

LA ESCUELA UN ESCENARIO DE FORMACIÓN Y SOCIALIZACION PARA LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD MORAL*

RESUMEN

LA ESCUELA UN ESCENARIO DE FORMACIÓN Y SOCIALIZACION PARA LA CONSTRUCCION DE IDENTIDAD MORAL

En el presente documento intento relacionar cuatro categorías que considero están implicadas en el desarrollo humano: escuela, socialización, construcción de identidad y moralidad. Mi pretensión al efectuar esta relación atiende a la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino, y además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica, e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa de la socialización y la construcción de sentidos de identidad. Estos procesos están orientados a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización. Estas interacciones tienen lugar alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales, de la construcción de normativas y valores propios de la convivencia, de la argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, de la asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, de la visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo Humano, educación, escuela, socialización, identidad y moralidad.

* El presente documento se realizó para ser presentado en el II encuentro Internacional y V nacional: Escuela, familia y medios, escenarios para la paz y el desarrollo Humano, en el mes de septiembre del 2002.

SUMMARY

THE SCHOOL AS A SCENARIO OF SOCIALIZATION FOR THE DEVELOPMENT OF MORAL SELF-IDENTITY

This paper seeks to relate four categories which are involved in human development: school, socialization, self-identity and morality. I intend to show the school, not as the educational institution which performs important technical and administrative tasks, but as an institution which is concerned with the process of socialization of children and with their development of self-identity as moral subjects. The construction of moral subjects takes place in the interaction and confrontation with peers, teachers and other socialization agents in the discussion of topics which pose moral problems, which lead to the agreement on norms and values which make it possible to live in society. This implies reasoning on processes which involve normative sanctions, responsibility for decision making and its consequences, and attention to attitudes in a perspective of rights based on respect and a perspective of duty based on responsibility.

DESCRIPTORS

Human development, political socialization, Education, school, socialization, self-identity and morality.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente documento intento relacionar cuatro categorías que considero están implicadas en el desarrollo humano de los sujetos: escuela, socialización, construcción de identidad y moralidad. Mi pretensión al efectuar esta relación atiende a la necesidad de hacer visible la escuela, no ya como aquella institución educativa ejecutora de procesos administrativos y técnicos, que ya bien importantes son, sino, y además, como una lectora que, desde su dimensión pedagógica e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa por la socialización y la construcción de sentidos de identidad tendientes a la configuración de sujetos morales que se hacen como tales en la interacción y la confrontación continua con sus pares, sus maestros y otros agentes de socialización, alrededor de temáticas conflictivas consideradas como problemas morales, construcción de normativas y valores propios de la convivencia, argumentación y contraargumentación frente a las sanciones normativas, asunción responsable y comprometida en la toma de decisiones y sus consecuencias, visualización en las actitudes de una perspectiva del derecho basada en el respeto y de una perspectiva del deber basada en la responsabilidad.

Se trata, por tanto, de ver la escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

El texto planteará tres reflexiones: la primera de ellas, hará énfasis en la escuela como escenario de formación y socialización, como portadora de sentidos construidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua de la diferencia planteada por aquellos que han sido y son sus interlocutores, sus actores y beneficiarios en su proceso de formación y socialización. En la segunda, se establecerá la relación entre escuela y construcción de identidad: una mirada desde la interpretación, la cual, según Habermas (1983), implica el desarrollo de la competencia comunicativa, pues a través de ella los sujetos logran constituirse, en primer lugar, como seres únicos en sus formas de ser, sentir y habitar el mundo; y, en segundo lugar, como seres incluidos en colectivos, cuyo propósito es alcanzar una cohesión adecuada mediante la construcción conjunta de sentidos de identidad comunes; en otras palabras, se trata de ver en la escuela el cómo los sujetos se hacen diferentes en lo individual e incluidos en lo colectivo. En la última parte, la más amplia de todo el documento, puesto que allí es donde convergerá la relación entre formación, socialización, moralidad y ciudadanía, se mostrará cómo la escuela, en lectura de su compromiso ético-moral y político, responde a la formación ciudadana desde una pregunta por lo moral, es decir, por la estructuración de un pensamiento autónomo que habilita a los sujetos para vivir sus derechos y asumir responsablemente sus deberes.

2. LA ESCUELA ESCENARIO DE FORMACIÓN Y DE SOCIALIZACION

Constituir la escuela como escenario de formación y socialización connota dos tipos de reflexiones: la primera de ellas referida a la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva la escuela deberá entrañar el objeto educativo de la formación, el cual por su naturaleza, según Perkins (2001, p. 18) plantea tres metas fundamentalmente: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento; la expresión que engloba a estas tres metas, según el mismo autor, es el conocimiento generador, su propósito es el de ser un conocimiento no acumulativo sino actuado, a través del cual se enriquezca la vida de las personas y se les ayude a comprender el mundo y a desenvolverse en él. Así, la escuela deberá intencionar sus prácticas educativas a la reflexión crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento, el cual, continúa diciendo Perkins, es la capacidad que poseen los sujetos en formación para explicar, ejemplificar, aplicar y justificar lo aprendido. Se trata, entonces, de desarrollar la mente de los

educandos, de enseñarles a vivir, de aprender no sólo de los libros sino de la vida, de producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo acerca de sí mismo (Krishnamurti, citado por Colom y Melich, 1997). Es una intención formadora que pone sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar humano, que perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir humanamente; en ese sentido, propone una pregunta por el tipo de institución que se debe estructurar para lograr que dichas opciones sean un hecho; según Cortés (1999, p. 40), se trata de una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación. De esta forma la escuela es un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones.

En la escuela se producen intercambios humanos intencionados al aprendizaje de nuevos conocimientos, al desarrollo de competencias cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, etc. y a la construcción de la identidad de los sujetos como individuos y de la escuela como comunidad que convoca y genera adhesión. Para que se produzcan esos intercambios, debemos suponer un escenario; Bruner (1997) lo denomina subcomunidad en interacción, idea que podemos homologar a un concepto de escuela, pues como mínimo, según este autor, supone un profesor y un aprendiz; si no un profesor en carne y hueso, si uno vicario (un libro, una película, un muestrario o un computador interactivo). La subcomunidad es el lugar en el que, entre otras cosas, los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades; y para ello no hace falta que se excluya la presencia de alguien cumpliendo el papel de profesor, simplemente basta que él no juegue el papel de monopolio, que los aprendices se ayuden unos a otros en la apropiación y significación del conocimiento (Bruner 1997, P. 39). A través de la interacción con otros es como los sujetos en formación examinan, conocen y viven la cultura, elaboran concepciones del mundo, establecen diversos tipos de relaciones y acceden a sus lógicas. La interacción implica la intersubjetividad, la cual, según Colwyn, citado por Bruner (1997), es una habilidad humana para entender las mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios. No son las palabras las que hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Es la intersubjetividad la que nos permite negociar los significados cuando las palabras se pierden en el mundo; por esta razón la escuela debe reformularse bajo este principio, para que a partir de él construya los mecanismos pedagógicos posibles que hagan de la negociación y la comprensión acciones cotidianas planteadas en diversos tipos de relaciones pedagógicas y en la circulación de nuevas expresiones y actitudes significadas en prácticas

democráticas de construcción del conocimiento y de los principios morales y normativos que afectan la convivencia.

La segunda reflexión que se connota en la estructuración de la escuela como escenario de formación y socialización, es aquella que trata de responder a la pregunta por el tipo de relaciones que configuran un espacio propicio para la interacción, la negociación y la objetivación de nuevos contenidos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores implicados en el proceso de formación. Se está hablando de una escuela que como tal desarrolla una actividad pedagógica, que en términos de Durkheim (1976) propicia una actividad de “socialización” y una actividad social. Como socialización, hace referencia al proceso de construcción de la identidad individual y a la organización de una sociedad; como actividad social, se refiere a los diversos modos de pensamiento que constituyen la coherencia social. La escuela como escenario de socialización deberá configurarse como un lugar propicio para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos; deberá seguir siendo pensada alrededor de los posibles sujetos que bajo un criterio de lo humano son educables, sujetos que, según Zambrano (2000), son portadores de expresiones viajeras, son seres que en su inacabamiento transitan por múltiples lugares simbólicos; uno de estos lugares es precisamente el de los saberes. Estos saberes se concentran de manera inteligente en la escuela. Cada sujeto educable es una experiencia singular, única e irrepetible, que busca ocupar un lugar en un lugar determinado. La escuela es el lugar del sujeto educable, en especial porque en su interior se proyectan las acciones formativas necesarias para su desarrollo y socialización. “La escuela es un referente de viajes que se inician desde la temprana edad para el individuo, un espacio donde se referencian las obsesiones más dramáticas y se subliman las aspiraciones al deseo” (Zambrano, 2000, p. 52). La escuela así concebida sería como una de esas asociaciones que están situadas más allá de la familia y a las que según Durkheim habría que revitalizar (Fanfani 1994, p. 113); y la socialización constituiría la finalidad última del proceso escolar. Aunque la socialización también tiene su lugar lejos de la acción escolar, en la escuela ella se vuelve prioritaria, en particular cuando las sociedades humanas están inmersas en un mundo donde la información es uno de los referentes inmediatos de toda socialidad (Zambrano, 2000)

En términos de Durkheim (1976), la escuela es un lugar donde además de preparar a los individuos para que hagan parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación. Esta transformación ha de evidenciarse en la estructuración de nuevas prácticas culturales del reconocimiento del otro, en la construcción de argumentos colectivos de inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad. Educar en esta perspectiva es introducir a las nuevas generaciones en los patrones culturales de la sociedad y prepararlos para su recreación. Esta definición implica la presencia de sujetos formados y sólidamente socializados, individuos que han transcurrido en su devenir dentro de patrones culturales establecidos y que, a la par, hacen parte de la cultura ambiente; su actividad social

les permite contribuir y tener incidencia en la construcción de esos patrones y en la educabilidad de las personas más jóvenes (Zambrano, 2000). De esta forma, la escuela no sólo socializa y educa para la vinculación de los sujetos a las redes de sentidos sociales, sino que, al mismo tiempo, los ayuda a implicarse en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales movilizar sus prácticas de relación, sus sentidos valorativos, sus sentires y formas de pensar.

Si bien en la escuela se complementa el proceso de socialización que los sujetos traen de sus familias (Pérez G., citado por Zambrano 2000, p. 49), no se podría caer en la ingenuidad de pensar que allí se resuelve en su integralidad toda su formación; lo que se espera es que cumpla responsablemente con su función inicial de socializar los sujetos a través de los saberes socialmente reconocidos, apoyándose en las metodologías que ella construye y aplica para que al término del proceso escolar se materialice la inserción de los sujetos en formación en un campo profesional específico (Arendt H., citada por Zambrano, 2000); de esta forma, la escuela es una entrada a la cultura y no sólo un escenario en el que se prepara para ella; su misión tendrá que estar direccionada a reevaluarse constantemente para que los implicados en la formación, desde sus propias capacidades (su sentido de agencia) y posibilidades, se enfrenten con el mundo, tanto en su vida escolar como fuera y después de ella (Bruner 1997).

La escuela y la familia suscriben un pacto en el que la primera se compromete de manera firme a entregarle a la sociedad un individuo competente y profesionalmente capaz, un sujeto que sea respetuoso de los valores y tradiciones de la comunidad a la que pertenece, un individuo autónomo, responsable y con capacidad de modificar lo existente o de legitimar el orden establecido con base en criterios ético morales y políticos claros. Para cumplir con este función, la escuela se convierte en un lugar de vida; de continua lectura reflexiva de lo que está pasando en el espacio vital de los individuos y de si sus interacciones configuran una cotidianidad del respeto, la negociación, la inclusión. En la escuela tienen lugar las expresiones más duras de la existencia y se producen los momentos más trascendentales para los individuos (Zambrano, 2000); por tanto, “la escuela deberá ser un universal de la cultura, un referente omnipresente y necesario que define la inclusión de los hombres a la sociedad, lo cual significa que trasciende sus límites geográficos y temporales; es un subproducto de la urbanización del mundo, de la consolidación del lenguaje escrito, del desarrollo del conocimiento y de la previsión en todos los asuntos para garantizar la continuidad de la sociedad en el marco del principio de la discontinuidad generacional” (Zapata S.f., p. 40). En mi perspectiva, la escuela es el escenario del reencuentro, la producción y el intercambio de formas de pensar, sentir y habitar el mundo; en ella se constituye un universo de culturas e identidades que exigen la configuración de espacios que acerquen las diferencias y que excluyan aquellas certezas absolutas que descansando sobre la base de lo ya comprendido no dejan lugar a la incertidumbre, a lo impredecible, a lo que está por aprender y comprender. Una escuela que dimensione su accionar pedagógico desde la constitución de nuevas formas de interacción e intercambio de lenguajes en donde la palabra, el gesto, el

valor, la historia, la biografía son condiciones requeridas para la construcción de un proceso de formación.

La combinación de estas dos reflexiones (la escuela como escenario de formación y de socialización) articula las intenciones pedagógicas y educativas de la escuela, cuyo propósito, además de la lectura de los retos de un contexto, debería concretar un tipo de institucionalidad, normatividad, administración, interacción y valoración sobre la cuales erigir su misión. Así, lo que se enseña, los contenidos culturales circulantes, el tipo de normas de convivencia en construcción, las interacciones en juego y la estructura organizativa existente, deberían ser concebidos como elementos siempre cambiantes que orientan y determinan el quehacer educativo. Se trata, entonces, de ver la escuela como un escenario de circulación de sentidos, de flujo continuo de contenidos curriculares intencionados al desarrollo de competencias, de prototipos de interacción y formalización de las relaciones entre los sujetos, de formas y prácticas de resolución y negociación de los conflictos, de apropiaciones subjetivas de la intención de formación y la identificación de las formas particulares de habitar, sentir, conceptuar y configurar ese espacio educativo en un escenario del reconocimiento.

La escuela será así el espacio del intercambio, de la confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de la construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; será el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; será el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social.

2. ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

La escuela en su acción formativa y socializadora deberá responder a los retos actuales de la necesidad de construir una sociedad plural, democrática, incluyente, equitativa; en términos de Bárcena y Melich (1997), una escuela que conciba su práctica educativa como acontecimiento ético que, superando los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo, centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias, es decir, una escuela que desde su quehacer pedagógico lea la necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática. Educar, en ese contexto, constituye, de acuerdo con Barcena y Melich, un proceso de acogimiento hospitalario de los recién llegados, una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos a partir de una relación educativa en la que el rostro del otro irrumpe más allá del contrato y de toda reciprocidad; con lo cual se quiere expresar una relación no coactiva,

democrática y negociada; una relación basada en una idea de responsabilidad. La misión de escuela en el marco de este principio debería ser pensada desde una educación para la acción y no desde una educación para la fabricación, pues en esta última el objetivo de formación del otro sería convertirlo en un sujeto competente para el desempeño de la función a la que está destinado, haciendo de la estructuración del acto educativo un proceso coactivo, predictivo, terminado, es decir, una práctica educativa reduccionista e instrumental, en tanto proyecta un proceso educativo delimitado en un espacio de tiempo específico y predeterminado desde el comienzo; en estas condiciones no se da un momento para la creación, lo impredecible y la continuidad del proceso de formación. Por el contrario, una educación para la acción, no ya para la fabricación, según Arendt, citada por Barcena y Melich, abre el horizonte a la iniciativa, a la novedad y a lo impredecible; educar para la acción es romper lo previsto e irrumpir en lo imprevisible e impredecible; así la actividad educativa plantea una acción novedosa ligada al relato, al discurso, al lenguaje, en los cuales la pregunta por el quién eres tú contiene una subjetividad, una biografía, una historia. La educación para la acción configura pluralidad, imprevisibilidad, novedad, irreversibilidad y narración (Barcena y Melich, 1997). La acción educativa en su última característica, la narración, es la construcción del relato de una identidad, de un sujeto, de una historia, así como la ubicación de un actuar en el presente, el cual rompe el devenir incesante que sólo conoce un hecho y un acontecimiento y reconoce que la historia no es lineal, que es cambiante, impredecible y está por conceptualizar. La construcción de identidad, en ese contexto, hace referencia al proceso a través del cual los sujetos, hombres y mujeres, se hacen individuos únicos, negocian sus diferencias con otros y otras diferentes, y constituyen marcos comunes que les permiten cohabitar conjuntamente un espacio cotidiano, histórico y cambiante.

En la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida. Así mismo, en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción, un espacio para vivir la diferencia y el reconocimiento.

En el mundo de la vida se tejen los diversos sentidos que le dan contenido a las actitudes, los valores, las normas y las diversas formas de interacción; en él se delimita el espacio de lo individual y lo colectivo que reclaman la emergencia de un sujeto que se hace en la interacción con su mundo y que a través del lenguaje ha ido y está objetivando nuevas formas de habitarlo, es decir, nuevos contenidos para leer la interacción y para justificar la construcción de un espacio vital que reivindique la humanidad en el reconocimiento del sí mismo y del otro como un todo legítimo y lleno de sentido

Habermas (1983) encuentra en el desarrollo del yo una opción que le permite hablar con mayor claridad de lo que significa la construcción de identidad, pues

connota la estructuración del sujeto a partir del desarrollo de su capacidad lingüística, cognitiva e interactiva.

La ontogénesis del yo puede analizarse bajo los tres aspectos de la capacidad de conocimiento, de lenguaje y de la acción. Resulta posible reconducir a una idea unificadora del desarrollo del yo estos tres aspectos del desarrollo cognoscitivo, lingüístico e interactivo. El yo se forma en un sistema de delimitaciones. La subjetividad de la naturaleza interior se delimita frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, frente a la normatividad de la sociedad y frente a la intersubjetividad del lenguaje” (p. 14).

Pareciese que la construcción de un proceso en el que el sujeto se hace idéntico y diferente a la vez está articulado y determinado por su estructuración mental. Aquí Habermas está hablando de una identidad racional. De ahí que para él sea tan importante destacar en la configuración de una biografía humana su posibilidad de interpretarse e interpretar la realidad que la enmarca. Sólo a partir de esta comprensión se puede ir entendiendo por qué la identidad es un proceso orientado a configurar un sujeto autónomo.

Un elemento adicional de esta explicación está referido a la conveniencia de entender la identidad como un proceso de delimitación a partir de la interacción que se da entre la naturaleza interior de los sujetos y la naturaleza exterior del mundo de la vida en el que circulan una serie de sentidos objetivados. Vemos, entonces, cómo la identidad en ese proceso de delimitaciones se muestra como un primer momento de negociación y configuración a partir de lo vivido y lo experimentado.

Es posible inferir de la explicación habermasiana sobre la identidad otro componente relacionado con la capacidad de percepción de ese mundo exterior; esto indicaría que la construcción de identidad puede ser leída como una posibilidad que tiene el sujeto de percibir y representar en su estructura interna la estructura del mundo objetivo, el cual está configurado en lenguaje y permite en la interacción delimitar, de manera clara, lo subjetivo propio del individuo y lo objetivo propio del mundo consensuado. En la medida en que se dé la delimitación de estos dos mundos (Habermas 1983, p. 14), “el yo toma conciencia de sí mismo no sólo como subjetividad, sino también como instancia que ya ha trascendido – simultáneamente en las tres esferas de la cognición, el lenguaje y la interacción– las fronteras de la subjetividad”. Lo que allí se quiere mostrar es que el sujeto se hace como tal en la medida en que se comprende y comprende el mundo exterior como dos cosas diferentes, que están implicadas y se afectan la una a la otra como determinantes de desarrollo. La construcción de identidad está referenciada en un proceso de toma de conciencia del sí mismo y del mundo externo, que convoca y enmarca dicha comprensión en la que el sujeto toma conciencia de sí y, por tanto, tiene actitudes que le permiten confrontar su espacio vital y reorientarlo hacia el entendimiento.

Si aceptásemos la propuesta Habermasiana sobre la identidad, la escuela debería pensarse ya no sólo como centro del conocimiento, el saber y el aprendizaje, sino como escenario de socialización, cuyo propósito sería responder a la pregunta por la resultante de la relación entre el sujeto que educa, el proceso democrático a través del cual se educa, la intención formativa para la que se quiere educar y la estructuración institucional que se debe configurar para favorecer dicha formación.

3. LA ESCUELA Y LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO MORAL: UNA PREGUNTA POR LA FORMACIÓN CIUDADANA

El sujeto moral se constituye como tal en la interacción continua con otros, en la discusión constante de los marcos valorativos, normativos y de principios morales que median la convivencia, y en la conformación de un espacio democrático que permita la confrontación de los diferentes argumentos, actitudes y sentimientos asumidos por cada uno de sus implicados, como justificaciones y formar de pensar y actuar moralmente. La pregunta por la educación moral debe ser pensada desde dos dimensiones, una primera más centrada en el desarrollo de estructuras mentales que permitan la configuración del juicio y la argumentación moral y, una segunda, nucleada alrededor de los diferentes elementos de orden administrativo, curricular, pedagógico y didáctico que entran en el ambiente escolar requerido para dar curso a dicho proceso; la conjugación de estas dos dimensiones proporciona una perspectiva de orden institucional, real y específica, demandada para dar respuesta a la pregunta por la formación ciudadana de los niños, niñas, jóvenes, maestros y demás adultos; la cual, a mi modo de ver, tiene su génesis, como ya se venía insinuando, en la vinculación de estas dos dimensiones y no solamente en una cuestión de derechos, como aparentemente se nos viene presentando. Esta última precisión deseo hacerla porque considero que hacer del niño un ciudadano pleno no es algo que pueda lograrse sólo a partir de un decreto o de una buena intención jurídica; hacerse ciudadano es una tarea que requiere pensarse desde un proceso más profundo, el del desarrollo moral, cuya finalidad explícita es el alcance de un pensamiento autónomo y responsable, que es justamente lo que un ciudadano necesita para ejercer sus derechos, responder por sus deberes, asumir actitudes participativas y tomar decisiones correctas favorables a la mayoría del colectivo al cual pertenece. En palabras de Peters (1984), lo anterior tendría que ver con lo que normalmente esperamos que una persona pueda escoger, para que se vea disuadida por la idea de las consecuencias de sus acciones; que no sea paranoica o compulsiva, pero tampoco conformista u oportunista de voluntad débil, que no vea la autonomía como un deber ser ideal de la educación moral, sino como un continuo construir de criterios autorreguladores de la libertad humana.

En esa dirección, la escuela intencionada a la formación ciudadana, en concordancia con la Ley 115 y el decreto 1860 de 1994, deberá en su PEI hacer

una lectura cuidadosa de su contexto¹ y a partir de ella estructurar un diseño curricular que integre los principios y fundamentos de la formación ciudadana, sus estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas, sus planes de estudio y sus estrategias de constatación, dándoles cuerpo en la concreción de un manual convivencia y de un gobierno escolar construidos democráticamente. Si este proceso se hace de manera adecuada, se estaría evidenciando en la escuela un auténtico espacio para la participación y la formación ciudadana, la cual contribuye a la adquisición de unas habilidades, destrezas, competencias, actitudes, argumentos y sentimientos humanos que permitan a las personas (niños, niñas, jóvenes, maestros y demás adultos implicados en la formación y socialización) pronunciarse, evidenciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas, es decir, perfilarse como interlocutores válidos, importantes, comprometidos e implicados en la formación y la convivencia; advirtiendo que hacerse un interlocutor no es sólo ser un buen escucha, sino estar en condiciones de participar activamente en la construcción conjunta del bienestar común.

Lo anteriormente expresado supone pensar la escuela no sólo desde un nuevo contenido basado en los derechos y deberes, la participación, la formación política, ética y moral que configuran una intención y un debe ser, sino también, y al mismo tiempo, la concreción de mecanismos institucionales, organizativos y relacionales de protección, vivencia, confrontación y discusión de los derechos que tienen las niñas, los niños, los jóvenes y adultos, y de los deberes que todos deben asumir responsablemente para la creación de un espacio democrático propio para la convivencia, el aprendizaje y la socialización; así no sólo se enseñaría a ser ciudadano, sino, y esto es lo más importante, se viviría la ciudadanía, cuya expresión, en la escuela, es la creación de un escenario democrático del reconocimiento, la inclusión, la vivencia de la equidad, la discusión y construcción colectiva de las normas, los valores y los principios de convivencia.

Garza (1995), citando a Habermas (1990), plantea que para alcanzar el ideal de una sociedad racional y democrática se necesitan instituciones educativas que

¹ El análisis del contexto debería comprender una lectura socio-político-económica de la situación internacional, nacional y local como escenarios de fondo sobre los cuales proponer procesos de formación. Existen algunas cifras proporcionadas por diversas entidades (Defensoría del Pueblo, Instituto de Medicina Legal, 2001) en las que se muestran cómo las problemáticas actuales afectan el ejercicio libre de la ciudadanía (en el año 2001, 4,077 niños y niñas fueron muertos en forma violenta -11.1 en promedio al día-; 69,681 casos evaluados como violencia intrafamiliar; maltrato Infantil, 10,981 casos; maltrato conyugal, 41,320 casos; maltrato entre otros familiares, 17,380 casos. De 13,352 dictámenes sexológicos practicados, 11,324 registraron como víctimas a menores de 17 años. En el mismo informe se encuentra que durante el año 2001 se reportó un total de 11.981 casos de niñas y niños maltratados. Además del maltrato, aparecen otras cifras reportadas por País Libre, citadas por la Defensoría del Pueblo, en las cuales se muestra el número de niñas y niños secuestrados que, según lo reportado un total de 953 niñas y niños secuestrados entre el 2000 y el 2002). Lo que se muestra en este aparte es algo más que simples cifras, son personas de carne y hueso que viven la pobreza, la exclusión, la inequidad y la vulneración de sus derechos; esto sin contar con aquellas otras expresiones de la violencia que no se ven en los datos pero que aparecen subjetivadas en la niñas, los niños y los jóvenes como representaciones de la muerte, la guerra, la desesperanza y el no futuro; en rostros que al mirarlos no tienen más visibilidad que el hambre, la desnutrición y la miseria; en actitudes que sólo reflejan la exclusión y la no aceptación de lo diferente. Esa es en parte nuestra Colombia, una Nación que se desgrana y deja tras sí las huellas de la muerte.

preparen y formen a los sujetos en el modelo del accionar comunicativo. Encuentra en ese paradigma habermasiano los ingredientes adecuados en la configuración de la misión y la responsabilidad social de la escuela; así, esta última deberá instituirse como un centro educativo para la formación de profesionales calificados y críticos, es decir, será un escenario que además de preocuparse por formar seres competentes en su saber específico, potencie en ellos una disposición y sensibilidad especial por la transformación del contexto social que habitan. Se podría afirmar que en esta doble connotación educativa la escuela se responsabiliza y responsabiliza a sus educandos moral, ética y políticamente en la transformación de las relaciones sociales para vivir en una sociedad digna, justa, incluyente y democrática.

Para lograr esa transformación, la escuela deberá interpretar, desarrollar y transmitir la cultura de la sociedad, definiendo con claridad cuáles han de ser los fines y los medios socialmente legitimados que hacen pertinente y relevante el acto educativo (Apple 1997). La Ley General de Educación (Ley 115, artículo 5) destaca entre sus fines la formación y el desarrollo de seres humanos integrales, respetuosos de la vida, de los principios democráticos del país y demás derechos; habla de un sujeto participativo, crítico, reflexivo, analítico e involucrado en la toma de decisiones, en el avance tecnológico y científico y en la construcción de una identidad de país democrático, incluyente y equitativo, es decir, se trata, desde la Ley, de configurar una escuela que soporte el entramado cultural sobre el cual se significa el accionar humano y se delimitan las fronteras de lo justo, lo bueno, lo malo, lo digno, lo incluyente, lo equitativo y lo diferente, para construir de esta forma el entendimiento, la vivencia de la reciprocidad y la convivencia; pero para lograr esta pretensión, la escuela debe, por ejemplo, leer críticamente desde su contexto las posibilidades, alcances y limitaciones de la Ley y sus reglamentaciones (Plan racionalización docente, subsidio a la demanda, fusión institucional, plan evaluación docente y estándares de calidad) para determinar, en este caso, las posibilidades que las normativas le ofrecen de configurarse como un escenario realmente transformador de la cultura.

Otro elemento que compromete a la escuela y la responsabiliza en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente tiene que ver con el tipo y la calidad del conocimiento que allí circula, el cual proviene de las ciencias, las artes, las tecnologías, las tradiciones, y da origen a diversas explicaciones, enunciaciones de leyes, predicciones, comprensiones y críticas a los fenómenos, al punto de incidir en la transformación de la cultura y el subsecuente mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos, configurando una perspectiva de currículo, de pedagogía, de educación, de metodología y de competencia; todos estos elementos tienen que ver con esos postulados educativos que conciben la escuela como una institución que nunca puede considerarse culturalmente autónoma. “El qué enseña, qué modos de pensamiento y qué registros de habla cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y las culturas de sus estudiantes” (Bruner 1997, p. 46). Desde este punto de vista, la escuela configura un deber educativo que no sólo agrupa diversas intenciones formativas, sino que también plantea una lectura

actual del contexto cultural en el que están inmersas las personas en formación, determinando un modelo particular de enseñanza, de interacción y de formación en su modelo pedagógico, en su currículo y plan de estudios, en los contenidos y temáticas de cada una de las áreas, en los modelos de evaluación, en las metodologías de aula y en las didácticas específicas de cada área.

En este contexto, y retomando a Habermas (1999, p.29), la responsabilidad, el deber, presuponen el reconocimiento intersubjetivo de principios, normas, prácticas, marcos pedagógicos, educativos, didácticos, ideológicos y sociales comunes, que fijan para una comunidad, en este caso la escuela, un modo convincente, argumentado y obligado para vivir conjuntamente un proceso de formación que, entre otras cosas, no podría estar alejado de la vivencia de la equidad, la diferencia, la inclusión, la justicia, la dignidad, es decir, alejado de un modo de vida que dice cómo se vive allí y qué se espera de quienes quieran habitar ese mismo espacio; una escuela que se configura como instrumento para conseguir una población plural y multicultural que conviva en paz dentro de la sociedad, como instrumento de desarrollo personal, donde el criterio es la adaptación del proceso enseñanza y aprendizaje a las habilidades y ambiciones de cada alumno; como instrumento que garantiza en cada alumno un nivel mínimo de logros que le permita situarse dentro de la sociedad como trabajador a cualquier nivel (Reynolds, Bollen y Otros, 1997).

La lectura, interpretación y puesta en práctica de los retos anteriores debería materializarse en la escuela a través de un acto educativo que imbrique los diversos actores, los múltiples procesos y los diferentes escenarios, integrándolos en una intención pedagógica derivada de una lectura justa de los hechos sociales que propenda por la formación del ciudadano. Una intención pedagógica que sea apta para dar cumplimiento a esta condición vendrá definida por el desarrollo de capacidades cognitivas, lingüísticas e interactivas que, según Habermas (1983, p. 14), permitirían a las personas delimitar sus subjetividades frente a la objetividad de una naturaleza exterior perceptible, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad del lenguaje; esto equivale a un acto mental de interpretación y desentrañamiento de las relaciones entre lo subjetivo, lo objetivo y lo intersubjetivo, en términos de diferenciación en cuanto a lo propio de cada ser y de inclusión en cuanto a la identificación de prácticas, argumentos, simbologías, normas, principios y valores que convocan y constituyen una identidad colectiva.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, toma sentido plantear la formación y socialización ciudadana, pues en esta intención se compromete a la escuela en el direccionamiento de procesos pedagógicos para el desarrollo de competencias afectivas, cognitivas, comunicativas, éticas, morales, políticas, entre otras, que aporten a la constitución de un sujeto que trae consigo una biografía, se hace presente en un tiempo y espacio específicos como parte de lo real, plantea unas perspectivas, toma múltiples decisiones, construye historia, convive, hace escuela, es decir, un sujeto que se constituye como tal, en primer lugar, en el reconocimiento de lo que es y en la visibilidad de su subjetividad manifiesta en sus valores, conceptos, sentimientos y actitudes; en segundo lugar, en la identificación

incluyente de la presencia de otras subjetividades, a partir de la cual hace una lectura comprensiva de lo que es diferente a él y, por consiguiente, visibiliza otros sujetos que plantean, como él, sus propias biografías, historias, certezas, decisiones, valores, sentimientos, tipos de convivencia, escuelas subjetivadas y deseos profundos de ser reconocidos en sus expresiones y diferencias; en tercer lugar, en la distinción crítica de los marcos culturales, ideológicos y sociales reconocidos como principios y potenciadores de desarrollo personal y social; en cuarto, y último lugar, en la obligatoriedad de negociar responsablemente lo diferente a partir de la explicitación de los mínimos valorales, morales y políticos que subyacen a la argumentación y justificación de la acción moral, ética y política propias de una adecuada convivencia, la cual supone ponerse en la situación del otro, asumir su papel, ver la situación con sus ojos y compenetrarse con él; esta mirada de la convivencia connota unos sentimientos, unos argumentos y unas vivencias que de alguna manera nos permiten ser capaces de comprender la solidaridad, expresión fundamente de la cooperación y el sostenimiento de las buenas relaciones (Aebli, 1991).

Si se tienen en cuenta esos cuatro elementos de la estructuración de un sujeto (reconocimiento de sí, del otro, lo otro y la necesidad de negociación), entonces la escuela tendrá que preocuparse no sólo por enseñar conocimientos matemáticos, lingüísticos, geográficos, históricos, sino también, y muy cuidadosamente, por inquietarse e implicarse en la configuración de un escenario para vivir el reconocimiento y la negociación de la diferencia. De esta forma, la configuración de una escuela democrática tendría sentido si el gobierno escolar, los consejos de clase, las mesas de disertación de dilemas, las mesas por la paz, tienen un lugar, un momento y un espacio en el ambiente escolar como estrategias pedagógicas que hacen de la democracia, la participación y la interacción discursiva un hecho.

Dimensionar la escuela sobre estos presupuestos requiere perfilarla como un espacio de circulación de sentidos de identidad, con contenidos en la dignidad humana y la vivencia de la equidad, esto es, una escuela que entienda y se reconozca como escenario de la circulación de significados simbólicos, no porque en ella ésto no haya sucedido antes, sino porque no ha sido claramente reconocido como elemento constitutivo de la vida escolar sobre el cual convocar a la comunidad educativa para el ejercicio del respecto activo, la justicia y la responsabilidad.

Los significados simbólicos entran diversos sentidos, múltiples formas de interacción, diferentes niveles de respuesta, variados tipos de argumentación y sistemas de organización y regulación heterogéneos; todos ellos configuran una estructura que permiten las operaciones de pensamiento, de elaboración cognoscitiva de las experiencias y de acción instrumental; la emisión de oraciones correctas fonética y gramaticalmente; las interacciones y la regulación consensual de los conflictos de acción (Habermas, 1983). Cuando hablamos de lo simbólico nos referimos a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. Se entiende por símbolo cualquier cosa que sirva de vehículo de una concepción. Símbolo es cualquier cosa que, en

ausencia de una presencia fáctica, es usada para disponer significativamente los sucesos entre los que viven los hombres a fin de poder orientar su experiencia. Al nombrar a la escuela no es necesario tenerla en frente; pues a ella, como símbolo, se ligan un conjunto de significados socialmente sancionados. La escuela no es susceptible de cualquier significación sino que representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializar. “La escuela como todo significante no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Si bien el simbolismo no es totalmente libre sino que se aferra a lo histórico, tampoco está anclado a un sentido homogéneo” (Duschatzky, 1999, p. 21). Sólo una escuela que transverse desde el principio de la equidad, en su práctica misma, todos esos significados simbólicos, se construirá a sí misma como un escenario democrático donde sea posible el respeto a los diferentes estilos de aprendizaje, a la diversidad de expresiones y a la aparición de las múltiples identidades; pero para que esto acontezca deberá operar un criterio unificador, que, en mi parecer, es la pregunta por lo moral, lo ético y lo político, y no sólo una pregunta por las normas carentes de su contenido valorativo y moral; una recaída en este último tipo de pregunta representaría la muerte del espíritu del principio moral que por excelencia connota la normatividad y reduciría la discusión sobre la convivencia a lo ya establecido como código invariable, como recetario; en términos prácticos se estaría negando la posibilidad de la deliberación y se caería en la exclusión del otro, en tanto se niega la posibilidad que él tiene para contrargumentar y justificar su accionar. En esta perspectiva, la deliberación y la contrargumentación se alejarían del principio básico que convoca a la escuela al entendimiento y la responsabilidad solidaria.

La argumentación sobre lo normativo, según Habermas (1999), se inicia con la pregunta sobre qué es fundamentar la moral. Al respecto, define:

“Fundamentar moralmente algo significa distinguir dos cosas: primero, el sentido teórico (especulativo, intelectual) de la pregunta acerca de si los juicios morales expresan un saber y cómo, dado el caso, se puede fundamentar la cuestión fenomenológica; y, segundo, la descripción del contenido cognitivo que vincula con sus enunciados a quienes participan en una discusión moral” p. 29 .

Con respecto al primer sentido, el fenomenológico, el autor habla de una fundamentación moral, descriptiva, que tiene lugar en las interacciones cotidianas del mundo de la vida. La fundamentación hace referencia a las proposiciones que tienen el sentido de exigir a los demás un determinado comportamiento (plantan una obligación), de comprometernos con cierta acción (contraer una obligación). Los enunciados morales sirven para coordinar las acciones de diversos actores de modo vinculante. La obligación, como se expresó en párrafos anteriores, presupone el reconocimiento intersubjetivo de normas morales o de prácticas comunes que fijan para una comunidad de modo convincente aquello a lo que están obligados los actores, así como lo que han de esperar unos de otros. Las reglas morales operan autorreferencialmente; su fuerza coordinadora de la acción se acredita en dos estadios: estadio uno: dirige la acción social de modo inmediato en la medida que vincula la voluntad de los actores y la orienta de un determinado modo; estadio dos: regula las toma de postura críticas de aquellos en caso de

conflicto. En este sentido, una moral no sólo dice cómo deben comportarse los miembros de una comunidad; proporciona al mismo tiempo razones para la resolución consensual de los conflictos.

En cuanto al contenido cognitivo de los juicios morales de quienes participan en una discusión, Habermas hace referencia al tipo de razones e interpretaciones que el individuo en interacción con otros, y en miras al entendimiento, argumenta y hace evidentes para ser validadas.

Una acción discursiva, dice Habermas, hace posible una formación juiciosa de la voluntad que garantiza las tomas de postura con un sí o con un no, y motiva racionalmente a que los sujetos pongan en juego sus intereses y los contrasten con los intereses del colectivo, sin que tenga por ello que quebrarse el vínculo social que une procedimentalmente entre sí a los participantes orientados al entendimiento en su actitud transubjetiva; la ética filosófica debe ser asumida como una teoría y práctica de la argumentación, leída desde el principio de universalidad normativa, que es diferente al principio kantiano, que el mismo autor describe así: “Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado” (Habermas 1999, p. 142). Con la práctica argumentativa se pone en marcha una competición cooperativa a la búsqueda de los mejores argumentos, competición que une al comienzo a los participantes en el orientarse al objetivo del entendimiento. El supuesto de que la competición puede conducir a resultados aceptables racionalmente, e incluso convincentes, se fundamenta en la fuerza de convicción de los argumentos. La aceptabilidad racional de una emisión reposa en último término en razones conectadas con determinadas propiedades del mismo proceso de argumentación.

Habermas (1999, p. 76) nombra las cuatro más importantes:

- a. Nadie que pueda hacer una contribución relevante puede ser excluido de la participación.
- b. A todos se les debe dar las mismas oportunidades de hacer sus aportaciones.
- c. Los participantes tienen que decir lo que opinan.
- d. La comunicación tiene que estar libre de coacciones tanto internas como externas, de modo que las tomas de posición, ante las pretensiones de validez susceptibles de críticas sean motivadas por la fuerza de los mejores argumentos.

Por consiguiente, lo equitativo implica, en todos los casos, reconocer, incluir y aceptar la presencia de otros en un mismo escenario y, además, el reconocimiento de unos marcos morales, éticos y políticos, enunciados en términos de derechos y deberes a cumplir y, por último la necesidad de la negociación constante de la diferencia.

Otro elemento importante para pensar la formación y socialización ciudadana tiene que ver con la consolidación de la participación como una actividad que dinamiza a los sujetos en la deliberación e interlocución activa con los otros y lo otro (lo normativo) para la exigencia de los derechos, la concreción de los deberes, la toma de decisiones y la construcción de marcos culturales, sociales, éticos, morales y políticos de inclusión del otro en la construcción conjunta de la convivencia. Para que la participación deje de ser una simple intención y pase a ser una acción, y la educación ciudadana deje de ser un contenido curricular que se enseña, se requiere que la escuela dinamice una serie de procesos y configure unos espacios para la construcción conjunta de las normas, los valores y los principios propios de la convivencia escolar. En el marco de esta reflexión, el manual de convivencia, en el cual, según artículo 87 de la Ley General de Educación, se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes, no podrá ser un simple reglamento estudiantil elaborado por los adultos para evitar ser enjuiciados y sujetos de tutela; por el contrario, deberá convertirse en un documento construido conjuntamente por todos los implicados. En este manual se definirán los principios, derechos y deberes sobre los cuales será posible edificar la pertenencia de un individuo a un grupo y a una comunidad compartida, la escuela, la cual deberá estar conciliada y cohesionada en la vivencia de la equidad, la responsabilidad y el respeto.

En ese sentido, una resultante del proceso de formación ciudadana está referida a la aparición de un sujeto empoderado, con capacidad deliberativa y argumentativa; un sujeto que se hace y hace de los otros interlocutores válidos, concientes, críticos y dispuestos a hacer frente a los retos que plantea la toma de decisiones en una institución educativa. El ejercicio de la participación entraña un pensamiento autónomo, el cual, a su vez, implica el reconocimiento de la capacidad que tienen los sujetos de pensar por sí mismos, de actuar al mismo tiempo de manera concertada y colectiva y de asumir responsablemente las consecuencias de sus actos, es decir, de hacer un reconocimiento explícito de los derechos que posee y poseen los otros y de asumir responsablemente los deberes que lo involucran como directo responsable de la convivencia; así el cumplimiento del deber de cada uno es exigencia del derecho de todos. Derechos y deberes se integran correlativamente en toda actividad social y política del hombre; quizá esto es lo que quería plantear Kant al afirmar que “la doctrina del derecho estaba relacionada únicamente con la condición formal de la libertad externa (la concordancia consigo misma cuando su máxima se convertía en ley universal), es decir, con el derecho. Por el contrario, la ética ofrece todavía una materia que al mismo tiempo se presenta como un fin objetivamente necesario, es decir como un deber para el hombre” (Kant, 1993). El deber es leído como el concepto que ya en sí da una coerción (coacción) del arbitrio libre por la ley; dicha coacción, según Kant, puede ser exterior o autocoacción; de esta forma, se podría afirmar que si los derechos exaltan la libertad individual, los deberes expresan la dignidad de esa libertad, expresada en autocoacción; en ese sentido los deberes de orden jurídico presuponen otros, de orden moral, que los apoyan conceptualmente y los fundamentan; así, por ejemplo, es deber del hombre servir

al espíritu con todas sus potencias y recursos porque el espíritu es la finalidad suprema de la existencia humana y su máxima categoría. “Es deber del hombre ejercer, mantener y estimular por todos los medios a su alcance la cultura, porque la cultura es la máxima expresión social e histórica del espíritu. Y puesto que la moral y buenas maneras constituyen la floración más noble de la cultura, es deber de todo hombre acatarlas siempre” (Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana, Bogotá, Colombia, 1948, p. 2)

En concordancia con estos planteamientos, la UNICEF (2001), sugiere que en la formación ciudadana se reconozcan varios elementos:

- * La diversidad de las expresiones juveniles e infantiles, que nos convoca a ver en ellos y ellas otros sujetos con principios y comprensiones del mundo diferentes del entorno adulto. En este reconocimiento de la multiplicidad de expresiones, se encuentra la clave para identificar al adolescente como sujeto social con capacidad para construir en conjunto con otros un mundo más digno para todos. Se trata, en mis palabras, de reconocer en ellos una voz legítima y la expresión de subjetividades diversas, capaces de visualizar la inconformidad y darle un perspectiva estética de relación con el mundo y sus habitantes desde la piel, la poética, la música, el contacto, el simplemente rozarse con el otro.
- * Un potencial específico para la participación autónoma, es decir, una capacidad para autodeterminarse y proponer formas legítimas de interacción y regulación social y normativa que aportan al enriquecimiento de las culturas y las formas organizativas vigentes.
- * Sus derechos como habitantes de un espacio vital singular, y sus deberes como habitantes responsables y participativos de ese espacio vital.

El ejercicio de la ciudadanía participativa y deliberativa en la toma de decisiones desde una perspectiva (desde) de los derechos y los deberes, supone el desarrollo de unas competencias en el saber conocer, saber hacer y saber comunicar; unas actitudes de equidad, aceptación activa por lo diferente y confrontación continua al comportamiento injusto; unos valores y unos principios: el respeto activo, la solidaridad y la justicia (Alvarado y Ospina, 2000) y unos sentimientos: resentimiento, indignación y culpa (Hoyos 1996), en tanto configuran un tipo de sujeto libre, crítico, responsable y dispuesto a comprometerse con el cambio. Estas competencias, actitudes, valores y sentimientos pueden leerse mejor desde una reflexión sobre las dimensiones de lo humano que vale la pena enunciar y profundizar, en la medida en que ellas definen los contenidos teóricos sobre los cuales orientar los procesos de formación y cualificación de las prácticas ciudadanas. A este respecto reconozco, sin desconocer la multiplicidad de las esferas de lo humano, cinco dimensiones básicas: una afectiva, una ético-moral, una creativa, una política y una comunicativa que integra las anteriores.

DIMENSIÓN AFECTIVA

Esta da cuenta de los sentimientos, las emociones y las pasiones que las niñas, niños, jóvenes y adultos en general expresan en su actuar cotidiano y que aparecen como mediadores y condicionantes afectivos de la convivencia, en tanto consolidan un alto contenido del mundo sensible, enunciado en la capacidad de amar y de ser amado, de expresar y recibir caricias y, por supuesto, en un autoconcepto sano, realista y objetivo; a partir de estas expresiones del mundo sensible, los sujetos desarrollan la capacidad para crear vínculos, afectos y construir pequeñas comunidades del reconocimiento, en donde cada uno de ellos se siente apreciado, querido, apoyado y sobre todo amado por sí mismo y por el otro. En el potencial afectivo, ellos y ellas se hacen concientes y partícipes en la consolidación de grupos filiales de autoafirmación, reconocimiento y vivencia del afecto.

El desarrollo afectivo plantea una relación constante entre el sujeto y la realidad, expresada en imágenes de sí mismo, del otro y lo otro como realidades tangibles que movilizan el accionar humano hacia una vivencia erótico-afectiva adecuada o no adecuada, según sea el nivel de elaboración de los sentimientos, las emociones y los juicios de valor frente a la imagen que se tenga de sí mismo; es un ejercicio constante de toma de conciencia, de traer a lo manifiesto aquellos movimientos internos producidos por la interacción con el mundo exterior y que no podrían ser más que sentimientos y emociones, es decir, mociones sensibles del alma, pequeños estrujones que evidencian que la piel también siente y tiene sus expresiones. En la toma de conciencia sobre esas acciones relacionales bastante elaboradas, aparecen, como ya se dijo, los sentimientos, los cuales, en su esencia, combinan de manera magistral un componente conceptual (racional) y uno emocional; esto porque la emoción supone un uso de la razón, sin ella no sería posible la relación entre una persona que experimenta una tendencia y la realidad, que es siempre algo que se ha captado no solamente en el orden de lo sensible, sino también de lo relacional emoción – razón (Ocampo, 2001).

El desarrollo de esta competencia en la escuela estaría implicado con la implementación de actividades relacionadas con el fortalecimiento del autoconcepto y la autoestima.

DIMENSIÓN CREATIVA

Da cuenta del potencial cognoscitivo que tienen los individuos para identificar y resolver los problemas que surgen en su interacción cotidiana. Este presupuesto, llevado al campo de los procesos sociales en donde la contradicción es evidente y necesaria para el desarrollo humano, es orientador en tanto le posibilita al sujeto en interacción el diseño de estrategias innovadoras que le ayuden a superar las tradicionales formas de resolución del conflicto y reconvertirlas en nuevas estrategias negociadoras, inteligentes y no violentas; de esta forma, el acto creativo permite crear y recrear mundos posibles, desde la comprensión del sí mismo en relación con los retos que enuncia el entorno, desagregada en múltiples

posibilidades de lectura e intervención, cuando ésta se muestra contradictoria con el actuar cotidiano; es un acto mental que pondera y discrimina lo bueno de lo malo, ubica lo problemático y lo contradictorio en la interacción y proyecta las diversas formas de negociación.

González (1999) distingue varias acepciones de la creatividad, en las cuales relaciona tres tipos de conceptos. Uno de ellos referido a su naturaleza, definida como una condición humana y como una potencialidad cognitiva que permite ser, querer, saber y hacer para descubrir, redefinir y recrear, caracterizando dicha condición por su capacidad transformadora, generativa, expresiva, de flexibilidad y de autonomía. Una segunda acepción hace referencia a la creatividad como una manera de pensar, sentir y actuar, que conduce a un logro o producto original, funcional y estético en la resolución de problemas. La tercera está referida a la creatividad como capacidad de combinación de ideas, argumentos, prácticas y actitudes para la obtención de respuestas exitosas en la negociación de conflictos y satisfacción de necesidades.

Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas deberán ser orientadas desde una opción clara por la negociación del conflicto y la diferencia, construyendo desde el análisis de situaciones cotidianas estrategias de no violencia activa.

DIMENSION ETICO-MORAL

Busca el desarrollo de una moralidad autónoma que tenga como referente para el comportamiento de cada sujeto, no las normas aceptadas o impuestas en contextos culturales particulares o legitimadas desde la autoridad, sino los principios universales que, según (Cortina 1997, p. 229), “son la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo activo”.

El desarrollo ético-moral corresponde a la esfera del desarrollo humano en el que los sujetos toman conciencia de las normas y las asumen responsablemente. Para Piaget (1987), se trata de procesos mentales que hacen los individuos para reconocer las normas de una sociedad y asumir niveles de respeto y responsabilidad frente a ellas.

Este enfoque cognitivo evolutivo, planteado por el mismo autor, subraya que la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes, o de aprendizajes tempranos (condicionamiento, refuerzo y castigos), pues en ellas también intervienen algunos principios morales de carácter universal, que no se enseñan en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro.

Para Kohlberg (1992), el ejercicio de la moral no se limita a momentos aislados de la vida cotidiana de los individuos, sino que consiste en procesos de pensamiento que empleamos para extraer el sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria, en donde un gran número de conceptos morales y formas de pensamiento sólo tienen significado en edades más avanzadas y requieren de una extensa experiencia con el medio social y el crecimiento cognitivo de la edad que se

representa. Es el caso del concepto de justicia, respecto al cual Kohlberg descubrió que cambiaba y se desarrollaba con el tiempo en la medida en que el individuo interactuaba con el entorno.

El desarrollo ético y moral, para ambos autores, da cuenta de las representaciones mentales que tienen los sujetos sobre su orden social, normativo y culturalmente legítimo, en términos de juicios, criterios y actitudes que se configuran en estructuras mentales de acción que pueden ejercitarse en la vida cotidiana.

La estructura mental tiene que ver con las formas como los sujetos configuran y organizan los sistemas de relaciones internas que median la acción moral y orientan sus niveles de adaptabilidad, en sus contextos vitales inmediatos; de igual forma, esa estructura orienta la transformación del proyecto político en el que se hacen evidentes la justicia, la reciprocidad y la dignidad humana de las relaciones que establecen los individuos con otros y lo otro.

Los procesos educativos requeridos para que esta dimensión humana sea llevada a la práctica, estarían referidos a la constitución de marcos valorativos y morales claros que sirven de referencia al momento de justificar las acciones humanas en nombre del sostenimiento de la convivencia.

DIMENSIÓN POLÍTICA

Está referida al desarrollo de la capacidad para pensar colectivamente, trata de construir sentidos sociales que, evidenciados en un contrato social que se expresa en la justicia y la libertad, permiten la adhesión y la construcción de identidad colectiva. Se busca con este potencial desarrollar en las niñas y los niños su capacidad para pensar, actuar y sentir el mundo de lo público, el mundo del bien común, el mundo en el que ellas y ellos mismos se sientan incluidos, sus relatos leídos y, por tanto, sus necesidades asumidas como el soporte para el diseño de políticas de atención y búsqueda continua del bienestar colectivo; el escenario público, es el mundo en donde todos son sujetos de derechos y deberes. Lo público, entonces, son aquellos bienes que proporcionan calidad de vida y bienestar; son aquellos bienes que están pensados para beneficiar el total de la población que está implicada en una organización social específica.

El sentido de lo político se hace presente en las actitudes, las preferencias y los argumentos en los que se incluye al otro como un sujeto que tiene derechos e igualdad de opción. Para Savater (1998), la política es el ejercicio de la libertad, es una actitud, es una forma de considerar lo que uno va a hacer, es decir, es el empleo que se le va a dar a nuestra libertad; lo político busca concertar con los otros las acciones que se deben desarrollar para generar bienestar. Es por eso que cuando quiero actuar políticamente debo contar con la voluntad de muchos otros. La política tiene y necesita la complicidad y el apoyo de los otros; la política no siempre está en nuestras manos, debemos convencer a los otros de la necesidad de que determinadas reformas o proyectos sean llevados a cabo. La política exige que se cuente con el apoyo, con la solidaridad de los otros. Así, la escuela pensada desde esta dimensión, necesariamente tendría que implementar

otra lógica de organización del conocimiento en la que se tenga en cuenta las diversas perspectivas del educando como sujeto activo y participativo en la constitución nuevos saberes, así mismo, tendría que flexibilizar sus mecanismo participativos y democráticos de forma tal que promueva la acción política en la toma de decisiones y compromete la comunidad educativa en la construcción del bien común.

DIMENSIÓN COMUNICATIVA

Esta dimensión hace referencia a la capacidad lingüística e interactiva que poseen los sujetos para comunicar sus comprensiones del mundo y construir nuevos lenguajes en los que se intersectan simbologías, códigos, sentidos, significados y expresiones que estructuran acciones comunicables y comunicativas. Este accionar, analizado por Habermas, se funda en un carácter dialógico e intersubjetivo; su mayor reto es enfrentar la pregunta acerca de cómo los individuos se constituyen como tales y forman a través de sus interacciones sociales redes de significados y sentidos que los nombran en una comprensión y entendimiento mutuos.

El acto comunicativo entraña una actividad mental de descentración en la que los sujetos en comunicación, interacción y negociación someten continuamente a confrontación sus comprensiones subjetivadas del mundo, sus creencias, mitos, argumentos, simbologías y las contrastan con otras perspectivas, argumentos y formas de habitar el espacio vital planteadas por otros sujetos. Esta confrontación exige que los interlocutores planteen sus ideas, sus pretensiones y sus sentires con unos niveles de apertura y flexibilidad tales que unos y otros se sientan ciertamente convocados a examinar la veracidad de los hechos, la legitimidad de las normas y la sinceridad de las expresiones subjetivas que son objeto de comunicación.

En otras palabras, el acto comunicativo supone unos mínimos ético-morales, si con él se quiere construir el entendimiento. Estos mínimos llevados a la escuela toman cuerpo en las intenciones pedagógicas, en la estructuración del manual de convivencia, en las interacciones de los actores escolares, en las formas como se sancionan las normas, en la manera como se determina la pertinencia de los contenidos, en los estilos de conformación de espacios democráticos para la discusión, participación, toma de decisiones y la vivencia de los derechos

En conclusión:

Se trató de profundizar en el nombramiento que se le hace a la escuela como una institución co-responsable del sostenimiento de la estructura social, en tanto allí se produce un variado sistema de relaciones, de prácticas, discursos y saberes, sugerentes de sentidos que, analizados y reinterpretados, median las relaciones entre las personas y entre éstas y sus ideologías, sus normativas, sus principios y sus valores. Se buscó ver la escuela en una doble dimensión, como campo de posibilidad y desarrollo de la mente humana (prescripción educativa) y como el

terreno propicio en el que se sitúan la experiencia educativa y el uso que de ella hacen los sujetos (construcción subjetiva) Duschatzky, (1999); identificando y reestructurando el tipo de institución requerido para que el aprendizaje sea significativo y los elementos de orden cultural que configuran, en la relación escuela – sujeto, sentidos de identidad y de construcción de nuevas subjetividades significadas en marcos axiológicos de carácter moral, ético y político que aporten a la construcción de un sujeto autónomo con capacidad de ejercer su ciudadanía. En suma, se sugirió pensar una escuela que se configure desde las diversas miradas que los autores y actores tienen de ella; una escuela que se muestre como horizonte y modelo de negociación e interacción; una escuela que se construya en lo cotidiano; una escuela dinámica, flexible, abierta al cambio; una escuela que se haga vida en la lectura continua de la diferencia, la vivencia de la equidad y el respeto activo; una escuela que construya su sentido y deber ser a partir de las necesidades de sus educandos y de irse perfilando como un escenario que tiene un compromiso ético- moral y político con el país.

BIBLIOGRAFIA

AEBLI, H. (1991). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

ALVARADO, S.V. y OSPINA, H.F. (2000). Manual de multiplicadores. Proyecto Constructores de Paz. Manizales. Material multicopiado para circulación interna en el CINDE.

APPLE, M. W. (1997). Teoría crítica y educación. Argentina: Niño y Dávila Editores.

BARCENA, F. Y MELICH, J.C. (1997). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: visor.

COLOM, A.J. Y MELICH, J.C. (1997). Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Barcelona: Paidós.

CORTINA, A. (1997). Ciudadanos del Mundo, Hacia una Teoría de la Ciudadanía. Madrid: Editorial Alianza S.A.

CORTES, G. (1999). Perspectiva educativa. Colombia: Editorial FAID.

DECLARACIÓN AMERICANA DE LOS DERECHOS Y DEBERES DEL HOMBRE (aprobada en la novena conferencia internacional americana Bogotá, Colombia, 1948 en la IX conferencia internacional americana).

DEFENSORIA DEL PUEBLO. (2001). Informe sobre los derechos humanos de la niñez en Colombia durante el año.

DUSCHATZKY, Silvia. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

FANFANI, E.T. (1994). Escuela y socialización. En: Elichiry, N. M. *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva visión

DURKHEIM, E. (1976) Educación como socialización. Salamanca: Ediciones Sígueme.

GARZA, M.T. (1995). Educación y democracia. Madrid: Visor.

GONZALEZ, C. (1999). Creatividad y educación. Modulo de Desarrollo Humano, Programa de Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE - Universidad de Manizales.

Habermas, J. (1999). Teoría de la Acción comunicativa tomo I y II. Buenos Aires: Taurus.

----- (1983). La reconstrucción del materialismos Histórico. Madrid: Taurus.

----- (1994). Conciencia Moral y Acción Comunicativa. Madrid: Ediciones Península.

----- (1999). La Inclusión del Otro. Barcelona: Editorial Paidós.

HOYOS, G. (1996). Ética para ciudadanos. En: Memorias III foro nacional de ética ciudadana. Manizales: editorial triunfo

JEAN, P. (1987). El Criterio Moral en el Niño. Barcelona: Martínez Roca S.A.

KANT, I. (1993). La metafísica de las costumbres. Barcelona: Altaya.

KOHLBERG, L. (1992). Psicología del Desarrollo Moral. Bilbao: Biblioteca de psicología, Desclee de Brouwer.

CODIGO EDUCATIVO: LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

OCAMPO, E. (2001). Desarrollo Afectivo. Modulo 4. Programa de maestría en Educación y Desarrollo humano. Manizales: CINDE- Universidad de Manizales.

PERKINS, D. (2001). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. España: Gedisa.

PETERS, R.S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. México: Fondo de Cultura Económica.

REYNOLDS, D., BOLLEN, R. Y OTROS. (1997). Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza. España: Aula XXI Santillana.

SAVATER, F. (1998). Ética, política, ciudadanía. México: Grijalbo.

UNICEF. (2001). Adolescencia en América Latina y el Caribe, orientaciones para la formulación de políticas. Oficina regional para América Latina y el Caribe. Bogotá.

ZAMBRANO, A. (2000). La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

ZAPATA, V. (s.p.i.). Conceptos articuladores en pedagogía. Documento de trabajo, Universidad de Antioquia. Medellín.