* que explicitan esos valores y esas concepciones nuevas.

Rescata el valor político de la pedagogía, apoyándose en los clásicos (Kant, Pestalozzi, Goethe, Herbart, Saint Simon, Marx, Dewey, Giroux, y un largo etc.). Por ejemplo nos parece muy oportuna su cita de Domingo Faustino Sarmiento para el que la educación y la formación ciudadana es una misma cosa y por eso defiende que hay que extenderla a todo el pueblo y que debe tener el carácter pedagógico y político: formar ciudadanos en sus derechos y deberes, en acceder a la participación en las ventajas sociales y el gobierno. De que facilite o no esto depende para él el que se pueda considerar democrático o autoritario un gobierno. Se está hablando de una educación que ayude a comprender la sociedad para transformarla, como afirmará la corriente crítica.

Nos recuerda, apoyándose en Dewey, la necesidad de relacionar educación- sociedad – democracia y la educación en la acción: aprender haciendo. Dentro de esta reflexión sobre la importancia de la educación en la formación de ciudadanas y ciudadanos, Mayordomo (1998) revaloriza la importancia de las y los educadores para impulsar una formación en ciudadanía articulada a los problemas sociales, destacando que no podrán cumplir con esta función bien, si ellos y ellas no están, o no son capaces de estar, articulados a otros grupos sociales que tienen problemas en común con ellos y asimismo implicarse con su comunidad en la búsqueda de solución de los problemas socioeducativos.

Hoy desde todos los foros y organismos internacionales, se reclama la importancia de la educación, en todos los momentos de la vida, como factor que posibilita:

- la gobernabilidad, para generar relaciones recíprocas entre el Estado y la sociedad civil, desarrollando la comprensión de las relaciones sociales, la vigilancia de las ejecuciones políticas y la capacidad propositiva para buscar soluciones a las situaciones problemáticas
- la exigencia de participación ciudadana, desde una ciudadanía entendida como pertenencia a una comunidad
- leer pedagógicamente las dificultades y problemas que se presentan entre: libertades y deberes; identidades comunes y diferencias; acuerdos conseguidos e inconformismos; instituciones políticas y grupos sociales diferentes; rutinarios usos de la representación y el más exigente alcance de la participación; el discurso teórico y el práctico; la razón de Estado y la razón privada (Mayordomo, 1998).

La educación para la ciudadanía se visualiza por estos estudiosos del tema como uno de los factores que hacen posible el paso de la anomia ciudadana o del ciudadano consumidor, tan del uso en nuestras sociedades contemporáneas, al ciudadano/a participativo, llegando a definir al ciudadano como aquél que tiene la posibilidad de “juzgar e intervenir en la tarea de definir o regular racional y críticamente el plano de su convivencia” (Mayordomo, 1998:110).

En este sentido, Giroux (1993), apoyándose en un estudio de las preparatorias norteamericanas, realizado por Wagner en 1986, previene contra el papel de la ideología conservadora que progresa mucho en nuestras sociedades, y lleva a los y las estudiantes a no comprender la posibilidad de que los adultos organizados puedan intervenir y cambiar la realidad, pues en sus estudios no hay una dedicación a los movimientos sindicales, ni a las luchas feministas, ni a ninguno de los fenómenos de gran incidencia en el mundo contemporáneo. Para Giroux desde esta perspectiva, la educación ciudadana ha sido alterada: lo que se enseña a las estudiantes y a los estudiantes es un patriotismo vacío de símbolos abstractos, una ciudadanía procedimental y pasiva, de espectadores o de consumidores y una ética preocupada por definir bien claramente el bien y el mal, pero alejada de la igualdad y de la justicia de los seres humanos y de la posibilidad de compromiso colectivo para lograrlas.

El ser ciudadano cualifica de manera nueva a la persona. La persona se constituye en un proceso de socialización en el que se experimenta el autorreconocimiento y la intersubjetividad (Habermas). Participar en lo público es una dimensión del desarrollo personal, al desarrollar la convivencia, el sentido de pertenencia a una comunidad, la

práctica de la comunicación, el ejercicio del acuerdo, etc. (Mayordomo, 1998:118). La tarea de la educación en ciudadanía es formar personas democráticas e impulsar la construcción de una cultura democrática.

La educación prepara este tipo de sujetos sociales desarrollando las competencias de búsqueda permanente de las definiciones de los caminos que se desean transitar, las de evaluar y redefinir, las de interrogarse y problematizarse, las de experimentar la incertidumbre y la controversia, las de elegir, decidir, proponer soluciones, emitir juicios críticos y expresar la propia opinión, etc. Todos estos aprendizajes son propios de una educación crítica.

Mayordomo apoya que la educación ciudadana crítica desarrolla lo que Ardigó ha llamado “participación del disenso” que hace falta para transformar las sociedades injustas y de desequilibrio social que tenemos y que fomenta los valores de “indignación / compasión”, binomio feliz que propone Villamán (1989) con la finalidad de pasar de las “falsas certezas consensuadas” a una acción ciudadana “crítica y propositiva” que tiene en cuenta a las y los tradicionalmente olvidados de la historia.

La educación para la participación significativa implica también la formación en los *procedimientos* de la participación: la deliberación y en la toma de decisiones en lo que les afecta y en el funcionamiento general de la sociedad. Como dice la afirmación clásica: lo que afecta a todos, debe ser decidido por todas y todos. Es necesario entonces formar en:

- el debate riguroso
- a discusión abierta y racional
- la reflexión serena
- la argumentación de los principios que se aportan y de las propuestas que se elaboran

Asimismo todo lo que es necesario para la deliberación y la elección: el acceso y manejo de la información a tiempo, la formación para gobernar y autogobernarse, utilizando los mejores medios y procedimientos. Desde esta perspectiva, no hay educación neutral, ni neutralidad en la educación (Giroux, 1992), sino que ésta responde a opciones éticas de lo que es ciudadanía, de sus principios, de lo que es comunidad, solidaridad y bien público, entre otras cosas.

Una educación para la ciudadanía que fortalezca *las competencias* para participar en lo público, que impulse la adhesión a proyectos comunes. En definitiva una ciudadanía comprometida y activa frente a la “ciudadanía consumidora” tan en boga en nuestras sociedades contemporáneas.

Es especialmente interesante para nuestra propuesta, la forma en que Mayordomo apoya que la experiencia de formación ciudadana entendida como se viene explicando, es en sí *una experiencia de democracia* y ésta se convierte en una cultura, en una forma de vida, en una manera de ser. Formar sujetos protagonistas de su propia historia es una manera de reforzar la finalidad política de la pedagogía que posibilita la formación ciudadana.

La formación ciudadana se entiende como una nueva manera de ser persona y una dimensión del desarrollo personal, especialmente hoy dónde los nuevos roles que se atribuyen a la sociedad civil reclaman de más en más ciudadanas y ciudadanos capaces de estar en el ámbito de lo público, con un desarrollo de su capacidad política.

Es importante señalar que esta educación se puede hacer *desde todos los espacios de la vida*: en la familia, en la cotidianidad del trabajo o la organización social o política, en la educación de adultos/as, en los medios de comunicación, en la escuela. Todos estos espacios para poder desarrollar una educación ciudadana tienen que caminar hacia una democratización, esto es especialmente exigible a la escuela que es uno de los espacios privilegiados de aprendizajes de ciudadanía y democracia (Mayordomo, 1998:153, citando a Entwistle y Kohlberg). El gran problema que tiene la educación cívica es que impulsa valores que no están vigentes aún en la sociedad y que es difícil así experimentarlos o en el mejor de los casos se experimentan en un espacio y se niegan en todos los demás.

La escuela y la formación en ciudadanía desde una perspectiva crítica

Es muy difícil educar en el tipo de ciudadanía que venimos desarrollando en las actuales escuelas. Desde estos presupuestos se recomienda que las escuelas experimenten el autogobierno, las experiencias de escuela-ciudad y de escuelas en comunidad, etc. Todo lo que posibilite a las y los estudiantes experimentar el ejercicio de la autoridad, la libertad, la responsabilidad, la cooperación, la solidaridad, los derechos y deberes, etc. Que la escuela sea democrática (Freinet) para preparar la verdadera democracia con el ejemplo y la acción.

Educar para la ciudadanía reclama una escuela democrática. Aunque se educa, como dijimos desde todos los espacios de la vida social, la escuela como agente de una de las socializaciones primarias más fuertes, junto a la familia, necesita organizarse intencionalmente para esta formación. Sin experiencias en la escuela de participación real, pluralismo, respeto mutuo, libertad y justicia, es muy difícil que tengamos ciudadanas y ciudadanos capaces en estos ámbitos.

Para muchos el proyecto educativo de centro es una mediación buena para impulsar una escuela democrática. La democracia y sus valores deben permear las relaciones, el ambiente cotidiano y la organización escolar, en la dinámica interna de la escuela y en las relaciones con la comunidad en la que se haya inserta.

Algunas de las estrategias que señala Mayordomo como interesantes en los procesos educativos desde esta perspectiva son:

- el desarrollo de actividades que impulsan la argumentación y el pensamiento lógico
- el clima democrático en el aula
- el diálogo moral y la actitud moral, que ayudan a la formación del carácter con un subrayado especial a la ciudadanía
- trabajo y aprendizaje cooperativo en el aula
- educación para la responsabilidad social y el compromiso con una sociedad más justa.

En cuanto a los conceptos que propone trabajar en distintas dinámicas curriculares y con distintas estrategias, están:

- convivencia, entendida como vinculación con las otras y los otros. Supone también vinculación con un contexto próximo y todo lo que este significa (valores, cultura propia, raíces, etc.). Esto quiere decir que trabajar la ciudadanía es trabajar el sentido de pertenencia a una comunidad y la propia identidad. Supone, desde el pluralismo y la tolerancia, colaborar al desarrollo del propio grupo y tomar nuestras opciones en relación a los otros y las otras.
- sentido comunitario, entendido como la posibilidad de desarrollar los valores que buscan el bien común, lo colectivo. Desarrolla valores como responsabilidad, solidaridad, lealtad, etc. Presupone lo que ha llamado convivencia y que desarrollamos en el punto

anterior. El trabajo de este ámbito es un antídoto contra los corporativismos tan desarrollados en nuestra sociedad.

- gobernabilidad democrática para fortalecer la sociedad civil. A su base está la concertación que incluye una construcción permanente de los distintos sujetos sociales y que se refleja en una mayor eficacia y en la legitimidad en la gestión de lo público. Incluye la crítica, la defensa, la propuesta, la actuación o ejecución y la rendición de cuentas. Cita también a Daniel Filmus (1996) que sostiene que se necesita “la profundización de una cultura política que permitiera ejercer una ciudadanía más plena”.
- la democracia que implica su estudio histórico y conocer y valorar sus principios, así como el conocimiento del sistema formal y legal de la democracia. Pero sobre todo practicarla en los distintos espacios cotidianos: justicia, igualdad, libertad social, política, jurídica, y la inclusión de cualquier persona al margen de su situación social, militancia política, credo religioso, sexo, color, etc. Un conocimiento que lleva al compromiso transformador, desde las propias actitudes y desde una dimensión crítica que posibilita una radicalización.
- los Derechos Humanos, trabajarlos como referencia de una ética y un comportamiento democrático. Jorge Osorio (2000) dice: “la educación transversal de los derechos humanos en el sistema educativo debe ser una tema clave de la agenda de cambio educativo. Este reto no sólo se relaciona con los temas de reorganización curricular sino con las definiciones de sentido y de orientación de tal cambio” (Osorio 2000: 95). Y añade más adelante que el conocimiento es hoy fundamental para entender el funcionamiento social y sus nuevas formas de organización por lo que “la construcción de capacidades ciudadanas y productivas de las personas serán la información, el conocimiento y las competencias para producirlos y procesarlos críticamente y creativamente. En este sentido, podemos decir que...la ciudadanía efectiva es también aprendizaje” que se expresa “no sólo como derecho a aprender, sino como posibilidad de cooperación, creación cultural, democratización del conocimiento y apertura a una manera solidaria de vivir”

Mayordomo (1998) realiza un análisis de distintas experiencias de América Latina que se dedican a trabajar la ciudadanía en los espacios escolares. Cita experiencias de Chile, de Costa Rica, de Venezuela y de otros lugares de Latinoamérica, pero no nombra República Dominicana.

El autor señala la gran dificultad que enfrenta la educación ciudadana al proponer unos valores no vigentes en las sociedades y al desarrollar un saber normativo junto a un espíritu crítico. Es común a las distintas experiencias la preocupación por desarrollar una educación capaz de consolidar la democracia, erradicar las prácticas autoritarias de la escuela y en general de toda acción pedagógica. Asimismo se señala como importante la articulación de la escuela y la comunidad como una estrategia democratizadora capaz de relacionar los aprendizajes con la experiencia personal y el saber del contexto.

La educación ciudadana, en todas estas experiencias, atiende a la dimensión de los conocimientos (lo cognoscitivo) a las habilidades y destrezas (los procedimientos) y a las actitudes y valores (la dimensión ético-valorativa), buscando así impulsar un “clima democrático”, una atmósfera, un hábitat que permite vivir “respirando” la democracia, hasta hacerla consustancial a uno.

Se hacen énfasis en las herramientas e instrumentos metodológicos que propician la participación, la solidaridad, la justicia, la libertad, el diálogo, la construcción de consensos, etc. En la organización de los Centros Educativos de manera que permita las prácticas democráticas. Se privilegian actividades que propician el pensamiento reflexivo y crítico, así como el análisis de la realidad, el debate en el aula, la confrontación de ideas, el derecho a disentir, el respeto a la diferencia y a la decisión de la mayoría, sin dejar de oír y atender los puntos de vista de las minorías.

Desde esta perspectiva es que se considera que “la educación cívica es la educación misma” (Kerschensteiner) y que “educar es politizar” (Mayordomo 1998).

La educación ciudadana crítica y el educador/ educadora

Este tipo de educación reclama un educador o una educadora que deje de ser un simple trasmisor para convertirse en una facilitadora o facilitador que impulse la construcción de personas autónomas. La formación de educadores debe sufrir transformaciones que les permita a estos ser capaces de interpretar las realidades sociales y los diferentes contextos. Para ello se hace imprescindible la constitución de espacios pedagógicos participativos en los que poder compartir e investigar la propia práctica y generar la innovación educativa. Las y los educadores necesitan comprender bien su papel y adquirir capacidades para el impulso de los cambios educativos y para crear “experiencia enriquecedoras y estimulantes en este campo”.

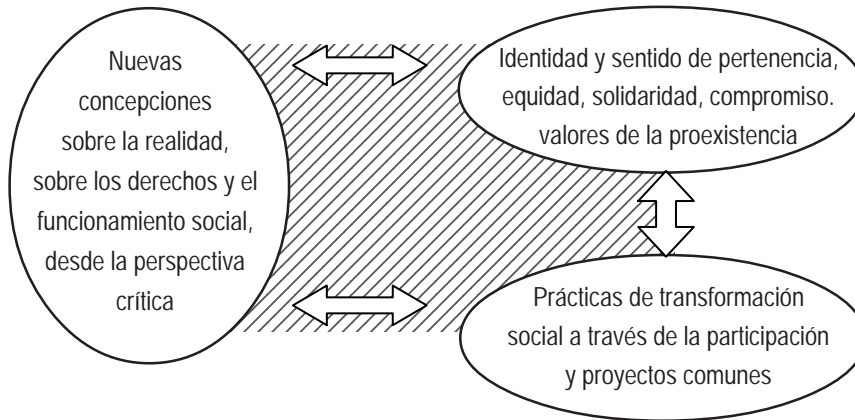
5. Descripción de nuestra propuesta de formación en ciudadanía crítica: conciencia crítica y educación popular: la ciudadanía como un proceso permanente de constitución de sujetos críticos

Nuestra propuesta de formación de educación en ciudadanía crítica, se inscribe, como hemos venido repitiendo, en la concepción de ciudadanía como un proceso permanente de construcción que implica una nueva manera de comprender la realidad y el funcionamiento de la sociedad (concepciones) que lleva a sentirse parte de, a identificarse y sentirse responsable de; unos nuevos valores “proexistentes”, de apertura a la diferencia, de inclusión y de compromiso con la equidad, el respeto y la tolerancia y unas nuevas prácticas de transformación de la realidad en proyectos conjuntos que quieren afectar la realidad en la línea de los valores señalados, dónde todas y todos tengamos cabida en pie de equidad y dónde seamos conscientes que el planeta no es sólo de esta generación, sino de todas las que vendrán.

Para nuestra propuesta de formación resulta interesante señalar, como independientemente de las estrategias, mediaciones y formas que se adopten para introducirla en los currículos, lo importante es ver que en sus finalidades y en sus contenidos se hace muy coincidente con los principios de la educación crítica (Mayordomo,1998: 136):

- el fortalecimiento de la identidad unido al sentido de pertenencia, más allá de los requisitos legales, pero con un sentido de conciencia sobre los propios derechos y deberes y con una perspectiva crítica que lleva a redefinir permanentemente y a debatir conjuntamente lo que se quiere para la comunidad
- el compromiso con unos valores y virtudes propias en una perspectiva de universalidad que lleva incluso a la discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos
- el compromiso político desde una visión amplia de la participación que lleva a deliberar, decidir, actuar en las acciones emprendidas y controlar permanentemente el proceso
- la discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos

GRAFICO NO.1- NUESTRO MODELO DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA CRÍTICA



5.1 Los aportes de la conciencia crítica y de la educación popular

La *conciencia crítica* con la *dimensión valorativa* desarrolla una ética de la proexistencia, que supone una concepción antropológica abierta al otro/a, con valores como la solidaridad, la justicia, la indignación/compasión, la esperanza, la inclusión, la equidad, la tolerancia, respeto a la diferencia,... Desde estos principios se juzga y se opta, se impulsan y se construyen proyectos desde los intereses de los más desfavorecidos y excluidos de la sociedad. La dimensión valorativa se ocupa también de los procedimientos para trabajar los valores, teniendo en cuenta que estos no se internalizan con discursos, sino con experiencias que se reflejarán en las nuevas actitudes ya si internalizadas (Villamán, 1989). Con la dimensión de *construcción de conocimientos*, se impulsa una problematización permanente de la realidad para desentrañar las causas de los problemas, más allá de las apariencias y el abordaje de estos desde las distintas lógicas del conocimiento y las estrategias que permiten su elaboración. Esta dimensión ejercida desde las opciones valorativas, promueve el sentido de pertenencia y de responsabilidad social, desde una perspectiva crítica y transformadora y *los procedimientos* que la hacen posible.

Con la *dimensión política* se desarrolla la responsabilidad de actuar, de construir un futuro diferente, sintiéndose como personas que deben construir la igualdad y la inclusión de todos y todas, entre los géneros, las etnias, los credos, las ideas políticas, etc. Es la dimensión que promueve la acción organizada para buscar los objetivos y los intereses comunes que fortalecen las identidades.

Estas tres dimensiones articuladas permiten la construcción de sujetos críticos, no entendidos sólo como individuos, sino en colaboración con los otros y orientados a la transformación social, a partir de una formación desde estos elementos que posibilita a las y los ciudadanos situarse de manera proactiva para incidir en los cambios sociales. *Desde esta perspectiva la conciencia crítica es un componente esencial de la ciudadanía crítica.*

El aporte de la *Educación Popular* ha sido muy importante en la práctica del Centro Poveda, así como en la de otros agentes educativos preocupados y ocupados en propuestas alternativas.

En nuestro caso, se hacen subrayados *al contexto* en el que se desarrollan nuestras acciones y nuestra vida. Es el referente cultural e histórico en el que está implícito el diálogo de saberes y la negociación cultural como fruto de ese diálogo democrático, en el que “todas las monedas tienen el mismo valor”, es decir, se reconocen las distintas lógicas de conocer en pie de igualdad y se desarrolla el pluralismo y la apertura a lo diferente.

El *saber del proyecto*, otro de los subrayados de la educación popular es el que marca el sentido, el hacia dónde de nuestra acción, recoge entonces nuestros intereses y opciones y articula las fuerzas de las personas y los grupos que quieren empujar la realidad en la misma dirección. Desarrolla también la capacidad negociadora con otros intereses, sin perder los principios orientadores propios. En el caso de la educación popular los principios orientadores de un proyecto son los que buscan la vida y la inclusión de las mayorías empobrecidas y excluidas en nuestras sociedades.

El *saber didáctico* que es el saber de la práctica, y *el saber específico*, se ven afectados por el sentido y el contexto. El “cómo hacer” y el “qué hacer” implica unas estrategias coherentes con el contexto y con los principios orientadores de la acción. El saber didáctico permite crear las herramientas oportunas para la intervención educativa y transformadora en cada momento y hace que la acción sea efectiva. Desde la educación popular, el saber específico tiene que ser cada día más accesible a todos los seres humanos ya que de más en más es un poder en nuestra sociedad y la democratización social tiene también como un componente la democratización del conocimiento y de su uso.

5.2 Elementos característicos de nuestra propuesta

El Centro Cultural Poveda desde la perspectiva de la educación popular y de la conciencia crítica, busca impulsar un movimiento socioeducativo de educación crítica, con una intencionalidad ética, política y cultural que tiene vocación de incidir en la realidad social, fortaleciendo la constitución de sujetos plurales, a partir de sus identidades específicas (maestras/os, mujeres, educadoras/es populares, productores, sindicalistas, miembros de organizaciones, etc.). Ejes fundamentales para esto:

Lo pedagógico como estrategia de cambio: En el momento que vivimos caracterizado por una debilidad organizativa en lo que a los grupos territoriales se refiere, pero muy rico a nivel de producción de discurso sobre la necesidad de fortalecimiento de la sociedad civil y el desarrollo participativo para una mayor calidad de vida para todas y todos, el eje “ciudadanía- Derechos Humanos” puede recuperar la preocupación sociopedagógica para articular fuerzas, crear redes, generar movimiento.

Es un trabajo para el que se necesitan sujetos plurales unidos por la intención pedagógica entendida como una estrategia de cambio social. La realidad social hoy, independientemente de lo que nos hayan dicho los posmodernos, es una realidad de complejas y plurales subjetividades, muchas de las cuales se dan en una persona complementándola. Desde ahí recuperamos como espacio propio del movimiento todos los ámbitos de la socialización, en lo concreto y en lo global: la familia, la comunidad, las organizaciones gremiales, el espacio de trabajo, las asociaciones profesionales, las organizaciones comunitarias, el partido, el sindicato, las redes y plataformas de concertación, etc. Afirmar esto supone también afirmar que necesitamos dispositivos pedagógicos y códigos plurales para el trabajo: la presencia en los media, el lenguaje audiovisual, la creación de órganos de opinión, los grupos de discusión, etc. Y que necesitamos una profunda reflexión sobre lo pedagógico para reconceptualizar y recuperar con todo su sentido este horizonte de transformación social.

Los *procesos de formación* que tienen de base la reflexión crítica en ámbitos de experiencias vitales como la familia, las organizaciones de la comunidad y la escuela, pueden posibilitar que nos vayamos constituyendo en ciudadanos y ciudadanas con una cultura democrática, sustentada éticamente en la valoración de la vida. Esto quiere decir que tanto en la escuela como en los demás ámbitos de socialización la educación debe ser entendida y trabajada como una estrategia en la constitución de sujetos, en su dimensión

personal y social, fortaleciendo la identidad, la autoestima, la capacidad crítica y propositiva, así como la posibilidad de trabajar con otros/as en proyectos comunes. Pero también la educación como la estrategia para generar capacidades de interpretar la realidad, el contexto, los intereses que la construyen, las nuevas comprensiones y la búsqueda de soluciones a los problemas confrontados, desde unos valores y una ética ciudadana de solidaridad y equidad. Por último una educación que promueve la organización - gestión participativa y democrática de los espacios sociales, impulsando una vivencia del poder compartido, descentralizado y descentrado.

Relevancia de la escuela: En los últimos años hemos avanzado mucho en la discusión de los proyectos educativos y, en especial, lo relativo al ámbito escolar. Sin embargo, el modelo de escuela vigente hace mucho tiempo que está en crisis. En todas partes se cuestiona: la pertinencia y la calidad del conocimiento que se genera en ella; el modo como generalmente lo hace, parceladamente y de espaldas a la sociedad. Todo esto nos indica que tenemos que repensar la escuela no sólo a partir de los cambios científico-tecnológicos caracterizadores de la época, sino sobre todo a partir del reencuentro con aquellos valores esencialmente humanos que dignifican la vida y promueven un ordenamiento social más justo, así como también de las estructuras participativas y la articulación con el contexto que deben impulsar.

Como ya hemos dicho, de todos los espacios posibles de formación el de la escuela constituye un ámbito privilegiado. La razón es que como tiene un alto grado de institucionalidad, si la comparamos con otras instancias gubernamentales, favorece el desarrollo de procesos más sistemáticos e integrales, con planificación y seguimiento especializados. La clave de su renovación estaría en que no permanezca aislada de la dinámica de su contexto social, así como de la actualidad del conocimiento. En esa misma medida se podría ir recreando como espacio educativo. Es por ello que desde el Centro Cultural Poveda promovemos procesos para el cambio en las prácticas docentes, teniendo como eje una propuesta metodológica para la formación de la conciencia crítica y ciudadanía. Con dicha propuesta pretendemos incidir en el conjunto de la sociedad, pues estamos convencidos de que aportamos a la formación de un nuevo tipo de ciudadanía.

Consideramos que con la participación, en pie de igualdad, de los diferentes actores en la comunidad educativa como en proyectos de formulación de políticas públicas, socialización de experiencias y nuevos conocimientos se quiebran las fronteras artificialmente concebidas entre el mundo escolar, con su dinámica de generación de conocimientos, y

el conjunto de la sociedad con sus diversas problemáticas. En síntesis, deseamos destacar la necesaria integralidad de los procesos educativos para el cambio.

Entonces, surge la pregunta: ¿Cuáles estrategias podrían contribuir, desde el ámbito escolar, a la formación de ciudadanos con una cultura democrática y de la tolerancia? La propuesta que impulsamos como equipo de trabajo del Centro Poveda, entre otros elementos, contempla las siguientes estrategias:

- a) Partir de *una recuperación crítica de la experiencia* por parte de los propios sujetos, tanto de manera personal como colectivamente. Se trata de una reflexión de las prácticas contextualizadas y vistas con el prisma de la intencionalidad que se ha puesto en el trabajo. Esto permite la confrontación con otras experiencias para profundizar en las propias tareas cotidianas. Además de que esta acción confrontadora debe convertirse en permanente para ir integrando las modificaciones pertinentes en el trabajo, constituye un elemento fundamental para la autoformación.

Pero una educación que recupera al saber elitista ha privado a la humanidad de buena parte de sus conocimientos, como lo anota Richard Knight. «El 90% del saber humano actual se ha producido durante los últimos treinta años. Sin embargo, si se define el saber como la capacidad de sobrevivir de manera duradera, desde hace treinta años se ha perdido el 90% del saber humano».

En la interacción y relación con los otros, el sujeto construye poder, ya que éste se ejerce y está presente en todas las relaciones sociales. La pedagogía, entendida ésta como el ámbito de las relaciones entre saber y conocimiento, el poder no es algo ajeno sino parte constituyente de la misma. El poder se juega también en el ámbito de la cultura. Y por eso la escuela tiene un papel especial en la generación de las relaciones de poder en uno u otro sentido. En la acción se construye poder, desde la dominación, desde la hegemonía y desde la contrahegemonía o dinámicas alternativas a lo existente.

- b) Asumir *una perspectiva investigativa*, que posibilite la articulación de la realidad personal así como la del contexto en el abordaje de los contenidos curriculares establecidos oficialmente. Así se aprende a formular preguntas fundamentales ante diversas situaciones de vida. Por esta vía se ve la realidad como un problema desafiante y progresivamente se avanza en la formación de ciudadanos comprometidos en transformarla.

- c) Propiciar *un clima de confianza, de relaciones horizontales, discernimiento personal y trabajo en equipo*, en el que la participación sea el eje vertebrador de todo el proceso. Así la tarea educativa no descansa en una parte de los implicados sino que se asume como una corresponsabilidad de todos. Lo trascendente aquí es el crecimiento en autonomía y capacidad de diálogo, elementos vitales en la convivencia.
- d) Organizar el proceso de aprendizaje desde el aula a partir de las dimensiones de la conciencia crítica: *la valorativa* que hace referencia al deber ser, a la postura que tomamos ante los fenómenos sociales y naturales; *la científica* concerniente a la explicación y comprensión del mundo, es decir a la construcción de conocimiento; y *la política* relativa a la capacidad de constituirnos en sujetos transformadores de la realidad, lo que implica organización y acción por medio de proyectos sociales. Desde estas dimensiones se orienta la planificación de unidades de aprendizaje impulsadas por los profesores que acompañamos en su práctica docente.
- e) Mantener *una permanente interacción con los demás actores sociales*, sobre todo los de la propia comunidad, porque éstos también son corresponsables, como ya lo hemos señalado a lo largo de nuestro trabajo, de la formación de la ciudadanía, aunque muchas veces no asuman la conciencia de tal situación. Resulta estratégico que desde los centros educativos se tome la iniciativa de acercamiento y búsqueda de articulación.

¿Por qué Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica?

Hay quienes sostienen que los Derechos Humanos y la ciudadanía representan hoy un reto para la democracia (Villamán, 1997). Y esto así porque la búsqueda de más ciudadanía, el reclamo de una “reconstrucción del espacio de lo público donde las y los ciudadanos puedan debatir, opinar, aportar, contribuyendo colectivamente a perfilar el orden social que quieren construir”, cuestiona los modelos de democracia formal. Pero también la exigencia de la “participación política ciudadana para la conducción del Estado por fuera de los partidos políticos” apunta en la misma dirección, así como el paso de una ciudadanía individual a una ciudadanía colectiva “que supone una fuerte crítica al neoliberalismo”.

Así mismo avanzar en la reivindicación de los derechos sociales, en un contexto de pobreza y exclusión, supone un cambio de perspectiva en orden a desterrar las ciudadanía de segunda clase. Por último otra de las ampliaciones de los Derechos Humanos, como son los derechos a la diferencia (género, etnias, relación con la naturaleza, niñez, discapacitados), desarrollo con rostro humano, paz, etc. cuestionan radicalmente lo

que son las experiencias cotidianas en nuestros contextos. “Sin estos derechos construidos y respetados, el poder, el Estado, es ilegítimo. Los derechos son fuente de legitimación política”

Osorio propone que educar desde esta perspectiva se convierte en una tarea de articulación de la formación de sujetos y la ciudadanía democrática y desde ahí la educación en DDHH es una educación para la ciudadanía, como dice también Touraine, (1997).

Artiles (2000),siguiendo a Ávila Ortiz, nos recuerda la importancia de las generaciones de los DDHH como una estrategia importante en la formación en ciudadanía.

Pero no es sólo el contenido de los DDHH lo que nos preocupa en una visión alternativa de la problemática. En este sentido es conveniente señalar que asumir una propuesta de trabajo en Derechos Humanos implica ponernos de acuerdo sobre cómo estamos entendiendo esta problemática.

La propuesta pedagógica de formación en DDHH, en esta perspectiva, es una práctica intencional (reflexión y acción) que busca transformar la realidad socioeducativa en la que se inscribe. Una pedagogía de la acción. La acción aparece como el lugar de las relaciones, del movimiento, de la confrontación y el conflicto; la manera de interactuar con lo y el otro y desde el conflicto, los problemas, las diversas opciones con las que el sujeto se encuentra en su cotidianidad.

En esta perspectiva la educación, la escuela y las y los educadores constituyen agentes imprescindibles para la generación de conciencia y compromiso práctico en el conocimiento y la defensa de los DDHH en el contexto dominicano. Esa es una de las atribuciones que le han sido otorgada a la sociedad civil. Desde distintos ámbitos y con distintos sujetos se puede ir provocando rupturas en las concepciones y en las prácticas culturales que niegan sistemáticamente los derechos de las ciudadanas y ciudadanos a una vida digna, de igualdad y de participación.

Al asumir este enfoque pretendemos que ocurran cambios en las concepciones y en las prácticas de los diversos sujetos que intervienen en el proceso educativo. Pero, no basta con aplicar una propuesta metodológica para la construcción de conocimientos desde el aula, se requiere además, ir introduciendo cambios en el contexto del aprendizaje que favorezcan la formación de sujetos con el perfil que lo hemos planteado.

El Centro Cultural Poveda a lo largo de 15 años de trabajo, ha creído posible impulsar desde la educación relaciones democráticas como estilo de vida y aprendizajes marcados por la participación de todas y todos los que interactúan en la práctica educativa. Por esa razón ha relacionado siempre en su quehacer, los procesos de democratización crítica, a partir de los aprendizajes desde la realidad y el contexto, el desarrollo con rostro humano y el impulso de los DDHH desde la cotidianidad. En ese sentido creemos con Villamán que Derechos Humanos, ciudadanía y democracia se relacionan, se fortalecen y se reclaman mutuamente.

Desde estas perspectivas es que el Centro Cultural Poveda ha planteado siempre sus propuestas de releer la formación permanente y capacitación de educadoras y educadores, como una acción pedagógica y cultural que pretende impulsar la constitución de sujetos sociales. El trabajo con educadoras y educadores se inscribe en esta perspectiva y desde ahí se ha ido formulando una propuesta de formación que recoge contenidos, metodologías y estrategias que desarrollan las dimensiones de la conciencia crítica y que fortalecen la formación de ciudadanía crítica.

A lo largo de los años, esta propuesta se ha ido concretando en distintos programas que, conservando el núcleo fundamental de la misma, han subrayado aquellos aspectos que la realidad demandaba como necesidad a trabajar.

Así en los años 80, el énfasis se coloca en la formación en las metodologías para el cambio, que intenta hacer síntesis entre las necesidades expresadas por las y los educadores para mejorar sus prácticas, en el ámbito de lo metodológico y la concepción metodológica de la Educación Popular que además de tener en cuenta nuevas formas de hacer, profundiza y redimensiona el sentido del quehacer y los procesos organizativos para la transformación social. Desde estos planteamientos se entronca con las corrientes de educación crítica que impulsa el cambio en las instituciones educativas y la articulación escuela-comunidad.

En los años 90, la propuesta se configura como un diplomado de “Formación de ciudadanas y ciudadanos en la escuela” que tiene un reconocimiento de 6 créditos de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). El contexto en el que se produce esta reformulación es el del auge de las capacitaciones de educadores y educadoras, después de la reforma educativa y curricular que resulta de la Conferencia Mundial de Jomtien, 1990, “Educación para todos”. Con ella se pretende una formación-capacitación

que atienda a dimensiones como la participación democrática, la capacidad crítica y propositiva, la responsabilidad social y el fortalecimiento organizativo y de redes sociales. Como diplomado, el programa responde también a las necesidades de mejora de las condiciones de vida de educadoras y educadores, pues los reconocimientos académicos, repercuten en mejoras salariales por vía del escalafón.

En el 2000 el programa se reformula como “Educación en Derechos Humanos y ciudadanía crítica”. El énfasis viene motivado porque en esos momentos se produce una escalada de la violencia en la sociedad dominicana, ante la cual hay reclamos y propuestas de trabajar desde todos los espacios de la sociedad estrategias que contribuyan a superar esa violencia y por las necesidades de consolidar procesos de democratización de la sociedad. El programa hace énfasis en los derechos humanos para, desde una visión crítica, profundizar en la comprensión de los mismos, más allá de una proclamación formal, como un estilo de vida humanizador, que incluye a todas y todos, que propicia la participación en la toma de decisiones, que promueve el pluralismo, la tolerancia y la equidad en la diversidad.

Es importante relevar que al hablar de los DDHH lo hacemos desde unas claves que suponen:

- Una nueva manera de concebir las relaciones con los otros/as, con la naturaleza, con nosotras/os mismos y con lo trascendente. En este sentido, los ddhh son una construcción permanente en la historia desde las necesidades de los distintos sujetos sociales, un horizonte de sentido, más allá que cualquiera formulación o declaración formal de los mismos y con una intención de cambio y transformación en la línea de la justicia, la equidad y la inclusión.
- Una manera de articular lo micro y lo macro, las dimensiones personales y las colectivas, los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales. Como se ha formulado de manera clásica: actuar localmente y pensar globalmente. Esto es desarrollando un modo dialéctico de pensar (Giroux , Núñez, Leis, entre otros), que tiene en cuenta las dimensiones históricas, relacionales y normativas párale cuestionamiento y el conocimiento de lo social.
- Un aporte a la constitución de sujetos sociales en la línea que venimos hablando: fortalecimiento de la identidad, el crecimiento en la autonomía corresponsable, y la capacidad de construir con otros proyectos sociales desde una nueva perspectiva

ética de justicia y solidaridad y con nuevas concepciones y prácticas del ejercicio del poder en sentido democrático y participativo. Por tanto, una formación, que como diría Giroux,(1990) enfatiza el análisis y la conciencia histórica como el ámbito para la crítica de lo personal y lo social y de las relaciones entre estas dos dimensiones.

- Una formación que haga posible la construcción de un conocimiento generador de la posibilidad de soñar una realidad social que aún no existe. Que valore el compromiso de la intervención humana en la realidades históricas, como factor de transformación y de construcción de lo nuevo que queremos en la realidad social.
- Metodológicamente, una formación que parte de lo cotidiano, de los propios contextos personales y sociales y desde ahí, se plantea los cambios de las concepciones, valores y prácticas que hacen posible lo que queremos construir: la solidaridad, la proexistencia, la democracia, la participación, la inclusión, etc.

La formación en DDHH, entendida así, recoge la expresión del sentido de lo bueno y justo para la sociedad y para los sujetos de esa sociedad.

LA PROPUESTA DE FORMACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA CRÍTICA

Primer Módulo: “Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos”

Propósito General:

Establecer condiciones para el análisis de las prácticas, contexto y concepciones, que permitan a las maestras y maestros incorporar una nueva visión del quehacer educativo, como proceso que está en permanente interacción con el contexto social, cercano y global, con las concepciones socio-pedagógicas y la práctica del aula. De esta manera llegar a entender la práctica educativa como proceso desde el cual se contribuye a formar ciudadanas y ciudadanos democráticos; que a través de la gestión y la participación perciben e interpretan su realidad situándose en ella como sujetos.

Propósitos específicos:

- Facilitar un proceso de análisis sobre la realidad de los derechos humanos en los diferentes espacios de la vida, que posibilite una avance en la formación de la conciencia crítica

- Propiciar una reflexión sobre el desarrollo histórico de los derechos humanos y la ciudadanía, que permita apropiarse de una visión crítica de la realidad dominicana y latinoamericana
- Profundizar en el sentido de la educación en la formación de ciudadanas y ciudadanos en una cultura democrática, de manera que permita incorporar nuevos elementos para transformar la práctica

Contenidos:

1. – Análisis de la Realidad

Ofrecer las estrategias para la realización de un triple diagnóstico que analice el contexto, la práctica y la concepción educativa de maestras y maestros en este ámbito de los derechos humanos y la ciudadanía. Identificar necesidades y problemas. Trabajar el “Triple Diagnóstico” como una metodología para impulsar cambios en la práctica educativa y social. Analizar la función socializadora de la escuela en cuanto que contribuye o no a formar ciudadanas/os democráticas/os y de las mediaciones que utiliza para realizar su tarea.

2. - Análisis de la Realidad Socioeducativa

Procedimientos para el conocimiento de la realidad social. Consideración de los parámetros socioculturales a tener en cuenta para aproximarse a una determinada realidad. Consideración acerca de las condiciones y procesos que se dan en la relación escuela y contexto social.

3. - Proyecto Social/Proyecto Educativo

Relación Educación – Sociedad: posibilidades, vinculaciones y discontinuidades entre determinados proyectos educativos y proyectos sociales reales o potenciales. La Educación en sus diferentes ámbitos y modalidades desde la vida cotidiana hasta la práctica escolar para la conformación, mantenimiento o cambio de los proyectos sociales. Contribuciones de la Educación a la democratización de los sujetos y de la sociedad.

Estos contenidos se realizan en taller; en donde se analizan concepciones, contexto y prácticas. Se utiliza el Tarjetógrafo, el Mural y el Sociodrama. También hay un momento de confrontación de coherencias e incoherencias.

El taller tiene un material de apoyo que funciona como nuevo referente en las temáticas que se trabajan.

Fundamentación teórica de este módulo

La fundamentación está en la teoría pedagógica crítico – reflexiva, que algunos han considerado fruto de una síntesis fructífera entre las corrientes de sociología crítica, el interaccionismo simbólico, la psicología cognitiva y el constructivismo (Imbernón, 1994).

Los aportes de Schön, entre otros, han fortalecido la dimensión reflexiva crítica e investigadora sobre y en la práctica de las y los educadores, que tiene como finalidad hacer descubrir que “los que participan en actividades educativas están comprometidos en algún conjunto de creencias, complejo aunque quizás no explícito, en relación con lo que hacen, quiere decir que ya poseen algún marco teórico de referencia que les sirve para explicar y al mismo tiempo orientar sus prácticas” (Carr y Kemmis, 1988: 123)

Esto es lo que afirman también teóricos latinoamericanos de la Educación Popular como son Núñez, Jara, Leis, Mejía o Brandao por citar algunos. De la educación popular retomamos también en este módulo la realidad y el contexto, la situación, el momento, como el punto de partida para el análisis y la reflexión de la práctica y para construir las nuevas interpretaciones sobre la historia y la memoria colectiva, fortaleciendo la identidad y los proyectos populares que se han ido construyendo a lo largo de ella.

Segundo Módulo “Derechos Humanos y construcción de conocimientos significativos en la escuela”

El Propósito General:

Contribuir al desarrollo de una capacidad reflexiva que exprese una actitud permanente de crítica y autocrítica para posibilitar la capacidad de actuar de manera transformadora y la construcción de conocimiento en los procesos educativos de construcción de ciudadanía.

Propósitos específicos:

- Iniciar un espacio de reflexión e intercambio sobre la construcción de conocimientos desde una perspectiva de los derechos humanos y la ciudadanía
- Elaborar las estrategias investigativas que favorezcan experiencias innovadoras en la construcción de ciudadanía crítica

Contenidos

1.- Sentido de la escuela para la formación de ciudadanos y ciudadanas y sus mediaciones: qué es educar; currículum y áreas de conocimiento; sujetos de los procesos educativos; sentido de las áreas específicas de conocimiento en este proceso.

2.- Diálogo de Saberes

Los saberes, sus relaciones y ámbitos de pertinencia. Origen, racionalidad y proceso de producción del conocimiento científico - tecnológico, su relación con los otros saberes.

Hegemonía del conocimiento científico sus consecuencias y su ruptura con el llamado mundo de la vida. Función de los paradigmas en la ciencia, su crisis actual y las intuiciones para la construcción de nuevos paradigmas.

Procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos específicos desde la perspectiva de la teoría crítica que implican el diálogo entre la sabiduría, el sentido común y el saber acumulado. Constitución de sujetos democráticos en los procesos de producción de conocimiento.

2. - Dimensiones de la Conciencia Crítica

Dimensión Ético Valorativa

Es una actitud problematizadora y reflexiva ante la vida que desarrolla la capacidad de tomar distancia ante acontecimientos, hechos y personas; es además, capacidad de preguntarse por el qué, para qué y el cómo, permitiendo asumir una postura humanizadora en defensa de la vida para todas/os.

Dimensión Científica

Desarrolla la capacidad de construir explicaciones de sentido sobre la realidad, de comprender su funcionamiento, su lógica o racionalidad. Por tanto ofrece una manera científica de saber como actuar en ella.

Dimensión Política

Es una actitud de responsabilidad personal - social que lleva a percibir la realidad y la historia como una construcción de los sujetos sociales, la cual demanda su participación como actores en los procesos de cambio y en la organización social vigente.

Este módulo se desarrolla en dos talleres: uno dedicado al sentido del conocimiento y los procesos de su construcción y el currículo. En el segundo se trabaja las áreas específicas del conocimiento: su sentido en el proceso educativo, sus lógicas, contenidos y metodologías desde una perspectiva crítica.

Fundamentación teórica de este módulo

La dimensión reflexivo crítica desde la práctica además de develar cuales teorías implícitas tienen las y los educadores, permite, como bien han señalado Stenhouse, Carr y Kemmis, Habermas y Freire, con diferentes énfasis, dotar a las personas y grupos que la realizan de un saber práctico-teórico que supone nuevas concepciones o teorías críticas sobre la realidad y nuevas estrategias para actuar en ella, que devienen en nuevas prácticas concretas y transformadoras.

De la teoría crítica y de la educación popular, retomamos en este módulo, al igual que en el resto del proceso:

- la importancia de los sujetos, que hacen relación a los proyectos, a las intencionalidades, subjetividad, la autonomía, la identidad y las culturas diversas de un mismo país.

- La centralidad de la práctica como fuente de conocimiento y de transformación de la realidad y de la práctica social realizada con otros y otras de manera organizada
- El conocimiento como poder, las consideraciones sobre el valor y uso del mismo, el diálogo de saberes como fuente de negociación cultural y de reconocimiento social en igualdad, la construcción de conocimiento como proceso de reflexión crítica “conocer para transformar, transformar para conocer”.

Tercer Módulo “Innovaciones en la práctica. Gestión participativa del conocimiento y organización de la escuela”

El Propósito general

Revisar y analizar los requerimientos que posibiliten gestionar de manera nueva y autónoma los procesos de aprendizaje, utilizando la investigación, la sistematización de la práctica educativa y la integración escuela – comunidad

Propósitos específicos:

- Analizar las condiciones que posibilitan una gestión nueva y autónoma de los procesos educativos
- Identificar y analizar críticamente diferentes experiencias y ámbitos de organización y su funcionamiento
- Reflexionar sobre el papel y el sentido que juegan las instituciones organizadas en la sociedad
- Identificar elementos para la elaboración de un proyecto democrático de centro

Contenido

1.- Organización y Gestión Democráticas

Revisión y análisis en torno a la organización democrática y la gestión. Procesos de toma de decisiones y ejercicio del poder, negociación y debate. Descentralización y participación en el diagnóstico, elaboración, ejecución, y control en la gestión. Participación en la resolución de problemas. Procesos de socialización en gestión democrática y la constitución de sujetos.

2.- Profundización en la naturaleza de las organizaciones

Sentido y funcionamiento en la dinámica social

3.- Elaboración de propuestas para el cambio en el ámbito socioeducativo

Discutir los presupuestos metodológicos que permiten a partir de la formación de una Conciencia Crítica elaborar Proyectos Educativos de Centro como estrategia de democratización de la escuela y sus relaciones con la comunidad.

Se trabaja en un taller con materiales para la discusión, videos, sociodramas, etc.

Fundamentación teórica del módulo

Retomamos de la teoría de la acción comunicativa de Habermas la centralidad de la persona en los cambios sociales y el valor de la acción comunicativa para la construcción de lo que la persona puede llegar a ser y para las acciones de emancipación. La autorreflexión que implica el acto comunicativo, lleva a los cambios de los propios significados y a construir con otros y otras nuevos referentes, símbolos y significados. Por esto las estrategias de “diálogo, discernimiento, crítica y consenso” son elementos sustantivos de una propuesta de formación crítica en esta perspectiva que abre al sujeto al diálogo con lo diferente, al pluralismo y a una construcción democrática.

La formación del profesorado desde esta perspectiva reflexiva-crítica, reclama la constitución de grupos a partir de intereses colectivos, en los que se confronten las prácticas, se debatan las ideas, se elaboren propuestas de mejora y se profundicen las problemáticas. Esto implica una nueva forma de organizarse para aprender y las metodologías colaborativas como forma de trabajo cotidiano (Imbernón, 1994). Por eso estos investigadores proponen el centro educativo como núcleo aglutinador de estos grupos y la formación de “comunidades críticas” (Kemmis, 1998) o “comunidades de aprendizaje” (Imbernón 1999, entre otros) entendiendo el aprendizaje como una acción permanente.

Cuarto Módulo: “Derechos Humanos, ciudadanía e identidad”

Propósito General:

Profundizar en la relación de la educación ciudadana, desde una perspectiva crítica, con los procesos de fortalecimiento de la identidad abierta al diálogo con otras identidades y potenciadora de compromisos en su desarrollo y construcción.

Propósitos específicos:

- Iniciar una reflexión acerca de los elementos culturales que han ido conformando nuestra identidad, para hacerla más consistente y que nos permita dialogar críticamente con las demás culturas e identidades
- Identificar valores de nuestra identidad nacional que nos conduzcan a una mejor comprensión de lo que somos y de lo que queremos ser como pueblo
- Construir proyectos de trabajo en la escuela que incorporen propuestas de construcción de identidad social y nacional desde la perspectiva de los derechos humanos

Contenidos:

- 1.- Identidad personal e identidad social: presupuestos y conceptualizaciones
- 2.- Identidad y diálogo con la diferencia: concepto dinámico de la identidad como construcción permanente y desde una perspectiva histórica-cultural
- 3.- Valores de la identidad dominicana y papel de la escuela en los procesos de formación en una identidad desde la perspectiva crítica

Fundamentación teórica del módulo:

La teoría crítica, como nos recuerda Giroux (1990), se preocupa de la formación en ciudadanía crítica porque “ella contribuye a redefinir el papel del ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (1990: 222). Con ella se desarrolla un sentido de lo público que lleva, desde lo propio a buscar con otros el bien común. Una formación en ciudadanía crítica impulsa la constitución de sujetos democráticos y participativos que pueden incidir en las transformaciones institucionales, ideológicas y ético-valorativas. La formación en ciudadanía crítica, por último, favorece e impulsa también la relación de educadoras y educadores con su contexto, con la comunidad, en el desarrollo de la tarea educativa, y con otros grupos que buscan también transformación social, haciendo posible el actuar localmente y pensar globalmente, desde una utopía que busca lo que aún no es, como diría Bloch (1970) citado por Giroux : “...El contenido de los sueños que se sueñan de día (...)se refiere a un viaje libre por el futuro de forma que (...) las imágenes de lo que todavía no existe, pueden ser llamadas a la vida”.

La formación crítica- reflexiva tiene también en nuestro caso, una fundamentación ética definida que lleva al compromiso con el ser humano y con la vida, con unos principios de búsqueda de la justicia, solidaridad, generosidad, participación, inclusión de la diferencia y nuevas formas de ejercer el poder, entre otros. La apuesta por esta dimensión ético-valorativa implica, como diría Agnes Heller (1990), procesos de transformación personal y colectivos “ser buenos y ser buenos con otros”.

Metodología desarrollada en los talleres

El punto de partida de esta propuesta , como ya dijimos, es la identificación de las necesidades de formación de los maestros. Durante el proceso se establece un tipo de acompañamiento y seguimiento de la práctica de los maestros, se impulsa la creación colectiva de propuestas curriculares que llevan a construir conocimientos desde la realidad.

Asimismo se impulsa una organización interna, en grupos o equipos, que propicia la participación democrática y la búsqueda de consensos, la creación colectiva de conocimientos y la interacción entre escuela y comunidad organizada, promueve la formación de multiplicadores; la replicabilidad de la propuesta, involucrando a los maestros en prácticas investigativas.

El proceso metodológico da espacio a la reflexión personal, a la confrontación y al trabajo en grupo para construir colectivamente. Promueve a partir de la propia experiencia, la elaboración y reelaboración de propuestas y la práctica del diálogo, la concertación, la deliberación y la construcción de consensos y toma de decisiones desde la diferencia.

Seguimiento

Hemos ratificado como imprescindible para garantizar el crecimiento subrayar especialmente el seguimiento, como dimensión del acompañamiento presencial.

Partimos de que el seguimiento garantiza una actitud permanente de apropiación y recreación de la propuesta por parte de los sujetos involucrados en la misma. De manera que el proceso no sólo se comprenda, sino que pueda rectificarse y asimilarse al tiempo que se desarrolla.

La propuesta atiende niveles de evaluación que tienen que ver con el nivel específico de cada grupo de maestros. Estos elaboran informes, preparan proyectos, materiales de apoyo a la docencia. También realizan procesos de autoevaluación personal y colectiva, además de momentos de evaluación controlados por el equipo del Centro.

Esta es la propuesta de formación en ciudadanía crítica que queremos evaluar.

1.6 La participación democrática como eje de nuestra propuesta

Hoy desde los diferentes espacios de la vida social y en los diferentes contextos geográficos, a nivel personal y de los diferentes grupos sociales, la participación es un principio de “validez universal” en lo que tiene que ver con la organización de mocrática de las sociedades.

Luego tendremos que ponernos de acuerdo en qué entendemos por participación y qué alcances le damos. Ya al desarrollar el primer capítulo en una mirada al contexto de nuestra problemática, vimos diferentes concepciones de entender la participación, unida a diferentes concepciones de entender la democracia. En el sentir común esta relación directa con la democracia se acentúa cuando al proponer el fortalecimiento de la democracia siempre éste va unido a un reclamo del crecimiento en la participación social de las personas y de los grupos. Como muy bien afirma Cabrera (2000: 74 - 75): “Democracia y ciudadanía, al menos en nuestras sociedades occidentales, son dos términos estrechamente imbricados e interdependientes....En suma, hoy el acento en la formación ciudadana se coloca en su dimensión práctica, en cómo hacer tomar conciencia al ciudadano de sus responsabilidades y compromisos, de cómo formar ciudadanos activos...y de cómo crear y desarrollar los espacios y las condiciones estructurales y culturales necesarias para la participación”.

Consideramos desde el Centro Cultural Poveda, la *participación democrática* uno de los ejes fundamentales para la construcción de ciudadanía. Con un qué, un cómo y un desde donde y un por qué muy articulados a lo que para nosotros es la conciencia crítica.

Desde esta perspectiva, la participación supone *nueva concepción* de la realidad como algo que se construye, transforma permanentemente con la participación de todas y

todos. En ella confluyen intereses y conflictos. Ella es el espacio para la negociación, los consensos y las decisiones que tienen que tener presente los diversos intereses presentes y no excluir a nadie por cultura, credo, sexo, situación económica, etnia, etc.

Pero también lleva a reclamar o construir mediaciones, instituciones, que permiten la elaboración de propuestas, de iniciativas y de toma de decisiones colectivas. En definitiva *una manera de ejercer el poder* colectiva y compartida. El proceso de participación implica: estar informados/as, conocer los problemas, elaborar prioridades, decidir sobre las ejecuciones y planificar lo que se tiene que hacer, colaborar y controlar las ejecuciones y decidir sobre los resultados y cómo sigue el proceso.

Asimismo la participación reclama *unos valores* que la sustentan: la igual dignidad de los seres y los colectivos humanos: igualdad de derechos, de dignidad y vida para todas y todos. La búsqueda de la justicia y la solidaridad como talante humano y unas relaciones de armonía con la naturaleza, con los otros, con una/o mismo y con la trascendencia. Desde un fortalecimiento de la autonomía corresponsable, con sujetos capaces de autovalorarse y de valorar a los demás que son diferentes. Desde unos sujetos que se aceptan y saben lo que son, contentas y contentos con su identidad personal y social y capaces de relacionarse en igualdad con las y los demás y trabajar con ellos en proyectos comunes que articulan y consensúan diferencias, mientras fortalecen su espíritu crítico contra toda forma de injusticia y exclusión.

La participación así entendida es una construcción permanente y reclama el compromiso por trabajar una transformación social y personal que incluya esos elementos. Son *estrategias* de esta participación el diálogo de saberes, la elaboración de consensos, el manejo del conflicto, la descentralización, el poder compartido, las estructuras horizontales y la creación de estructuras y símbolos coherentes con esta forma de entender la participación (mediaciones, expresiones culturales, formas de representación).

A la vez vemos la estrecha relación de lo que vamos delineando con los ejes básicos de la propuesta del Centro Poveda: la constitución de sujetos, la construcción colectiva del conocimiento y la organización y gestión participativa y democrática de los espacios y de los procesos educativos.

© Centro Cultural Poveda.

Puede reproducirse total o parcialmente este documento siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.