



REPÚBLICA DE COLOMBIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS**
CONVENIO ANDRÉS BELLO
CONSEJO BRITÁNICO

Ministro de Educación Nacional:
Francisco José Lloreda Mera

Viceministra de Educación Nacional:
Margarita Peña Borrero

**Director de Calidad de la Educación
Preescolar, Básica y Media:**
Bernardo Recamán Santos

Directora de Cooperación Internacional:
Olga Lucía Turbay Marulanda

**Representante de la Organización
de Estados Iberoamericanos:**
Arturo Hein

Directora Convenio Andrés Bello:
Ana Milena Escobar Araújo

Director Consejo Británico:
Joe Docherty

Asesora del Ministerio de Educación:
Rosa María Salazar

Editores del libro y organizadores del Seminario:
Gabriel Restrepo
Portada: Archivo oficina de prensa - Mineducación

Editor:

Generar Ediciones
Calle 18 No. 4-91 Ofc. 308
Tel.: 281 7940 Fax: 283 5723
E-mail: eduintegral@hotmail.com

Preprensa e Impresión:
Gráficas Ducal Ltda.
Cra. 16 No. 24-17 • PBX: 341 7434
E-mail: gducal@elsitio.com.co

CONTENIDO

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

2

Educación ciudadana, Desafío social

3

*Francisco José Lloreda Mera, Ministro de Educación Nacional de Colombia.
Intervención en la instalación del Seminario, octubre 18 de 2001.*

PRIMERA PARTE

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

La Enseñanza de la Ciudadanía y de la Democracia

5

Bernard Crick.

Educación para la ciudadanía:

10

¿Nueva encarnación para un viejo ideal?

Jorge Orlando Melo.

Comentario a la ponencia de Bernard Crick.

Aspectos y Retos actuales en Educación ciudadana:

16

Una perspectiva desde Inglaterra

David Kerr.

La Educación ciudadana como tema de prioridad pública

26

Gabriel Murillo Castaño.

Comentario a la ponencia de David Kerr.

Gatillando conversaciones en torno a las ciencias sociales y la educación ciudadana

29

Abraham Magendzo K.

Educación en la diversidad

38

Elizabeth Castillo.

Comentario a la ponencia de Abraham Magendzo.

SEGUNDA PARTE

LA EXPERIENCIA DE BOGOTÁ

Convivencia: reglas y acuerdos

40

Antanas Mockus Sivikas, Alcalde Mayor de Bogotá.

TERCERA PARTE

LA PERSPECTIVA NACIONAL

La Educación cívica en Colombia: una comparación internacional

46

Gabriel Restrepo; Cesar Ayala; Jairo Rodríguez; José Guillermo Ortiz.

A buena hora, Colombia se atrevió a integrarse al Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, en el cual participaron 28 países del mundo, cerca de la mitad pertenecientes al antiguo bloque socialista, otros a tradiciones distintas de regímenes democráticos. Sólo dos países de América Latina y del antes llamado Tercer Mundo se vincularon al estudio: Chile y Colombia.

Mucho antes de conocerse los resultados de dicho estudio, divulgado en marzo del año 2001, el Ministerio de Educación había tomado la iniciativa de diseñar los lineamientos y los estándares curriculares para las ciencias sociales. Se trataba de un vacío evidente, que clamaba por una reparación. Existían lineamientos en la mayoría de áreas del currículum, pero no en las ciencias sociales, salvo en algunas asociadas a ellas, como Formación en Valores y Educación para la Democracia. Por ello, desde enero del año 2001 el Ministerio integró un equipo muy calificado para acometer la tarea del diseño de lineamientos de ciencias sociales.

Algunos intentos se habían realizado en pasadas administraciones. Pero, por una parte, no hubo continuidad y, por otra, la complejidad del tema y el carácter siempre polémico de las ciencias sociales habían disuadido de emprender con seriedad la tarea.

Los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica, como se ha conocido y como se expone en estas memorias, no fueron los mejores, pero tampoco los peores. Una conclusión ambivalente se derivó de ellos: como en el caso de Chile, nuestro desempeño en conocimientos es bastante pobre, algo que también se colige de los resultados de la Encuesta de Sensibilidad Moral y Comprensión Ciudadana aplicada a Bogotá, la cual también fue presentada en el evento pero no se incluye en estas memorias porque ya fue publicada.

Pero, a la vez, las respuestas de los estudiantes colombianos, al igual que las de los chilenos, a preguntas de actitudes mostraron por lo general muy buenas disposiciones hacia la democracia, algo que indica que los cambios operados tanto en la Constitución de 1991, como en el gobierno escolar y, en general, en la Ley 115 de 1994 habían calado en la escuela, por vía de los maestros, maestras, directivos y directivas docentes, en términos más de ciertas predisposiciones, que de conocimientos sólidos.

Dicha conclusión validó aún con mayores razones la decisión del Ministerio de acelerar el diseño de los lineamientos de ciencias sociales y ofreció al equipo constituido para el efecto un factor de motivación para un trabajo que se ha prolongado por más de un año y en el cual se han consultado experiencias internacionales y nacionales.

Las memorias que ahora se presentan al público recogen las intervenciones de los y las ponentes

EDUCACIÓN CIUDADANA, DESAFÍO SOCIAL



INTERVENCIÓN DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA
FRANCISCO JOSÉ LLOREDA MERA.

La violencia ha sido eterna compañera de la humanidad; la historia antigua y contemporánea no han sido inmunes al sino de la guerra: la muerte de unos a manos de otros ha sido constante. Tuvieron que darse dos enfrentamientos de la mayor escala el siglo pasado para que la comunidad de naciones tomara conciencia de la necesidad de crear condiciones para asegurar la paz mundial. Ello desató - ¡quién lo creyera!- una aterradora carrera armamentista, que contagió a países altamente volátiles en lo político, y acrecentó heridas cuando uno de los propósitos era sanarlas.

La mayoría de las naciones se prepararon para confrontaciones regulares, mientras en pocos países, como el nuestro, se libran luchas intestinales. Lo que no imaginaron nunca los países desarrollados, muchos de los que fueron condescendientes desde lo lejos con el terrorismo ajeno, era que éste tocaría a su puerta. Eso ocurre con el magnicidio del 11 de septiembre y la diseminación de bacterias mortales: una nueva forma de violencia, la más cobarde de todas, que ataca por la espalda y no de frente. Un capítulo más en la historia de la humanidad, vergonzoso, y que amenaza con someterla.

Es probable que el mundo no estaría tan convulsionado si hubiera ocurrido en un país pobre. Para no ir más lejos, en Colombia se desploman cinco Torres Gemelas al año. Nos acostumbramos a amanecer y anochecer con la muerte: lo que pasa aquí es aterrador; el dolor no halla límite, es parte de la rutina nacional. La longevidad del conflicto termina justificando hechos macabros,

aunque el tipo de violencia, sus móviles y medio cambien. Era necesario que otros países llamasen a los terroristas colombianos terroristas para empezar a reconocer que sí lo son. Para ver desnudo al emperador.

Engendramos una anticultura, donde el individualismo y la intolerancia han terminado por desbordar el sentido de lo colectivo y el respeto a los demás. Ciudadanos transgresores por principio, que todo lo justifican. En nombre de la democracia estamos acabando con la democracia, en nombre de la participación ciudadana estamos acabando con la participación ciudadana: “La democracia y la participación, si responde a mis intereses”, pareciera ser la consigna patria. Es la sustitución del contrato social por el capricho individual: la muerte a golpes de lo que resta de institucionalidad.

En medio del fuego cruzado está la educación: víctima y victimaria. El sector se desenvuelve en medio de una aguda anormalidad. Si no son los atentados con pipetas de gas a las escuelas, es el asesinato de docentes. Familias amenazadas que no ven opción diferente a huir; niños y jóvenes desarraigados de sus lugares de origen, que pasan a engrosar las filas de los desplazados. Un “aprendizaje” a la brava y descontextualizado, cargado de emociones e ideas encontradas. Esa es la “formación ciudadana” a la que hoy día están expuestos millones de colombianos.

¿Acaso el terrorismo que por estos días amenaza al mundo y que de tiempo atrás pulveriza al país, no tiene que ver con la educación? ¿Si coincidimos en que el fin último de un sistema



educativo es formar ciudadanos, será que lo estamos logrando? ¿O será que estamos “deformando” ciudadanos? ¿De qué tipo de ciudadanos estamos hablando? ¿Qué se requiere para formar un ciudadano? ¿Existe una “receta” universal? ¿Cuál es la responsabilidad del maestro, la escuela, la familia, y la sociedad en ese propósito? ¿Cuál la del Estado? ¿Cómo lograr que la educación sea factor de vida y no de muerte?

Debemos revisar el tipo de educación que se está ofreciendo. No sólo en Colombia, sino en otras naciones. No sólo para asegurarle a más personas estudio, sino para que sea de calidad. A esa tarea se ha consagrado sin descanso el actual Gobierno. En básica y media le apostamos a fortalecer las Escuelas Normales Superiores, a establecer estándares curriculares para matemáticas, ciencias y lenguaje, a dotar de nuevas tecnologías al 60% de los colegios públicos, y presentamos al Congreso un reforma estructural del sistema, que apunta a poner orden en la educación pública.

Las deficiencias educativas son preocupantes. Basta apreciar el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, para concluir que es un problema sistémico, no puntual. No es simple coincidencia que el bajo nivel en conocimientos de educación cívica vaya ligado a un resultado pobre en lenguaje. Ello refleja un problema en el aprendizaje, sin duda, pero también en la enseñanza. Nos consuela saber que en el caso de Chile y Colombia, por ejemplo, los estudiantes evaluados sobresalen en actitudes hacia la democracia; dato interesante e incluso esperanzador, no lo niego, pero inocuo y riesgoso, si no sabemos qué hacer con él.

La predisposición de los jóvenes colombianos hacia lo público sorprende por la diferencia que con frecuencia expresan y registran los medios. Una luz en medio de la oscuridad, que nos obliga a actuar: sobre las falencias en el aula y fuera de ella. Debemos ayudarle al maestro a formar ciudadanos, debemos propiciar ambientes de estudio en la escuela y en los hogares. Romper de una vez por todas la “cadena de disculpas” que ata a Colombia. Nos encanta introducirle palos a las ruedas de la carreta y no removerlos. Una tara cultural, dirán unos; falta de compromiso con el país, digo yo.

De ahí la importancia del Encuentro Internacional de Educación Ciudadana, organizado por el Convenio Andrés Bello, por la Organización de Estados Iberoamericanos, el Consejo Británico y el Ministerio de Educación. Una oportunidad para ahondar en los resultados del II Estudio Internacional de Cívica; momento para intercambiar reflexiones con reconocidos expertos. En el caso colombiano, será la ocasión propicia para analizar los avances en la elaboración de los lineamientos y estándares curriculares que integren la educación cívica y ciudadana a la formación en ciencias sociales.

No es fácil definir lineamientos y estándares para una asignatura como las ciencias sociales. Para empezar, es natural que existan sesgos académicos. Historiadores, geógrafos, sociólogos, politólogos y teólogos, querrán que su disciplina sea el eje articulador; intente convencerlos de lo contrario. Además de lo complejo, por no decir imposible, que es abordar estos temas sin acentos ideológicos. No obstante a veces y en aras de la objetividad, se priva al estudiante de contenidos valiosos en la formación de su sentido crítico; también existen contra-

señas ideológicas soterradas en otro sentido.

Nuestro propósito es proporcionarle al mundo mejores ciudadanos. ¿Cómo ponernos de acuerdo en lo que ello significa? ¿Cómo formar personas con pensamiento crítico y autónomo, en un marco institucional? ¿Será posible? ¿Es contradictorio o políticamente discutible? ¿Cómo formar colombianos respetuosos de la ley, de la vida y de los demás, dispuestos a participar de las decisiones públicas, comprometidas en el fortalecimiento y defensa de la democracia? ¿Cómo formar ciudadanos que sin consentir con los errores y la corrupción, crean en las instituciones sociales, económicas y políticas?.

Educación para la tolerancia empieza por educar en el respeto a la ley. Colombia jamás será un país viable si no aceptamos unas reglas mínimas de juego. El problema de los colombianos es que cada cual anda con su propio código de normas debajo del brazo y cree a ciencia cierta que ella prima sobre la Constitución. Olvidamos que vivir en sociedad implica límites, restricciones a la libertad, empezando por observancia de los semáforos. Somos expertos en desconocer o torcerle el cuello a la ley, en acomodarla a nuestros designios. Lo más parecido a una pseudoanarquía por consenso.

Las reformas estructurales que impulsamos y los mejoramientos puntuales a favor de una mayor cobertura y calidad en la educación, contribuirán sin duda a mejorar nuestro sistema educativo. Pero no serán suficientes si no van acompañadas de un cambio de actitud por parte de los colombianos. En especial, de la comunidad educativa: estudiantes, maestros, rectores, padres y madres de familia. La educación ciudadana está llamada a articular a todos los actores del proceso educativo alrededor de una misma causa. A formar un nuevo ciudadano crítico, pero amante como pocos del país.

La educación en el mundo entero quedó en el banquillo. Más en nuestro país donde la muerte y el dolor se pasean por campos y ciudades de tiempo atrás. Fácil sería pensar que la tolerancia, el individualismo, la violación a la ley, que corroen al mundo, son conductas y hechos aislados; admite esa lectura, no lo dudo, pero también refleja una crisis profunda en nuestras sociedades, una desinstitucionalización global, que nos lleva a reflexionar sobre el resultado del proceso educativo. De nosotros depende sin embargo darle la espalda a esa realidad triste o encararla con firmeza.

Mi invitación es a lo segundo; a trabajar por una sociedad en la que todos quepamos. Un Estado Social de Derecho acatado y respetado por todos. Donde la educación cumpla de verdad su propósito de formar ciudadanos. Por dos razones: no podemos desatender el llamado insistente de nuestro país, ni ser inferiores al desafío histórico que nos impone la humanidad.

LA ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA Y DE LA DEMOCRACIA EN GRAN BRETAÑA



BERNARD CRICK ^{2*}

El Ministerio de Educación, bajo la dirección del nuevo gobierno Laborista de 1997, estableció un comité independiente, del cual yo fui presidente y el Sr. David Kerr asesor profesional. Dicho comité publicó un informe al año siguiente titulado *La Enseñanza de la Ciudadanía y de la Democracia en las Escuelas*. El comité fue unánime al declarar lo siguiente:

“Buscamos nada menos que un cambio en la cultura política de este país a nivel nacional y local: para que las personas se piensen a sí mismas como ciudadanos activos: deseosos, capaces y empoderados para influir en la vida pública y con habilidades críticas para sopesar los argumentos antes de hablar y de actuar, para construir y aumentar radicalmente en los jóvenes lo mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y servicio público, y para que cada cual confíe en su poder para encontrar nuevas formas de participación y acción con los demás”.

Se trataba de un comité muy hecho a la usanza inglesa: los expertos y los profesores fueron minoría; había representación de las iglesias y de asociaciones voluntarias; algunas figuras públicas distinguidas, entre ellas un ex -ministro de educación del partido conservador; un prestigioso periodista; un representante del vocero de la Cámara de los Comunes que patrocinaba el comité; y sólo observadores (sin derecho a voto) del mismo Ministerio, de la oficina de inspección de escuelas y de la autoridad de Calificaciones y Currículum. El gobierno carecía de representación, como tampoco figuraban representantes de ninguna de las

cuatro organizaciones de profesores. Se sabía que el presidente del comité había criticado públicamente las nuevas direcciones que le dio el Primer Ministro al partido Laborista, quiero decir, al “Nuevo Laborismo”. El punto de tan curiosa composición era que el ministro de la época, David Blunkett, sabía desde el comienzo que para introducir la Ciudadanía como materia obligatoria en el currículum nacional debía ganarse al público en general, para lo cual era indispensable que la Prensa no fuera hostil; sólo así podrían introducirse las metodologías y ganar la confianza de los profesores. Después de todo, el contenido de cualquier currículum de Ciudadanía es inherentemente polémico. La Educación Ciudadana era obligatoria en la Unión Soviética, como lo era en casi todos los estados de los Estados Unidos de América.

En la última década el concepto de ciudadanía y su historia ha atraído mucho debate académico, con frecuencia con un pensamiento político de muy alto nivel, que no está muerto, pero que se ha encerrado a sí mismo o que han encerrado en donde no puede hacer daño: en las torres de marfil de los campos universitarios. Aunque el debate académico sobre el concepto de ciudadanía casi siempre asume los principios e instituciones democráticas y la práctica de una libre ciudadanía (no me refiero al significado de “ciudadanía” legal en autocracias y dictaduras militares), ha habido una falta asombrosa de interés académico entre los filósofos y científicos políticos en cuanto a lo que debe ser una de las condiciones esenciales para la práctica universal de la libre ciudadanía, la educación en sí misma - específicamente el

^{2*} Ver Conclusiones y recomendaciones.



período de escolaridad obligatoria para todos los niños. Hay una extensa literatura educativa sobre la disposición y enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, pero la usan poco los estudiantes de ciencia política en las universidades, y es efectiva y virtualmente desconocida fuera de los departamentos de educación. Desde 1986 Inglaterra ha tenido un currículum nacional obligatorio para todos, excepto para los colegios privados (e incluso la mayoría de ellos siguen más o menos el currículum nacional) y las escuelas bajo administración local, pero la asignatura de Ciudadanía no era obligatoria. Entre los documentos oficiales de guía sobre temas de currículum transversal se encuentra el excelente texto: Educación para la Ciudadanía (NCC, 1990), por si alguna escuela se interesaba en incorporarla; pero muy pocas lo hicieron de forma sistemática o con algún grado de coherencia intelectual. Lo sorprendente de la Orden en torno a Educación Ciudadana de 1999 fue que llegó tan tarde al debate y, por tanto, no hizo parte de la legislación de 1988.

Quizá el anterior Ministro de Educación juzgó que la Educación Ciudadana significaría demasiada innovación y prescripción a la vez en el currículum nacional, o quizás fuera rechazada por la Primer Ministro, Margaret Thatcher, quien pensó quizás, primero, que era peligrosa y, por añadidura, innecesaria. Muchos líderes políticos y representantes de profesores consideraron que no había necesidad de enseñar Educación Ciudadana como materia; todo lo que se necesitaba, pensaban, residía en el ethos: valores y actitudes de una buena escuela inglesa. La versión tradicionalista de esto era, desde luego, un cuadro idealizado y desactualizado de escuelas independientes: un ethos dirigido más hacia el liderazgo que a la participación y a la cooperación democrática.

El tradicionalismo enfatizaba un ideal de buena ciudadanía (obedecer la ley sin cuestionar y ceder el puesto a los ancianos en los buses y trenes), mientras que el progresismo destacaba un ideal de ciudadanía activa (tratar de cambiar las leyes injustas, tratar de democratizar las asociaciones voluntarias, incluso participar en manifestaciones ocasionales y en protestas agresivas pero no violentas). Obviamente estoy parodiando las buenas intenciones de estas dos posiciones bien conocidas, para argüir que ninguna de las dos es suficiente y que se necesita la cooperación de ambas en una combinación razonada. Surgió entonces un nuevo consenso en torno a la importancia y a la posibilidad misma de enseñar y aprender Educación Ciudadana, como parte de un cuestionamiento general en torno a la pregunta acerca de la virtualidad de nuestras viejas instituciones para el propósito de formar nuestros ciudadanos, asuntos urgidos por la calificación de la población en las competencias electorales y por las preocupaciones en torno a si los jóvenes están alienados de los valores públicos. La baja votación entre la población joven es solo un indicador de esto, por no mencionar los altos niveles de crimen y de comportamiento antisocial entre los jóvenes en escuelas urbanas. Para mí, es más significativo el bajo nivel de participación activa de los jóvenes en asociaciones voluntarias, incluso aunque sean miembros. Por supuesto, se pueden encontrar excelentes ejemplos en contra, alentadores de lo que se puede lograr, pero son en cantidad muy decepcionantes. El cambio no llega



por sí mismo.

En la década de los años setentas, algunos tratamos de promover programas en las escuelas con el objetivo de realizar lo que se denominaba “alfabetización política”, que consistía en el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para ser un ciudadano informado, activo y responsable. Los principios estaban empezando a alcanzar aceptación razonablemente generalizada cuando, con el cambio de gobierno en 1979 y el ascenso al poder de Margaret Thatcher, tal entusiasmo voluntario fue menos bienvenido. Pero, en perspectiva, la idea en sí de la propia “alfabetización política” fue siempre políticamente limitada o pudo haber estimulado un sentido muy reducido de lo que se consideraba político, pues se reducía solamente a las actividades de los partidos, el gobierno y las reuniones del Parlamento. Sin embargo, se necesita de una “alfabetización política” en casi todas las actividades de grupo e, incluso, se pueden aprender mejor las habilidades de los partidos políticos y de los grupos de presión en asociaciones voluntarias locales y en discusiones libres por parte de los alumnos de asuntos reales que les interesen, lo mismo que en el ejercicio de responsabilidades efectivas en la escuela. Esto es mucho más importante que embutir en los estudiantes conocimientos seguros y objetivos sobre la Constitución y la maquinaria del gobierno.

Para los términos de referencia se nos solicitó al comité “asesorar en educación ciudadana efectiva en escuelas, incluyendo la naturaleza y prácticas de participación en la democracia; los deberes, responsabilidades y derechos de las personas como ciudadanos y los valores de los individuos y de la sociedad de la actividad comunitaria”. Las implicaciones de las últimas frases: “actividad comunitaria”, y la “participación en la democracia” fueron las que permitieron ampliar el concepto de educación política, para incluir ahora la educación ciudadana. Algunos pueden pensar que se trata solo de un juego de palabras: las encuestas muestran que los padres favorecen la idea de la “educación ciudadana”, pero quizás no siempre ven con buenos ojos la “educación política”. Empero, hay una filosofía política detrás de este giro.

¿No demostró con gran lucidez De Tocqueville que las verdaderas bases de la libertad dependen de las “corporaciones” o de los grupos de auto - gobierno intermediarios entre el estado y las personas? Edmund Burke ensalza “la pequeñas compañías” como pilares del estado. Se ha revivido recientemente un término del siglo XVIII acuñado por la Ilustración escocesa: la ‘sociedad civil’, concepto que engloba todas las instituciones que median entre el individuo y el estado: actualidad vibrante en Europa Occidental, y tristemente faltante, disminuida o destruida en los viejos países del régimen comunista. Aristóteles argüía que para que un tirano esté seguro debe destruir todos los grupos intermediarios, porque aunque fueran apolíticos, la participación de tales grupos sociales crearía una confianza mutua entre personas, sin la cual es vana cualquier oposición a la tiranía (o ¿se podría decir, al mal gobierno en general?).

Poniendo los pies en tierra, hay una nueva asignatura para las



escuelas de secundaria libre llamada Ciudadanía, que es legal, o sea un requisito prescrito en un orden. Citando el informe, ésta se basa en tres ideales prácticos:

“Primero, desde el comienzo los niños aprenden auto -confianza y comportamiento social y moral responsable dentro y fuera del aula, tanto hacia las personas con autoridad como hacia los demás.... Segundo, aprender y llegar a participar útilmente en la vida y problemas de las comunidades, lo cual incluye el aprendizaje a través de la participación y el servicio a la comunidad... Tercero, los alumnos aprenden a ser efectivos y la forma de serlo en la vida pública a través del conocimiento, las habilidades y los valores, lo que podría denominarse como «alfabetismo político», término más amplio que el de conocimiento político “ .

También hay una asignatura nueva no legalmente prescrita en las escuelas primarias (niños de 5 a 11 años) llamada, 'Educación y Ciudadanía Personal, Social y Salud (ECOSS), para la cual se ha diseñado una guía de autoridad, que no es obligatoria, pero que acaso los inspectores tomen en serio, aunque algunas escuelas no estén muy animadas. Es esencial iniciar desde temprano dándoles a los niños desde su más tierna edad, la experiencia



y luego el hábito de debatir asuntos, aunque sean simples en un comienzo. El grupo asesor fue unánime en buscar que la materia Ciudadanía fuera obligatoria en las escuelas de secundaria. La historia de los documentos guías y de tantos consejos para un curriculum transversal ha sido esquivada. Si la idea de ciudadanía democrática es universal, entonces debe haber un derecho universal a ella. Hay que admitir que se puede llevar un caballo al abrevadero, pero puede que no beba, pero si no se llevan al menos a los potros y se les da agua bebible, ellos nunca beberán nada. La bebida cívica debe ser un derecho universal, claramente para todos, y el Gobierno aceptó eso. Si algunos ministros tenían dudas y habían pensado que las recomendaciones del informe deberían ofrecerse a las escuelas, pero no de forma obligatoria, tres consideraciones prevalecieron:

(i) La Educación Ciudadana en las escuelas y en los colegios bajo la dirección del Gobierno es una condición necesaria para el éxito de la reforma constitucional, si uno de sus objetivos es crear gradualmente una sociedad más participativa, auto - sostenible y genuinamente democrática.

(ii) La Educación Ciudadana en las escuelas y en los colegios bajo dirección del Gobierno es una condición necesaria para una sociedad más incluyente, o para ayudar a disminuir la exclusión de las escuelas, el cinismo, la dependencia de la seguridad social, la apatía, los delitos menores, el vandalismo, y una lasitud y descuido hacia los aspectos públicos y de votación prevaleciente entre los jóvenes.

(iii) Partiendo del hecho de que, después de todo, somos una democracia imperfecta, y sus ciudadanos deben saber como funciona y la forma de mejorarla, debemos cambiar la mentalidad de la colectividad, pasando de ser súbditos de la Corona a ser ciudadanos buenos y activos. Todo esto es parte de una educación liberal.

Los pilares de la Orden de la Ciudadanía se desprenden directamente o son consistentes con el carácter del Informe del grupo Asesor. Como se trata de una Orden de carácter legal, es decir de un documento con fuerza práctica, solo contiene una declaración formal de los objetivos y solo una justificación implícita; no contiene consejo sobre métodos de desarrollo, técnicas de aprendizaje, ni la enseñanza de métodos apropiados para la Ciudadanía. Esto proviene de la Autoridad de Calificaciones y Currículum QCA y no del Ministerio , o sea, de una entidad que es financiada por el Gobierno, pero que es cuasi - independiente, porque también confluyen allí los aportes de varias entidades y asociaciones o instituciones voluntarias que ofrecen asesoría y recursos alternos a los profesores. Los documentos guía de la QCA solo son una asesoría y poseen un carácter indicativo, pero no compulsivo, porque carecen de soporte legal. El Mandato Oficial de Ciudadanía sí tiene piso jurídico, pero con términos muy amplios, sin especificar detalles de lo que se debe enseñar, ni de la forma de hacerlo. Lo positivo de la Orden es que la generalidad de sus prescripciones le dejan, tanto a la institución como al profesor, bastante libertad y discreción, mucho más que otras asignaturas legalmente instituidas. En varias alocuciones el Ministro la denominó, “una Orden con toque ligero”, pero yo lo denominé como una Orden con “sólido esqueleto”.

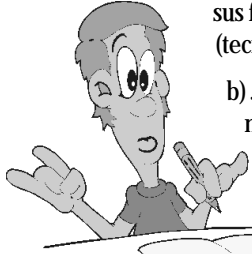
Permítanme citar dos ejemplos importantes. La Orden para lo que denominamos etapa clave 3 (muchachos entre 11 y 14 años) contiene nueve frases breves en el primero de los tres títulos. “Conocimiento y Entendimiento”.

El segundo título se denomina Desarrollo de habilidades de consulta



y comunicación, en donde se le enseña a los alumnos a:

a) Pensar sobre aspectos, problemas y eventos, tópicos políticos, espirituales, morales, sociales y culturales, analizando la información y sus fuentes, incluyendo fuentes basadas en ICT (tecnología de información y comunicaciones);



b) Justificar verbalmente y por escrito una opinión personal sobre tales aspectos, problemas o eventos;

c) Contribuir a las discusiones en clase en grupo y exploratorias, y participar en los debates.

En el título: Desarrollo de habilidades de participación y acción responsable los alumnos aprenden a:

a) usar la imaginación para considerar las experiencias de otras personas y poder pensar, expresarse y explicar puntos de vista ajenos;

b) negociar, decidir y participar responsablemente en actividades escolares y comunitarias;

c) reflexionar sobre el proceso de participación.

Nótese que no se especifica sobre “aspectos, problemas o eventos” que se van a discutir, ni sobre qué forma de participación debe tomar, “ni en la escuela ni en la comunidad”. Creo que lo anterior se debe a dos razones: primera, no sería apropiado que el gobierno o sus dependencias dieran prescripciones precisas sobre asuntos política o moralmente sensibles. El detalle debe estar distanciado del Estado; serán los inspectores, los asesores del gobierno local y los directores de colegio quienes deben vigilar en caso de parcialidad seria o de mala enseñanza; y, segundo, en la misma naturaleza de la ciudadanía (relacionada de alguna forma con el realce de la libertad, después de todo) debe haber un buen margen de discreción local. Por lo tanto, la Orden es “de toque ligero”, o lo que llamo “huesos fuertes y limpios”. Desde luego que este no es todo el panorama. La Ley de la Educación de 1986 prohíbe promocionar puntos de vista políticos partidistas en la enseñanza de cualquier materia en las escuelas, pero no prohíbe su discusión, en la medida en que se presenten puntos opuestos, específicamente declarados, en forma razonablemente balanceada.

Ni el Ministerio de Educación, ni la Autoridad de Calificaciones y Currículo (QCA) le darán a las escuelas lecciones ya hechas y listas para su uso en clase. Si a algunos profesores les preocupa tal libertad y buscan lecciones ya prediseñadas, encontrarán una variedad de sugerencias provenientes de organismos independientes para seleccionar y mezclar, especialmente la Citizenship Foundation, el Community Service Volunteers (CSV) (Asociaciones Voluntarias de Servicio a la Comunidad), el Council for Education in World Citizenship (CEWC) (Consejo para la Educación en Ciudadanía Mundial) y el Institute for Citizenship. Estos son los principales asesores especializados, ya sea de forma impresa o en sus sitios en la Red o en la rama de Ciudadanía de una Red de Aprendizaje Nacional patrocinada por el Ministerio. Otras entidades contribuirán en ciertas partes de la Orden referente a derechos civiles y humanos, relaciones de raza, desarrollo sostenible, ciudadanía global, reforma constitucional, libertades civiles, derechos

del consumidor y alfabetización financiera. La Orden permite una considerable flexibilidad. Lo que no se incluye en la legislación, no por eso se excluye; por lo tanto, en la medida en que todo en la Orden esté cubierto hasta un nivel básico de comprensión, tales tópicos pueden enfatizarse más y usarse como entrada básica a todo el currículum.

En lo principal la Orden acata el Informe (hasta un grado infrecuente), incluso si la Orden como obligatoria es escueta y normativa, mientras que el Informe ofrece justificaciones y explicaciones de sus recomendaciones. Deben leerse los dos en conjunto, especialmente en relación con la enseñanza y el debate de ‘eventos, aspectos y problemas’ - incluso si el Informe dice ‘controvertible’ y la Orden en forma menos controvertible dice: “aspectos y problemas contemporáneos”. (¿Le preocupa eso, Bernard?’ ‘me despreocupa en absoluto, pues los profesores no son caballos ciegos’). Pero en dos aspectos la Orden va radicalmente más allá del Informe. El Informe recomendó fuertemente la participación de los alumnos en la escuela y en la comunidad local como buena práctica, pero no como parte de una Orden forzosa, de ‘valor agregado’, si se quiere. Pensamos que estábamos siendo políticamente prudentes, lo cual es una virtud en mi libro y de modo muy literal. Y pensamos que el currículum del aula era suficiente para principiantes, estando muy conscientes de los peligros de sobrecargar la ya abrumadora carga de muchos profesores, además de la dificultad de ofrecer una prescripción nacional, sobre, digamos, la Constitución y las facultades de la escuelas o de los consejos anuales. Pero el Ministro envió un comunicado a la comisión que redactaba la orden consultiva, en el sentido de que la participación efectiva podría ser obligatoria, si nos preocupaba recomendarla. No pusimos reparos. A los colegas les divertía ver que por una vez yo había sido muy prudente políticamente y suavicé la mano dura. La mitad del ponqué no habría sido mejor que nada. Sin el lado práctico y participativo de la enseñanza de la Ciudadanía, algunas escuelas podrían convertir una nueva materia espléndida en la enseñanza segura y muerta de la Cívica. Personalmente creo que las habilidades argumentativas son la esencia de una educación auténtica para la democracia. Se necesita conocer la Constitución y las leyes cuando uno empieza a considerar la forma como se puede hacer algo, o resolver un asunto. Creer en la democracia y simplemente enseñar derecho constitucional es hacer daño y no hacer bien: en el mejor de los casos significa aburrir a los niños. En el peor, volverlos perceptiblemente tan cínicos que no comprendan el aspecto real de la sociedad en que viven y de un mundo más grande. Un libro reciente sobre educación para la participación empieza citando un proverbio yoruba, ‘el niño cargado en la espalda no conoce lo largo del camino’. Sabiamente los editores comentaron: ‘El proceso de ayudar a los niños a volverse ciudadanos activos requiere que el profesor conserve un equilibrio delicado entre ofrecer seguridad y presentar un reto’.

El objetivo de esta nueva asignatura es crear ciudadanos activos y responsables. Hay una filosofía detrás del Informe, desde luego, lo que los académicos llaman republicanism cívico y también pluralismo. Estos términos útiles no son aún corrientes en



el discurso político y público; quizá la Educación Ciudadana puede cambiar eso, pero el 'republicanismo cívico' no tiene necesariamente nada que ver con la 'no monarquía'. Holanda, Dinamarca y Suecia tienen monarcas, pero evidentemente son más republicanos y cívicos que Inglaterra, en donde las personas se consideran ciudadanos. El 'pluralismo' no necesariamente niega que en sentido legal el Estado es soberano, pero la teoría afirma que el poder de un Estado es necesariamente limitado y mediado por muchos intereses de grupo variados y poderosos. Se debe estimular a los alumnos (y seguramente a cada uno de nosotros, nunca es tarde para aprender) a que encuentren y formulen sus propios valores e identidades de grupo, pero que reconozcan que en cada país civilizado hay diversidad de valores: nacionales, religiosos, regionales y étnicos. Tenemos algunos de esos valores en común y otros no. Debemos aprender a respetar los valores de todos los demás igualmente, pero el respeto no implica estar de acuerdo en todo o llegar a la igualdad del elogio. Tratando jóvenes (incluso estudiantes) aprendemos a corregir errores y a trabajar contra prejuicios, suave pero firmemente. Como lo dice el músico de jazz, "Tómatela suave, pero hazlo".

Debí haber dicho antes que la Orden legal de la que he hablado se aplica sólo a Inglaterra. Escocia, Gales e Irlanda del Norte desde hace mucho tiempo han creado sus propios sistemas educativos significativamente diferentes. Estamos abordando la misma necesidad de formas algo diferentes, como siempre debe ser el caso. Pero el currículum en Inglaterra impone el conocimiento de la diversidad de las cuatro naciones del Reino Unido como un todo. Si nuestros niños reconocen desde una etapa temprana que Inglaterra es parte de un Reino Unido multinacional, será más fácil respetar otras formas de diversidad, religiosa y étnica, tan común y erróneamente llamada racial. Lo que tenemos en común, lo que aglutina esta diversidad son los valores y las prácticas de una ciudadanía común. Sí, la Ciudadanía en las escuelas debe tener una agenda amplia. Durante muchos años será difícil medir su éxito, puesto que las verdaderas medidas no son evaluaciones de rendimiento en una asignatura, ya sea escrita u oral, sino que serán las consecuencias en el comportamiento social. Esto no es fácilmente medible ni predecible en el corto plazo, pero es de sentido común hacer un gran esfuerzo que dure bastante. No podemos permitirnos el no intentarlo. Dentro de nuestra prosperidad general, muchos jóvenes se están alejando de los valores públicos, del proceso político y de cualquier idea de servicio público.

¿Por qué no ser francos, incluso aunque nos escudemos en palabras de otros? Uno de los más astutos observadores de la sociedad inglesa, Richard Hoggart, escribió hace poco:

"...el principal negocio inevitable de una democracia abierta es controlar los impulsos naturales del capitalismo, para dirigirlo a sus propios propósitos. El mito actual de que el ilimitado capitalismo finalmente elevaría los estándares materiales de todos, sin costo social, pero con mayor justicia social para todos, es solo un mito peligroso y que hace daño. Una democracia puede vivir

con capitalismo, pero según sus propios términos, no los del capital. No tiene que ser amiga del capital, sino tener una relación cautelosa". (Hoggart, 1999).

Me gusta la 'relación cautelosa'. Pienso que la educación ciudadana debe crear un escepticismo hacia el Estado, pero un escepticismo informado. El filósofo George Santayana dijo: 'el escepticismo es la castidad del intelecto. Uno no se entrega a las primeras ideas nuevas que aparecen', o a ideas viejas para el caso. Para Hoggart, escepticismo es el 'pensamiento crítico' sobre todo lo que leemos y oímos. El escepticismo no es cinismo. El cinismo es el gran enemigo de la sociedad buena y puede pudrir las raíces de la educación. 'Ellos [profesores, trabajadores sociales, políticos, cualquiera de ellos] son todos los mismos. Simplemente nos estamos cuidando. ¿Qué más hay allí?'. Pero es un yo pobre e incompleto que no es social. Nuestro propio yo es una elaboración de la forma como los demás nos ven y reaccionan ante nosotros, que a su vez es una elaboración de la forma como vemos a los demás, y la forma como estamos entrenados para reaccionar ante los demás. ¿No es el verdadero objetivo de la educación el criarnos para reconocer esto? Ser un ciudadano bueno y activo es incluso útil para el «yo».

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿NUEVA ENCARNACIÓN PARA UN VIEJO IDEAL?



JORGE ORLANDO MELO ^{3*}

Quizás resulte interesante comenzar esta exposición, después de oír la interesante presentación del profesor Bernard Crick, señalando algunos contrastes muy generales entre la cultura legal y cívica de Inglaterra y la de Colombia. Si tenemos en cuenta la relación entre las instituciones políticas y la norma constitucional, entre el desarrollo de una cultura de respeto de los derechos humanos y las leyes respectivas, vemos que Inglaterra se caracterizó porque el desarrollo de instituciones reales, de prácticas sociales que incorporaban gradualmente formas de conducta social aceptadas por la mayoría de la sociedad, tendió a anticipar la norma legal o constitucional. La Ley venía, como el búho de Minerva, al final de la tarde, y en algunos asuntos críticos no parece haber venido aún.

Así, en Inglaterra, donde en cierto modo se definieron las primeras barreras al derecho del estado para interferir con la vida, la libertad o los bienes de los individuos, donde surgieron en la práctica las reglas de protección de los derechos de los ciudadanos, la adopción de una ley de derechos humanos es un hecho reciente. Existían normas parciales, como la Magna Charta de 1215, en la cual Juan sin Tierra aceptó una serie de prerrogativas de los hombres libres de Inglaterra, como su derecho al debido proceso, o el Bill of Rights de 1689, por el cual se aclaró que no habría impuestos que no fueran aprobados por los ciudadanos y se limitó la autoridad estatal para restringir ciertas libertades y derechos de los ciudadanos y del parlamento. Pero la idea de una declaración como la adoptada por Virginia en 1776, o las

aprobadas en Estados Unidos y en Francia en 1789, o en Colombia en 1991, en la cual se enumeraron exhaustivamente derechos humanos que se cumplen en muy distintos grados, parecía contrariar el gradualismo inglés, y sobre todo la idea de que la ley consagra unas reglas que tienen que cumplirse y por lo tanto no son el sitio para expresar deseos, objetivos o sueños sociales. Por eso, solamente en 1998, y en buena parte por la urgencia de generar cierta comunidad legal con la Comunidad Europea, aprobaron los ingleses la primera Carta más o menos integral de derechos humanos. Y en términos más generales, todavía gran parte del ordenamiento legal proviene de la costumbre o “common law”: no hay todavía una constitución escrita, y buena parte de los procesos judiciales siguen normas consuetudinarias más bien que escritas. Por supuesto, poco a poco se aprueban nuevas normas, que aclaran los puntos confusos y refuerzan y extienden lo que antes regulaba la costumbre.

El contraste con Colombia no puede ser mayor: aquí, hemos escrito decenas de constituciones, y en muchas de ellas, desde 1811 hasta hoy, se han expresado claramente derechos de los ciudadanos que nadie podía pensar que fueran aplicables en forma inmediata. Por ejemplo, en 1936, cuando las escuelas no habrían podido atender ni la tercera parte de la población, la constitución decidió que la educación era gratuita y obligatoria. Nada en Inglaterra decía que las personas tenían derecho a la vida, algo que figura en nuestra constitución actual: aquí estamos protegidos por la ley y la constitución, lo que no resulta muy consolador, mientras que en aquél país la ley no lo dice

^{3*} Ver Conclusiones y recomendaciones



pero las instituciones lo hacen real. No sería difícil encontrar ejemplos para mostrar que en Colombia muchas veces preferimos resolver los problemas escribiendo las soluciones en la ley, pero sin preocuparnos mucho porque se resuelvan en la realidad. Si no tenemos cárceles adecuadas, y habría que invertir muchos recursos para convertirlas en instituciones humanas, sin hacinamientos, en vez de hacer nuevos cuartos sacamos una ley en la que definimos los derechos al buen trato de los presos. Si no sabemos cómo resolver el problema de la violencia contra los niños o del empleo infantil, hacemos una ley que prohíba emplearlos o golpearlos. Lo único que no hemos inventado es cómo hacer que las leyes se cumplan, aunque no faltará quien proponga un artículo constitucional que diga que las leyes deben obedecerse y cumplirse.

Algo similar se ve en el tema de la educación cívica: las formas de controversia y discusión que se aprenden en la escuela, la experiencia de los órganos de representación popular, las formas de relación entre los ciudadanos y las autoridades, han conformado una cultura cívica, sin que se enseñara nunca formalmente en las escuelas, que sólo ahora se busca incorporar en forma sistemática a los currículos docentes. Con razón, pues a pesar del amplio desarrollo de una cultura democrática y cívica muchas prácticas reales de la escuela divergían en mayor o menor grado de lo que una educación democrática debía asumir. Pero sobre la base de unas conductas reales que darán fuerza a lo que se enseñe en las escuelas, así como se espera que lo que se enseñe contribuya a ampliar y consolidar la cultura cívica del país.

En contraste, en Colombia la educación cívica fue una preocupación muy temprana de nuestra historia, y los estudiantes han debido aprender, desde hace casi 200 años, en buena parte como un catecismo que se memoriza, las reglas de conducta cívica, mientras las prácticas reales en la escuela o la sociedad contradecían esas reglas, enseñaban en los hechos que quizás no era muy razonable obedecerlas. Así, se han sucedido diversas retóricas en la historia de nuestras escuelas, diversos discursos sobre la vida de la república, la convivencia, la democracia, los derechos humanos, que han tenido poco impacto sobre la conducta real de las personas, demostrando que en este tipo de valores la enseñanza fundamental se realiza en otros niveles de la práctica social y que el discurso escolar tiende a convertirse en un sermón vacío, en una pura expresión de buenas intenciones, de esas que pavimentan la vía al infierno, cuando la vida va en una dirección y la enseñanza en otro.

Los dirigentes de las naciones recién independizadas tuvieron temprana conciencia del problema de civilización y de educación cívica que debían enfrentar. La construcción de la nación requería cambiar las lealtades de los ciudadanos y aprender formas de participación política basadas en un paradigma político radicalmente diferente. Aunque la ciudadanía, definida legalmente, estaba limitada a algunos sectores sociales (y se va limitando más a lo largo del siglo), la sociedad se definió como republicana y democrática: el poder se adjudicaba a través de procedimientos electorales, y había que enseñar a la población que la norma de la ley prima sobre la voluntad de cualquier ciudadano: hoy evocamos con el nombre de santanderismo ese esfuerzo por definir un poder limitado por leyes y una conciencia de ciudadanía.

Esto se trató de lograr con un mecanismo de educación cívica social: rituales de siembra de árboles republicanos, el uso del término ciudadano para referirse a todos los habitantes, incluyendo el “ciudadano presidente” y la escritura de “catecismos” republicanos. La correspondencia de los dirigentes está llena de preocupaciones sobre la dificultad de enseñar a un pueblo educado en la obediencia los valores republicanos, así como, por supuesto, la preocupación por la manipulación demagógica del pueblo.

Esta larga historia, que no es del caso relatar acá, se matiza por la utilización de modelos europeos, por el desasosiego creciente que produce la violencia de las guerras civiles, por la inestabilidad y la dificultad para garantizar sucesiones democráticas, las luchas contra el militarismo, y por el sueño, sobre todo durante el régimen radical, de impulsar un sistema escolar que forme ciudadanos, para enfrentar la enseñanza cívico-religiosa de la iglesia, que inculca en el pueblo valores que parecen contrarios a los que exige la democracia.

La Regeneración intentó una solución conceptualmente difícil: la tradición cristiana del bien común fue reinsertada y acoplada difícilmente con los principios liberales, y el periodo de 1886 a 1958 es el de un complejo proceso por incorporar los valores de la ciudadanía dentro de modelos políticos de origen escolástico y antiliberal, sin poner en riesgo el control político y social de unos grupos dirigentes que sienten que su poder para dirigir el país no surge de la voluntad popular sino de unas formas de preeminencia sociales y culturales ungidas por la religión.

A partir de 1910, cuando el país celebra los cien años de la Independencia, y se forma un consenso político pragmático entre los dos partidos, el sistema escolar se pone al servicio de objetivos de educación cívica: la enseñanza de la historia se promueve como escuela de ciudadanía, de valoración de la tradición nacional y republicana, pero bajo la influencia moderadora de la tradición cristiana, que establece límites al individualismo liberal y al igualitarismo democrático. Proliferan textos y manuales de Educación Cívica y en todos ellos se mezclan esos elementos que el profesor Crick ha mencionado: amplias transcripciones de la constitución y las normas legales, descripciones detalladas de las instituciones públicas y electorales. La educación cívica está unida, además, a la urbanidad, al esfuerzo por educar al pueblo en normas de buena conducta y comportamiento social que ya habían sido, por supuesto, muy importantes en la época colonial: cómo aprender a distinguir en la calle a la persona noble, a quién uno no puede mirar a la cara, o a la que debe cederle el paso en la acera, porque es parte de la buena educación reconocer las jerarquías.^{5*}

En esta compleja historia de los intentos por hacer educación cívica, los años treinta del siglo XX son muy significativos. Otra vez la escuela fue vista, sobre todo a partir de 1936, como instrumento central en un esfuerzo de educación cívica del pueblo. El liberalismo triunfante trató de convertirla en escuela de participación democrática, incluso mediante fórmulas probablemente derivadas de México o de la España republicana que hoy nuevamente nos proponen como novedad. Muchos de ustedes recordarán la cartilla La Alegría de Leer, que se usó como texto de lectura hasta los

^{5*} Ver Conclusiones y recomendaciones



años sesenta. En su edición de 1933 o 1934, siguiendo las instrucciones del gobierno, dice que, como escuela de democracia, en toda escuela debe establecerse el gobierno escolar y que debe haber una elección en la cual se elija a su presidente.^{6*} Ya entonces se decía que no bastaba enseñar unos contenidos, sino que era necesario que los estudiantes aprendieran mediante la participación real, la discusión de problemas, el ejercicio de elegir unos representantes, la publicación de un periódico, etc., los elementos que los prepararían para una participación democrática en la sociedad real.

Aquellos fueron años, no hay que olvidarlo, de ampliación de la ciudadanía, en los que se extendió el sufragio universal de los varones a todas las elecciones y en los que se activó de distintas formas la participación popular. Aparecieron las manifestaciones públicas, la apropiación de la calle y la plaza como lugares de acción política, con lo que se transformaban unos rituales más privados y restringidos, centrados en banquetes y cabalgatas de propietarios.

Todos sabemos que estos esfuerzos fracasaron en buena parte en Colombia, y que 20 o 30 años de educación cívica dentro de este modelo de La Alegría de Leer y de gobierno escolar colapsaron en los conflictos de mediados de siglo. Entonces sufrimos la experiencia de la dictadura, cuando la enseñanza de educación cívica se intentó reemplazar con la Cátedra Bolivariana y las cátedras de hispanidad. Pero derribada la dictadura, hay otra explosión de textos de educación cívica que se refuerza desde 1991 con la aprobación de la Constitución. Como la misma noción de educación cívica se considera limitada, hay varios ensayos para definir y ampliar sus contenidos y, en un ejercicio muy típico de la educación colombiana, cambiar por lo menos el nombre de la clase: en estos cuarenta años hemos tenido cátedra de democracia, cursos de instituciones democráticas y participación y clases de derechos humanos.

En una conferencia del año 1994, afirmé que la enseñanza de la Urbanidad, la Educación Cívica, y la Educación para la Democracia han estado caracterizadas en Colombia por la primacía de contenidos formales de la enseñanza que, junto con la historia patria, han intentado desarrollar formas de lealtad del ciudadano con el Estado. Hoy, casi una década después, uno podría decir que se intenta convertir a la escuela en un lugar de Educación para la Democracia, pero todavía mediante la inclusión formalista de nuevos contenidos docentes: resolución de conflictos; respeto a las reglas y normas de la convivencia; manejo del tránsito; derechos humanos; democracia; educación sexual; educación para la tolerancia, por la diversidad y contra la discriminación; solidaridad y, al mismo tiempo, mediante formas de participación que representen un poco menos ineficientemente anticipaciones de la participación ciudadana: el gobierno escolar; la representación estudiantil; la elaboración de hábitos de discusión en los cuales se debatan los problemas de la escuela o del país.

Existe, pues, una larga experiencia. Contamos con una tradición de educación formal en las escuelas. Por lo mismo, me parece tan interesante la exposición del caso inglés, porque parecieran empezar un poco desde cero e iniciar un proceso sin esa tradición de retórica escolar democrática tan fuerte en nuestro país. A tenor de su tradición de derecho consuetudinario, ensayan una manera de educar a partir del enfrentamiento a problemas, conflictos y soluciones con-

cretas, en un estilo muy diferente al del puro aprendizaje memorístico que tanto pesa todavía en la escuela colombiana, y que me hace suponer que los escolares colombianos, aunque tengan probablemente actitudes y valores muy antidemocráticas en la vida real, estarían entre los ciudadanos del mundo con una mejor capacidad para recitar frases sobre la convivencia o el respeto a las minorías.



Debemos cotejar esta actitud de sano pragmatismo con lo que ha sucedido entre nosotros a partir de la Constitución de 1991, un hito que hay que recordar porque representó una especie de utopía de la participación democrática. Los grupos que esgrimían argumentos en relación con la debilidad del esquema democrático colombiano, lograron escribir en la Constitución unos ideales según los cuales nuestra democracia dejaba de ser una forma de organización puramente representativa, para convertirse en una democracia de participación directa. Para ello se introdujeron nuevos mecanismos e instituciones, nuevos derechos y recursos legales.

Según estas ideas, se buscaba crear e instaurar herramientas constitucionales que sirvieran para volver real una democracia que había sido muy buena en el papel, o en la ley, o en los textos escolares, pero que no había sido tan buena para crear un verdadero ethos democrático. Y la práctica real de la democracia debía estar acompañada por cambios en la pedagogía social. Ustedes recordarán (y yo creo que muchos han participado en estos diez años de muchos debates al respecto), la llegada de asesores internacionales para tratar de generar nuevos programas de educación democrática, invitados por el Ministerio de Educación, donde hubo pocos resultados, o por la Presidencia de la República, que tuvo, creo, un impacto algo mayor. En esos años, se intentó convertir a muchas instituciones, como la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría, las personerías municipales, en promotores de la pedagogía ciudadana, y varias ciudades inician proyectos, con diferentes nombres (“ciudad educadora”, con asesoría española, Desepaz, “cultura ciudadana”), que pretenden ampliar el marco de la educación para la ciudadanía y sacarlo del mundo limitado de la escuela.

Me agrada mucho, por ejemplo, encontrar en este evento al profesor Abraham Magendzo, quien viniera ya en el año de 1992 a colaborar con la Consejería de Derechos Humanos precisamente en esta función. Su influencia puede verse en algunos de los textos escolares elaborados en esos años, como el de Derechos Humanos de Magdala Velázquez, que sigue muy de cerca los argumentos acerca de la importancia del currículo real sobre el currículo expreso que desarrolló el profesor Magendzo entonces.

Han sido, pues, muchos años de esfuerzos. Ahora lo fundamental es ver cómo podemos utilizar experiencias como las que nos acaba de narrar el profesor Bernard Crick, para hacer mucho más viva la educación democrática. Para que este aprendizaje sea posible, quiero señalar las graves dificultades con las que seguimos tropezando.

La primera, consiste en el hecho de que la escuela es apenas un elemento dentro de las instituciones sociales que de una u otra manera contribuyen a formar los valores de una sociedad. Al lado de ella está la familia, muchas veces orientada de modo

^{6*} Ver Conclusiones y recomendaciones



tradicional. También la Iglesia, que ha perdido mucha importancia directa, pero que sigue influyendo indirectamente a través del sistema escolar o de otras instituciones. Y existen los medios de comunicación, que, como en algunos de los

ejemplos mencionados por el profesor, siguen andando en buena parte en contravía de los principios de una verdadera educación democrática.

Pero por encima de todo, contamos con una situación de violencia que de muchas maneras penetra continuamente en la vida escolar y tiñe la atmósfera entera del país. Y como se ha puesto en evidencia desde hace ya unos 15 ó 20 años, la presencia de estas formas de violencia parece enviar un mensaje según el cual no es tan importante la participación política o el debate mediante argumentos, o el esfuerzo por convencer a los ciudadanos, o el voto, como la utilización de los mecanismos de fuerza. El fusil - sugieren esos mensajes - da mucho más poder que la opinión, el argumento o el voto. Es una situación que desborda a la escuela y que hace muy difícil que el currículo expreso de las clases obtenga eficacia frente a un currículo real de la sociedad, puesto que en ella la valoración de lo democrático es bastante débil.

Hemos ganado mucho, por supuesto. La Constitución de 1991 representó un gran aporte, sobre todo en el sentido de hacer normal la convicción de los ciudadanos de que poseen derechos: era algo que se había mantenido relativamente oculto en el discurso tradicional. Existían los derechos dados por la ley, pero eso no se traducía en la reivindicación efectiva de los derechos de todos los ciudadanos.

Esta ganancia no ha ido paralela al reconocimiento de los derechos de los demás. Porque vemos que en todos nuestros conflictos la decisión final adoptada a través de procedimientos democráticos es casi siempre violentada o desafiada por quien dice que la democracia no sirve, o que es una democracia imperfecta y que, por lo tanto, el derecho mío a no acoger a esa decisión democrática predomina sobre el interés colectivo. Un principio de no reciprocidad entre los derechos propios y ajenos hace parte del ethos real colombiano en la actualidad. Y se trata de algo que es muy difícil de combatir, porque no se va a ganar esa disputa exclusivamente en la escuela, sino, sobre todo en el mismo mundo de la política democrática. Por eso, creo que fuera de los argumentos de tipo específico relativos a la cátedra de Educación Ciudadana, sigue siendo urgente que el sistema escolar se transforme en todas las áreas de la enseñanza, las cuales han de apuntar a unas formas de conducta y de participación cognitiva de los estudiantes en el proceso democrático y, al mismo tiempo, a un aprendizaje crítico de todas las formas del saber.

Creo que en esta dirección el desarrollo de la capacidad de análisis, de diálogo y de debate dentro de la clase sigue siendo fun-

damental. Aquí hay una gran carencia. En Colombia se sigue discutiendo sin que se oigan los fundamentos de las posiciones contrarias. La forma dominante de argumentar trata de asumir un carácter personal: "usted dice eso, porque es tal cosa; porque es un subversivo; porque es un privilegiado". Se evade la ponderación de razones. Cuando no se personaliza, hay un rigor muy tenue en la argumentación y no sería difícil hacer un inventario de las formas de discusión típicas más o menos sofistas típicas en el país, y que se refuerzan en el sistema escolar.

Por lo anterior, me parece urgente apuntar a una pedagogía de la argumentación: una atención a estimular la capacidad de elaborar, expresar, escribir, valorar y confrontar argumentos en relación con problemas reales. Esto me parece más importante que dominar nociones abstractas sobre democracia, convivencia, diversidad, género o derechos humanos. Hay que educar para la argumentación, algo que se puede hacer en el salón de clase, en función de reglas de diálogo y de demostración, para preparar la herramienta fundamental de un sistema democrático: la capacidad de someter las alternativas sociales a un debate público racional.

También lamento las carencias en el sistema educativo en relación con la inscripción de los ciudadanos dentro de un contexto histórico y nacional. Ha tendido a disminuir la calidad de la información histórica, literaria, sociológica, económica, antropológica que deberían tener los estudiantes sobre el pasado y el presente de Colombia. En la actualidad, los estudiantes le recitan a uno fácilmente principios acerca de la no discriminación o del reconocimiento de las diferencias de culturas, pero son absolutamente nebulosas y mágicas sus ideas de lo que fueron o han llegado a ser las comunidades indígenas colombianas; de lo que fue el proceso de constitución de la nacionalidad en el siglo XIX; de lo que fue la revolución liberal de los años treinta. Con estos vacíos, carecemos de elementos para un diálogo democrático, en buena parte porque no hemos incorporado a la enseñanza dimensiones serias de la tradición propia colombiana. Y no se trata de que las aceptemos sin inventario, sino de tomarlas como fundamento para discutir y debatir en forma real y concreta.

Muchas de las cosas que permitieron que Inglaterra desarrollara, desde una sociedad muy jerarquizada, un ethos democrático, son a veces muy pequeñas y tiene que ver con el conocimiento de su propia tradición, como el hecho de haber encontrado en sus museos o bibliotecas lugares de reconocimiento del pasado. O es el poder remitirse a los incidentes del pasado, hasta las frases de sus escritores, a esos lugares comunes de Shakespeare o Milton que recuerda cualquier escolar, y que sirven para formar un lenguaje cultural común.

Yo creo que en Colombia esto se ha debilitado mucho por la forma como ha evolucionado el currículum específico de las ciencias sociales y de materias afines. A pesar de todo, pese a estas dificultades, es muy interesante lo que está ocurriendo y estimo que, confrontando nuestras experiencias con visiones como las que ha expuesto en este caso el profesor Bernard Crick, resumiendo la experiencia reciente de Inglaterra, podremos apuntar a rehacer la educación democrática sin que los nuevos lineamientos se nos conviertan nuevamente en otro inicio de formulaciones retóricas o de aprendizaje de fórmulas, y, antes bien, sean una pauta para convertir ese conocimiento en



una forma de vida práctica democrática.

Por otro lado, esta conciencia creciente de los derechos propios no parece haber estado acompañada de un desarrollo correlativo de éticas de convivencia, de reconocimiento de los derechos del otro, de aceptación de principios democráticos básicos. La aceptación de las reglas de juego, la aceptación de que una decisión democráticamente aceptada debe ser aceptada por todos, es bastante tenue: los grupos que pierden en el proceso democrático encuentran justificación en las limitaciones conocidas de nuestras instituciones para rechazar lo que los afecta. El recurso a mecanismos de fuerza, para obligar a las autoridades a modificar lo que afecta a determinados grupos, se ha generalizado, y las reglas de juego están sujetas continuamente a negociaciones, en las que el poder de quienes pueden aportar el respaldo de las armas o de la violencia tiende a crecer. Las limitaciones de nuestra democracia se convierten en argumentos para debilitar aún más sus fundamentos básicos.

Esto ha estado acompañado, muy claramente, por un crecimiento de la violencia social, que se manifestó en general en forma muy dramática en algunas zonas populares de las grandes ciudades en el sistema educativo mismo, al aumentar los grupos armados capaces de intimidar a los miembros de la comunidad educativa. La escuela

funciona, en muchas partes, en un contexto en el que el discurso cívico y educador parece en contradicción con la realidad misma: mientras se promueven reglas de convivencia, mientras se trata de convertir la escuela en todo su currículo (el currículo oculto que se puso de moda a comienzos de los

ochentas) a unas normas de conducta democráticas, de convivencia y respeto, el país parece enseñar que la violencia paga, y que someterse a las normas democráticas es ingenuo e incluso antidemocrático, pues la democracia conduce inevitablemente a la manipulación de los débiles o a la derrota, por parte de los incapaces o los clientelistas, de los pocos ciudadanos con una visión correcta de las necesidades del país: por esto, tras cada elección, se invita, a nombre de la democracia, a anular lo que los electores han decidido.

Ha habido

de la stunomb(s)TJT*-0.5609 Tc-0.0622 Twy a laorcial, y quo encuentrancvie, aplic(ción en losse fue(los ros)TjT*-0.0197 Tcs iors rntarcon la práctica soci bo

cat i ki u. at. siii

débiles escuela, mi, traastaego, ly edutació(parlra democracia la)TJ68-1,2 TD-0.0187 Tc0.0622 Twmo an ge:as en ubncuel discural, s se trata dntetiengar a na dara e ps fundamee l dir ier mtecnio dn ul sisteiscopul publico dbajema

s, es m ipbm m ávreaos to enuy ltra democraci que holi utt de ode losciudadando.

aeonvtrascuarisio elpa,ostáelrotoblemenscogé doaudnstoras

ASPECTOS Y RETOS ACTUALES EN EDUCACIÓN CIUDADANA:

UNA PERSPECTIVA DESDE GRAN BRETAÑA



DAVID KERR ^{7*}

INTRODUCCIÓN

Gracias por la invitación. Estoy encantado de participar y aprender en este seminario.

Debo decirles que tan solo hay tiempo como para bosquejar los tres aspectos que voy a tratar en mi presentación.

Lo primero es hablar más detalladamente sobre Educación Ciudadana en el Reino Unido, y en particular de la iniciativa actual en Inglaterra (Crick, 1998, a,b). Por primera vez vamos a disponer de la asignatura de Ciudadanía, como obligatoria y parte del Currículo nacional para alumnos de 11 a 16 años en Inglaterra (DFEE/QCA, 1999b). Muchos países en el mundo están observando con interés el avance de esta iniciativa histórica. También se está revisando la Educación Ciudadana en Escocia, Irlanda del Norte y Gales (LTS, 2000). Sin embargo, es la experiencia de Inglaterra la que tiene un interés particular debido al avance en la formación política y el desarrollo de una práctica efectiva.

Lo segundo es fijar una serie de retos, la capacidad de encontrar respuestas que determinarán el destino y la efectividad de la Educación Ciudadana en Inglaterra, particularmente en escuelas, en años futuros. Muchos de estos retos son comunes dentro y entre países y podemos y debemos aprender de los demás. Este aprendizaje puede ocurrir de varias formas, incluyendo conferencias como esta.

Lo tercero es, si el tiempo lo permite, abordar algunos de los trabajos actuales en Inglaterra, diseñados específicamente para enfrentar esos retos.

Por lo tanto, mi presentación tiene tres partes naturales e interrelacionadas. La primera parte presenta la visión de política. La segunda explora los retos inherentes a la transformación de la política en práctica y la tercera parte examina los medios de transformación.

EL CONTEXTO POLÍTICO PARA EDUCACIÓN CIUDADANA EN INGLATERRA

La Educación Ciudadana en el Reino Unido se está desarrollando contra un telón de fondo de muchos retos y factores que incluyen:

- Rápidos cambios sociales, económicos, políticos y tecnológicos en el mundo moderno;
- Contexto de relaciones rápidamente cambiantes entre las personas y el gobierno;
- Reforma y delegación constitucional, con 'nuevas' asambleas nacionales para Escocia y Gales;
- Debates sobre identidad y lealtad, que incluyen preguntas que se hacen en torno a hasta qué grado las personas son inglesas, británicas, europeas y ciudadanos globales en una sociedad cada vez más diversa y multicultural;

^{7*} Ver Conclusiones y recomendaciones



- Si, en lugar de constituciones y legislación nacionales hay ahora un marco común universal conformado alrededor de los 'derechos humanos' y de las varias declaraciones y constituciones internacionales vigentes a la fecha;
- Discusión sobre el futuro y la organización de la escolaridad y currículum, incluyendo las tensiones entre las asignaturas 'básicas' (alfabetismo, nociones aritméticas y tecnologías de la información y de las comunicaciones (ICT) y la búsqueda de mayor creatividad y flexibilidad entre los jóvenes);
- Preocupaciones sobre lo que deben saber los jóvenes y deben poder hacer para sobrevivir y prosperar en la nueva 'sociedad del conocimiento' marcada por un aprendizaje de toda la vida.

Sin embargo, quizá el factor más apremiante son las preocupantes señales de alejamiento y cinismo entre los jóvenes respecto a la vida y la participación civil y pública, lo que lleva a su desconexión potencial y marginación, que es lo que se ha denominado como 'déficit democrático'. Es este factor, por encima de los otros, el que ha llevado a hacer llamados entre los países, Inglaterra incluida, para revisar la educación cívica o ciudadana.

La investigación, incluyendo los hallazgos internacionales del estudio de Educación Cívica de IEA (Torney-Purta, y col, 2001), sugiere que los jóvenes se están desconectando y se vuelven cínicos respecto a la vida política contemporánea en la forma en que se presenta. Los adolescentes ingleses que participaron en el estudio de IEA estaban por debajo de la media internacional en la medición de ciudadanía convencional (Kerr, et. Al, 2001). Este hallazgo concuerda con los preocupantes signos en el Reino Unido de las estadísticas decrecientes de ciudadanos entre 18 a 24 años que no votan en elecciones nacionales ni participan en la sociedad civil. Los científicos políticos, y otros observadores, están dudando si esto es un rasgo natural del ciclo de vida, el compromiso aumenta con la edad, o si estamos viendo un cambio duradero y significativo en la vida de los jóvenes (Jowell y Park, 1998). Un punto clave puede ser la exclusión de los jóvenes de la vida política y civil. Si los jóvenes perciben la vida pública y política como manejada por adultos para adultos, entonces naturalmente se sentirán excluidos de ella. Si están excluidos y no pueden cambiar las cosas, entonces por qué molestarse en participar?.

Este contexto y sus preocupaciones asociadas le han dado mucha forma y continúan conformando la naturaleza de los debates sobre Educación Ciudadana en el Reino Unido (e Inglaterra), la respuesta política que ha surgido y las prácticas que están evolucionando.

La Educación Ciudadana nunca ha estado relegada en la agenda política y educativa en Inglaterra. La última revisión de política de la Educación Ciudadana, emprendida por el Grupo Asesor en Educación Ciudadana y la Enseñanza de la Democracia en las Escuelas (en adelante llamado como el Grupo Asesor de Ciudadanía) (Crick, 1998 a y b) ha llevado a un cambio histórico en la forma de hacer política educativa en esta área. Como resultado del trabajo del Grupo Asesor de Ciudadanía va a concluir, por la primera vez, en una parte explícita del currículum escolar. Es una nueva materia básica para alumnos entre 11 y 16 años, desde septiembre de 2002, y parte de un marco

estatutario junto con la educación personal, social y de salud (EPSS) para alumnos entre 5 y 11 años, desde septiembre de 2000 (DFEE/QCA, 1999a y b).

El Grupo Asesor de Ciudadanía ha emprendido dos tareas principales. La primera fue establecer una definición de trabajo de Educación Ciudadana y la segunda es hacer recomendaciones sobre cómo se podría enfocar en las escuelas. El Grupo acordó que la 'educación ciudadana efectiva' consiste en tres líneas interrelacionadas, pero diferentes, que se combinan para conformar esta educación.

Primero, la responsabilidad social y moral, en la cual los niños aprenden desde el comienzo autoconfianza y comportamiento social y moralmente responsable y fuera del aula, tanto hacia las personas con autoridad como hacia los demás. Es esencialmente una precondition para las otras dos líneas.

Segundo, participación comunitaria, o sea: aprender sobre cómo comprometerse de forma útil en la vida y preocupaciones de las comunidades, incluyendo el aprendizaje a través de la participación y servicio a la comunidad. Ésta, al igual que las otras dos líneas, no se limita al tiempo que pasan los alumnos en las escuelas.

Tercero, alfabetismo político, en el cual los alumnos aprenden sobre cómo volverse más efectivos en la «vida pública» a través del conocimiento, habilidades y valores, actualizando la definición de los 1970s de educación política y buscando un término más amplio que el limitado al conocimiento político. Se usa 'Vida Pública' en su sentido más amplio para abarcar conocimiento realista y preparación para resolver conflictos y toma de decisiones, ya sea incluyendo aspectos locales, nacionales, europeos o globales.

El Grupo también recomendó la Educación Ciudadana como un derecho para todos los alumnos y que se les debe dar a las escuelas flexibilidad para enfocar este derecho. Esta flexibilidad debe considerar la experiencia propia, la práctica existente y la naturaleza de los vínculos entre escuelas y sus comunidades locales.

Los principios básicos de la definición del Grupo Asesor de Ciudadanía y sus recomendaciones negociaron con éxito los variados niveles implicados al convertir las recomendaciones en la política efectiva. Se les ha presentado a las escuelas una nueva Orden de 'toque ligero' para las Etapas Claves 3 y 4 (estudiantes con edades entre 11 y 16) con programas de estudio de Ciudadanía y el logro de objetivos basados en estos 3 elementos:

- Conocimiento y comprensión para convertirse en ciudadanos informados.
- Desarrollar habilidades de consulta y enfoque.
- Desarrollar habilidades participativas y acciones responsables.

Mientras tanto, el marco no legal para las etapas claves 1 y 2 (alumnos con edades entre 5 a 11) tiene el elemento de Ciudadanía, definido como la preparación para desempeñar un papel activo como ciudadano, como una de 4 líneas.

Ciertos rasgos de la nueva Orden de Ciudadanía para las etapas claves 3 y 4 son el resultado directo del enfoque tomado por el



Grupo Asesor de Ciudadanía. La Orden:

- Es deliberadamente un 'toque ligero' para estimular la flexibilidad de enfoque dentro de un marco acordado en las escuelas. El currículum de Ciudadanía para 5 años de escolaridad aparece en una lista de 2,5 páginas.
- Enfatiza un equilibrio de conocimiento, habilidades y comprensión.

Las habilidades incluyen:

- Consulta y comunicación, expresar y justificar, contribuir y reflexionar;
- Participación y acción- usar la imaginación, usar habilidades de negociación y adaptación.

Conocimiento y comprensión, las palabras importantes aquí son: a los alumnos debe 'enseñarseles': no es que deban saber sobre puntos específicos, eventos, instituciones, derechos humanos, constituciones;

- Estimula la flexibilidad en términos de enfoque en el currículum escolar - no se plantean modelos para que los sigan las escuelas.

RETOS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA

El Informe final del Grupo Asesor de Ciudadanía tenía una declaración que subraya el objetivo central de fortalecer la Educación Ciudadana:

‘ Buscamos nada menos que un cambio en la cultura política de este país a nivel nacional y local: para que las personas piensen como ciudadanos activos, dispuestos, capaces y capacitados para influir en la vida pública y con habilidades críticas para sopesar las pruebas antes de hablar y actuar; para conformar y aumentar radicalmente en los jóvenes lo mejor de las tradiciones existentes de compromiso con la comunidad y servicio público, y para que confíen en que van a encontrar nuevas formas de participación y acción entre ellos’.

Si las expectativas del Grupo Asesor de Ciudadanía son efectuar no menos que un cambio en la cultura política en Inglaterra nacional y localmente, entonces es esencial que la Educación Ciudadana se convierta en la parte fuerte, evolutiva y duradera del currículum de los alumnos del siglo 21.

Estamos comenzando una jornada emocionante. La Ciudadanía presenta muchas oportunidades pero también muchos retos. Se enfrentarán una serie de retos claves en los próximos años, de tipo práctico y filosófico, si la visión del Grupo Asesor debe evolucionar hacia la práctica efectiva dentro y fuera de las escuelas. Esto tiene implicaciones para las decisiones sobre Ciudadanía a nivel nacional, local, de escuelas individuales y comunitario. La redacción de la nueva orden y del marco de Ciudadanía marca el comienzo en lugar del final del proceso. Tal como Bernard Crick le recordó al Grupo Asesor 'el quid está en el detalle'.

Si se busca que la Educación Ciudadana se establezca firmemente dentro y fuera de las escuelas, entonces se deben enfrentar 6 retos, a saber:

- despertar la conciencia y sentido de propiedad- ¿Qué es Ciu-

dadanía?

- Planeación y entrega - ¿Cómo se enfoca mejor?
- Capacitación y soporte -¿Cuáles son las necesidades?
- Evaluación e inspección -¿qué puede y debe ser y quién lo debe hacer?
- Conectividad y pertinencia -¿Por qué debo participar?
- Metas Realistas - ¿Cuáles deben ser los resultados?

Reto 1 - Despertar la conciencia y la apropiación- ¿Qué es Ciudadanía?

Hay un apoyo considerable para la visión política (metas y objetivos) de la Educación Ciudadana en Inglaterra. Es crucial que los profesores, jóvenes y demás entiendan claramente esta visión política y que se reconozca y actúen basándose en las implicaciones prácticas.

Despertar la conciencia.

Estamos aún en una etapa inicial de despertar conciencia y queda mucho trabajo por hacer para aumentarla. En esta toma de conciencia se deben considerar su definición, alcance y enfoque.

Definición

Hay muchas definiciones y modelos competitivos de Ciudadanía



(Rowe, 1997) y esto puede plantear dificultades para llegar a un consenso para una definición de trabajo. En Inglaterra, la intención política es hacia un enfoque amplio o ‘máximo’ enfoque de la Educación Ciudadana. Dado el fuerte énfasis en la participación activa, ha sido quizá llamada “el aprendizaje de la democracia en las escuelas”, en lugar de la “enseñanza de la misma”. A su vez, esta definición impacta en el alcance y el enfoque.

Alcance

La Educación Ciudadana es más de lo que ocurre en las clases de Ciudadanía, o incluso en las escuelas:

‘la [Ciudadanía] trata las comunidades en donde están las escuelas y la naturaleza de la sociedad, y también tiene que ver con el currículum escolar.’ (Kerr, 2000).

Enfoque

Como lo dijo el Profesor Bernard Crick, ‘veo el aprendizaje de la Ciudadanía como una actividad práctica’ con un núcleo ‘activo y reflexivo.’ (Crick, 2000). Es más que una serie de experiencias comunitarias y de currículum, para comprenderla bien, evoluciona hacia una forma de pensar, sentir, hacer y vivir con impacto en todos los aspectos de la vida personal. Es vital explorar con los profesores estos principios centrales, subyacentes de la Educación Ciudadana. Esto es clave si se quiere “compartir” la visión de política y actuar al respecto.

Apropiación

Si se quiere tener éxito en despertar conciencia, se debe estimular a los profesores y a los demás para que se “adueñen” de la Educación



Ciudadana, puesto que apropiarse de ella es la única ruta verdadera para la práctica efectiva. Tal posesión es esencial si se busca que los profesores desarrollen, como grupo, un “sentido compartido” o “acordado” de lo que es Ciudadanía como materia, en lugar de seguir un conjunto de

objetivos, valores y declaraciones presentadas en un currículum oficial. Este ‘sentido compartido’ es común entre profesores en muchas otras asignaturas, tales como historia, geografía, ciencias y matemáticas. Es vital en Ciudadanía, dada la naturaleza de ‘toque ligero’ de la nueva Orden del currículum.

No será tarea fácil asesorar a los profesores para que logren ‘sentido compartido’ de lo que es la Ciudadanía. Como materia nueva en el currículum escolar, carece de la tradición académica y de la sabiduría reunida de la experiencia que sostiene la política y la práctica en otras asignaturas del currículum. No se debe subestimar el poder que tiene el profesor y los administradores de las escuelas para mediar iniciati-

vas. Como lo apunta Edwards (1995):

‘Es el orgullo desmedido de los legisladores de sobrevalorar su propio poder de volver a darle forma a la práctica subestimando el poder de los profesionales de subvertir iniciativas, o de simplemente continuar como antes’.

Este mensaje fue reforzado por Hargreaves (1993)

‘Los profesores definen, desarrollan, interpretan el currículum, en últimas es lo que los profesores piensan lo que da la forma al tipo de aprendizaje que reciben los estudiantes’.

En Inglaterra, es necesario monitorear cuidadosamente lo que ocurre cuando los profesores empiecen a explorar lo que, marcos filosóficos y conceptuales que sustentan la Ciudadanía, realmente significan para ellos en cuanto a su práctica.

Tal monitoreo debe incluir la forma como ellos ponen de manifiesto ‘conceptos centrales discutibles’ tales como democracia, justicia, equidad, derechos y responsabilidades, respeto y tolerancia, y la forma como ayudan a los alumnos a aprender y experimentar los procesos y procedimientos necesarios para volverse ciudadanos activos informados. Es importante el diálogo con y entre todos los que trabajan en Educación Ciudadana y para compartir profesionalmente la práctica efectiva.

Reto 2 - Planeación y Entrega.

¿Cómo se enfoca mejor?

Este segundo reto está relacionado con el primero. Una comprensión compartida de lo que es la Ciudadanía ayudará a responder preguntas sobre la forma como se enfocará. Ya una cosa está clara. Al planear la Ciudadanía en las escuelas, es vital tener el soporte y aporte de los administradores educativos experimentados. La Ciudadanía es una asignatura que cubre toda la institución relacionada con el ethos, las políticas y las reglas escolares, así como con el tiempo del currículum y demás eventos escolares.

Aunque la Orden no sugiere enfoques para la Ciudadanía, la guía inicial de la Autoridad de Calificación y Currículum -QCA- (QCA/DFEE, 2000a y b) sugiere combinar enfoques para una efectiva Educación Ciudadana en la práctica, como partes de un enfoque global escolar que comprenden:

- Tiempo discreto del currículum de Ciudadanía.
- Ciudadanía a través de las asignaturas y en las áreas del currículum.
- Actividades Ciudadanas y eventos escolares.

Hay una necesidad urgente de construir una serie de modelos y enfoques integrantes de escuela basados en la ‘práctica real’ en los años venideros y poner estos modelos a disposición de todo el mundo.

La Orden de currículum establece muy claramente que la Ciudadanía



debe basarse en discusiones, charlas y reflexiones basadas en la investigación de aspectos y eventos tópicos. Como tal, se basa en procesos en lugar de estar guiada por el conocimiento. Esta es una distinción importante.

El reto es asegurarse que este enfoque basado en procesos ocurra en la práctica, lo cual no va a ser fácil. La pedagogía que fundamenta la Educación Ciudadana exige de los profesores y de los estudiantes igualmente. Para tener éxito depende de profesores innovadores, habilidosos, que saben lo que hacen y el por qué. Pero cabe recordar que los profesores son naturalmente 'conservadores' en su enfoque, particularmente cuando abordan algo relativamente nuevo, tal como la Ciudadanía. Esto lo demuestran los hallazgos de investigaciones recientes que sugieren que actualmente los jóvenes participan poco o nada en discusiones públicas durante o después de su vida escolar (Crewe, et al., 1997; Torney-Purta y col., 2001).

Debemos protegernos de dos peligros en particular. El primero es la compartimentalización y el segundo es Muerte por contenido. Compartimentalización es el temor a tratar las tres líneas interrelacionadas de la Ciudadanía aisladamente, es decir como compartimentos en donde habrá, por un lado: valores en el enfoque de educación; el compromiso /servicio de una comunidad que está aprendiendo el enfoque, y un enfoque de conocimiento político en espacios separados. El otro temor es que se relegue la Ciudadanía a una materia breve dictada una vez por semana con énfasis en adquirir conocimiento, el viejo currículum de 'Cívica' y eso sea todo.

Muerte por contenido es el temor a que la práctica de la Ciudadanía sea aburrida y luego sea destruida por el texto y por las hojas de trabajo, lo que se ha llamado 'el currículum de los muertos' (Ball, 1993). Ciertamente aparecen ahora muchos textos en el mercado de calidad variable. Muchos profesores se sienten cómodos por la seguridad que brinda el texto.

Pero hay respuestas disponibles para cuidarse de esos peligros. Se puede manejar la compartimentalización de dos formas. La primera es lo que yo llamo los proyectos de 'reforma social'. Se trata de proyectos que toman un problema real de la comunidad y se permite que los alumnos lo investiguen activamente e informen sus hallazgos a la misma comunidad. Tales proyectos relacionan las tres líneas, particularmente el compromiso de la comunidad y la alfabetización política y también manejan el aspecto de pertinencia. Permiten que los jóvenes participen activamente en aspectos políticos 'vivos' en lugar de ser receptores pasivos, ya sea desde una distancia segura o simplemente a través de la información. Sobre todo, estos proyectos garantizan oportunidades a los jóvenes para ser 'actores políticos por derecho propio' (Buckingham, 2001). También promueven procesos y procedimientos y desalientan la confianza excesiva en los textos. La segunda forma es asegurando que tales proyectos se sostengan por un período de tiempo y por lo tanto brinden oportunidades para que los alumnos refuercen y se basen en aprendizaje previo.

La Muerte por contenido se puede manejar a través de la negociación. Es aceptable un uso limitado de textos, pero debe estar apoyado por un currículum más negociado en donde los profesores y

alumnos diseñan los materiales como respuesta directa a las preocupaciones escolares y de la comunidad local (ver Apple & Beane, 1999). Los medios locales también desempeñan un papel importante en el diseño y producción de materiales.

Reto 3 - Capacitación y Soporte

¿Cuáles son las necesidades?

Este es el mayor reto en el mediano y largo plazo, si se acepta que la Educación Ciudadana efectiva se basa esencialmente en procesos en lugar de estar orientada al conocimiento.

El aspecto para los profesores se refiere a la noción más amplia de Educación Ciudadana para los profesores, en lugar del concepto más estrecho de capacitación de profesores, en el sentido de que la 'educación del profesor debe fundamentar la capacitación del profesor' en esta área (Walkington y Wilkins, 2000). Está muy bien dar cursos de capacitación, diseñar recursos y crear herramientas de capacitación, de tal modo que se eduque a los profesores para usar y adaptarlos a sus propias necesidades. Como parte de una revisión reciente en investigación, le pedí a unos profesores que se estaban familiarizando con la Ciudadanía que identificaran sus cinco necesidades básicas en capacitación y soporte (Kerr y Nelson, 2000). Las necesidades identificadas fueron:

- Cómo pueden las escuelas trabajar efectivamente dentro de sus comunidades;
- Cómo asegurar o desarrollar una verdadera conciencia de lo que significa en la práctica la Educación Ciudadana (es decir haciendo énfasis en las habilidades y no en el mero conocimiento);
- Cómo realizar la participación esencial del alumno y aspectos de acción informada de la ciudadanía;
- Cómo evidenciar y evaluar la Ciudadanía;
- Cómo ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes, valores y disposiciones que fundamenten la Ciudadanía.

Esta lista subraya la experiencia de proyectos de desarrollo de currículum de la década de los 1970 en adelante (tal como el proyecto de Currículum de Humanidades -HCP- trabajo de Lawrence Stenhouse) sobre la importancia de facilitar 'comunidades de práctica' de las asignaturas. Tales 'comunidades' permiten clasificar objetivos, valores y conceptos en un área que se identifica y articula de forma que les permita a los profesores apropiarse y ponerla en práctica.

No se realizarán los objetivos del Grupo Asesor de Ciudadanía sin el desarrollo asistido y cuidadoso de 'comunidades de práctica' entre profesores, formadores, educadores y otras personas que participen en Ciudadanía en las escuelas. Los documentos de Currículum anteriores no pueden lograr tales fines, pues son sólo el comienzo, pero nada más. El proceso del desarrollo del currículum en Ciudadanía está apenas comenzando y no está terminado.

Tampoco debemos olvidar las necesidades de capacitación y soporte



de los alumnos. Si se busca que los jóvenes aprendan a argumentar, hablar y cuestionarse efectivamente dentro y fuera de la escuela, y que participen en consultas y negociaciones sobre aspectos a investigar, particularmente a medida que crecen, entonces requieren la capacitación y oportunidades apropiadas para afinar tales habilidades. Tales enfoques tienen implicaciones considerables para la naturaleza de las interacciones profesor- alumno y alumno- alumno y se deben manejar con cuidado.

Los hallazgos internacionales del Estudio de Educación Cívica de IEA sugieren que queda un largo camino por recorrer para alcanzar tales metas, tanto en Inglaterra como en otros países. Los hallazgos muestran que la participación de los alumnos en 'ciudadanía activa' es aislada y sólo una minoría participa en la toma de decisiones democráticas en las escuelas (Torney-Purta y col., 2001; Kerr y col., 2001).

Reto 4 - Evaluación e Inspección -

¿Qué puede y debe ser y quién lo debe hacer?

El tema de la evaluación, monitoreo e inspección sigue siendo espinoso en el clima actual, pero no debe ser descartado. Necesita una discusión seria, puesto que la forma como se evalúe e inspeccione la Educación Ciudadana influye altamente en los enfoques de enseñanza y aprendizaje. La evaluación en Educación Ciudadana debe ser formativa y sumativa. Es claro que no estamos hablando de una Tarea de Evaluación de Estándar nacional SAT en ciudadanía, pues no queremos etiquetar a los alumnos como ciudadanos fallidos en nuestras escuelas. En cambio, se debe desarrollar una variedad de enfoques para evaluar, que pueden incluir esquemas de recompensa a nivel nacional, comunitario y escolar, tales como el ASDAN y otros; el Archivo de Avance Nacional y de calificaciones académicas y vocacionales para alumnos mayores de 14 años, tales como el nuevo Certificado General de Educación Secundaria- GCSE- en estudios de Ciudadanía. El Registro Nacional de Logros (NRA) (National Record of Achievement), incluso se puede pensar en un GCSE en estudios de Ciudadanía. También es urgente que la Oficina para Estándares en Educación revise el marco de inspección actual para las escuelas y lo vuelva más orientado al desarrollo y menos crítico en esta área nueva. Las escuelas trabajarán bastante hacia el desarrollo de una práctica efectiva y deben ser juzgadas en concordancia.

¿Qué puede y debe evaluarse en la Educación Ciudadana? Hay un número de aspectos que incluyen:

- El conocimiento y la comprensión de los alumnos, por ejemplo, información sobre salud, comprensión de reglas, de procedimientos tales como seguridad y salud, el significado de las ideas y de las acciones que incluyen la democracia.
- Qué tan bien pueden los alumnos usar su conocimiento y comprensión para desarrollar habilidades y actitudes, por ejemplo, participando en debates, charlas y actividades de grupo y por medio de investigación y consulta?

¿Quién puede contribuir a evaluar estos aspectos?

- Los alumnos por medio de autoevaluación, y evaluación de los compañeros.
- Evaluación y observación del profesor, del trabajo en clase, de proyectos y eventos especiales.
- Evaluación por parte de otros adultos, por ejemplo, de asistentes a clase, educadores externos.

Un registro simple del avance de los alumnos y de sus carpetas de trabajo es prueba suficiente para los informes a los padres.

Puede que las Escuelas también deseen reconocer los logros de los niños en EPSS y Ciudadanía, entregándoles sus propios certificados, los cuales se pueden relacionar con el sistema de distinciones o reconocimientos de la escuela.

Reto 5 - Conectividad y Pertinencia

¿Por qué debo participar?

Puesto que es evidente la apatía e ignorancia de muchos jóvenes a la política y a la sociedad civil, ¿cómo pueden estimularse a través de la Ciudadanía para estar mejor informados y participar más?

La Ciudadanía debe estar firmemente conectada con las realidades de las sociedades modernas e incorporar en los jóvenes aspectos, problemas y eventos tópicos, políticos, espirituales, morales, sociales y culturales, a sus vidas y en la sociedad más amplia. Esta es la parte vital de la Ciudadanía. Se debe proteger la Ciudadanía para que no pierda su ventaja y se convierta en aburrida por el currículo escolar, el cual esencialmente mira hacia atrás, está orientado al contenido, dirigido por las asignaturas, y/o se neutralice por preocupaciones sobre la falta de objetividad /sesgo o adoctrinamiento de los alumnos.

Pero el asunto es más que conectividad. Básicamente se trata de pertinencia. Si se quiere que tenga éxito la Educación Ciudadana tiene que pasar la prueba de los jóvenes del '¿entonces qué?' y '¿por qué debo participar?'. Este aspecto se refiere a lo bien que pueden los profesores hacer conexiones significativas entre lo 'micro' y lo 'macro' y lograr así que la ciudadanía sea pertinente, especialmente lo bien que los profesores relacionan la 'micro política' de experiencia personal con la 'macro política' de la esfera pública' (Buckingham, 2001). El Estudio de Educación Cívica de la IEA apunta a un contexto significativo en el cual se puede promover la conectividad en la escuela. El estudio subraya el poder de la escuela como institución política y social que crea oportunidades para que los alumnos aborden aspectos junto con sus compañeros. El estudio llama a esto 'eficacia escolar' - el poder de los alumnos de hacer una diferencia en las escuelas.

Reto 6 - Metas Realistas -

¿Cuáles deben ser los resultados?

La retórica de Ciudadanía ha puesto muchas expectativas en los beneficios para las escuelas, los alumnos y la sociedad y en la función central que deben desempeñar las escuelas y los profesores. Empe-



ro, un número de académicos, de diferentes disciplinas, recientemente empezaron a cuestionarse la probabilidad de si alguna vez se alcanzará la meta de la Educación Ciudadana. Por ejemplo, Kymlicka (1999) ha cuestionado el aspecto de capacidad de transferencia. Tal como anota 'el enfatizar la participación no explica el cómo se asegura que el ciudadano participe responsablemente'. Mientras tanto, Callan (1999) ha cuestionado la capacidad de la Educación Ciudadana para restaurar la fe en las instituciones democráticas existentes. Tal como observa: '...un nivel de compromiso alto y ampliamente compartido con los valores democráticos coincide con el descenso en la confianza en las instituciones democráticas existentes (o semi - democráticas). Puede ser que la Educación Ciudadana efective apresure el colapso de las instituciones democráticas existentes, particularmente si ellas no logran reformarse desde dentro al mismo tiempo'. Finalmente, Gamarnikow y Green (2000) han cuestionado el poder del individuo como agente de cambio y comentan al respecto '¿puede el ciudadano 'educado' salvar la democracia y promover la inclusión social?'

Ciertamente, será difícil medir el éxito de la Ciudadanía en un sentido convencional, puesto que se trata más de influir en actitudes y comportamientos en lugar de la simple adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades. Es importante ser realistas. Aunque es bueno tener una meta general, no debe ser la que exacerbe la culpa de los profesores y enfáticamente en luchar para alcanzarla, como tristemente lo hacen muchas iniciativas en educación. Por el contrario, es necesario reconocer que la Educación Ciudadana es un proyecto a largo plazo. El Grupo Asesor de Ciudadanía calcula que habrá una generación de alumnos antes de que se pueda hacer una verdadera evaluación del impacto que tiene, y que las escuelas sólo pueden hacer hasta un punto dado, particularmente dentro de las presiones de un currículum atiborrado.

Es mucho mejor establecer metas e indicadores realistas en las escuelas sobre la forma como avanza la Educación Ciudadana. Si se adoptó este enfoque, entonces sería mucho más fácil identificar «puntos de referencia» para una Educación Ciudadana efectiva como parte de una preocupación actual con las mejoras y efectividad de las escuelas. Tales indicadores o referencias de las actitudes, acciones y comportamiento de los alumnos podrían incluir:

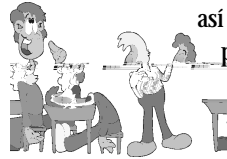
Indicadores Moderados

- Mejor auto-estima de los alumnos
- Aumento de la motivación para aprender
- Más participación en la vida escolar
- Más compromiso con la comunidad y el mundo circundante

Indicadores Fuertes

- Disminución de tasas de ausentismo y exclusiones de alumnos.
- Mejores resultados en exámenes (indicadores académicos muy pertinentes ahora y cuya concentración en el trabajo está contra el desarrollo personal global de los alumnos)

Podemos reconocer la 'escuelas buenas' cuando entramos a ellas, así como las 'comunidades saludables'. Es importante que desarrollemos una base de investigación fuerte y creciente para la Educación Ciudadana en Inglaterra y en otras partes para aumentar nuestra comprensión de esta compleja área. El Estudio de Educación Cívica de la IEA es una herramienta importante al respecto.



Es apropiado citar aquí finalmente a Bernard Crick, tal como lo cito 'Creo que una Educación Ciudadana debe crear la esperanza de una sociedad mejor y algo de escepticismo hacia el Estado, pero un escepticismo informado.' (Crick, 2000).

Para mí esta expresión resume la esencia de la Educación Ciudadana. Se trata de sembrar esperanza y una medida de control alentando a los jóvenes a cuestionar, en lugar de tomar las cosas por sentadas o rendirse. La idea es reemplazar el cinismo ignorante, corrosivo, por un escepticismo informado y sano.

TRABAJO ACTUAL

Los legisladores han reconocido que la nueva Orden de currículum y su marco, en sí mismos no son suficientes para estimular el desarrollo efectivo de la Educación Ciudadana en las escuelas y más allá, y que se debe hacer más para avanzar el trabajo del Grupo Asesor. Por lo tanto estableció un paquete de medidas para apoyar la implantación y entrega de la Educación Ciudadana en las escuelas, que incluyen:



- Equipo de Trabajo en Educación Ciudadana, establecido por el Departamento de Educación y Empleo (DFEE) (cuyo nombre nuevo es Departamento de Educación y Habilidades - DFES), para que considere los aspectos de la implantación. El equipo de trabajo está dirigido por un Ministro de Educación. Sus miembros son personas del campo de la educación - escuelas, LEA, iglesias, representantes de agencias de enlace, alineados con el enfoque en implantación. El equipo de trabajo fundió dos subgrupos para considerar los aspectos de evaluación, capacitación de profesores, compromiso comunitario y el compartir recursos y buenas prácticas. El último cubre el enfoque de las conexiones entre Educación Ciudadana y la ICT (tecnología de información y comunicaciones), incluyendo la Red.
- Serie de proyectos de desarrollo de currículum, financiado por el DFEE, y diseñado para llenar los principales vacíos en el cubrimiento de la nueva Orden y marco de Ciudadanía en escuelas, tal como se identificaron en estudios recientes (Kerr, 2000). Estos proyectos brindarán importantes recursos y puntos de contacto con las escuelas y ofrecen estudios de caso de la 'vida real' de prácticas efectivas.
- Asesoría y guía inicial para la asignatura de Ciudadanía en las etapas claves 3 y 4 y en EPSS y Ciudadanía en las etapas claves 1 y 2 (QCA/DFEE, 2000 a y b). Esta guía en cierta forma restaura y explica las relaciones entre lo que se debe enseñar a los alumnos y la racionalidad de ello, la definición y el enfoque a la Educación Ciudadana tal como lo plantea el Grupo Asesor.
- Esquemas de trabajo para Ciudadanía en la etapa clave 3 (QCA, 2001). Estos comprenden: una guía para el profesor con asesoría de planeación sobre la naturaleza de diversos enfoques hacia la Ciudadanía; una serie de unidades de trabajo referentes a los componentes de la Orden: conocimiento, habilidades y comprensión; unidades de diversos tipos que incluyen aspectos discretos, relacionados con la materia y global de la escuela, y folletos cortos que destacan la posibilidad de desarrollar actividades de Ciudadanía en cada asignatura del currículum. Los esquemas se encuentran disponibles en la red de Internet.
- Sitio en Internet de Ciudadanía, designado por el DFES. Incluye secciones específicas para profesores, alumnos, padres y directores de instituciones académicas. La sección de profesores contiene información, recursos, ideas de enseñanza y detalles de organizaciones y sitios relacionados. La sección de alumnos ofrece información, ideas para debates y enlaces con otros sitios de alumnos. Se espera que el sitio en la red sea la primera puerta de entrada para los interesados en Educación Ciudadana en las escuelas.
- Creación de la nueva asociación de asignatura, la Asociación de Enseñanza de la Ciudadanía (ACT), con su propio periódico y a la que pueden pertenecer todas las personas relacionadas con Educación Ciudadana.
- Cursos de educación inicial para profesores sobre Educación Ciudadana con cupo para 164 profesores en el año 2001-02.

- Serie de proyectos de desarrollo para alumnos mayores de 16 años, diseñados para la práctica efectiva en escuelas e institutos universitarios para alumnos con edades entre 16 a 19, desarrollando las actividades de la etapa clave 4.

Este es un paquete de apoyo para los profesores y las escuelas. Sin embargo, es solo un paquete para el corto plazo, y debe desarrollarse más en el mediano y largo plazo para impartir Educación Ciudadana con fuertes bases profesionales y pedagógicas.

CONCLUSIÓN

Resumiendo, creo que se deben enfrentar muchos retos para poner en práctica una Educación Ciudadana efectiva. Estos retos se basan en una serie de condicionales, que son las cinco "Ps". Estos comprenden los retos de política, práctica, proceso, participación y asociación (en inglés *partnership*). Hay un reto final que empieza con 'p' y que con frecuencia se olvida, es el reto de las 'personas/ pueblo', particularmente los jóvenes. Este reto se relaciona con nuestras esperanzas y sueños de los jóvenes y de la sociedad en que viven y en la que vivirán. En muchas formas, este es otro reto 'p', el reto del «potencial». El potencial que vemos y realizamos en los jóvenes para que participen y contribuyan a construir una sociedad mejor.

Como nota final, para mostrarles que se han beneficiado de la 'Educación Ciudadana' efectiva, confío en que manejen todo lo que he dicho con el escepticismo saludable que merece. Gracias por su tiempo y espero que disfruten el resto del seminario.

- APPLE, M. and BEANE, J. (1999). *Democratic schools: Lessons from the Chalkface*. Buckingham: Open University Press.
- BALL, S. (1993). 'Education, Majorism and the curriculum of the dead', *Curriculum Studies*, 1, 2, 195-214.
- BUCKINGHAM, D. (2001). 'Electronic citizens? Young people, television news and the limits of politics', *The School Field*, 1/2, 101-16
- CALLAN, E. (1999). 'Theorising citizenship education: an interview with Eamonn Callan', *The School Field*, 3/4, 55-64.
- CREWE, I., SEARING, D. and CONOVER, P. (1997). *Citizenship and Civic Education*. London: Citizenship Foundation.
- CRICK, B. (1998a). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Part one advisory group initial report*. London: QCA.
- CRICK, B. (1998b). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- CRICK, B. (2000). *Essays on Citizenship*. London: Continuum.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT/QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999a). *Citizenship: Key Stages 3-4*. London: DFEE/QCA.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT/QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999b). *Framework for Personal Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 and 2*. London: DFEE/QCA.
- EDWARDS, T. (1995). 'A change for the better', *Times Educational Supplement*, 27 January.
- GAMARNIKOW, E. and GREEN, A. (2000). "Social capital and the educated citizen". In D. Lawton, J. Cairns and R. Gardner (eds) *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- HARGREAVES, D. (1993). Introduction to Huberman, M. *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- JOWELL, R. and PARK, A. (1998). *Young People, Politics and Citizenship: A Disengaged Generation?* London: Citizenship Foundation.
- KERR, D. (2000). 'Citizenship in the national curriculum (England): issues and challenges', *The School Field*, 3/4, 73-90.
- KERR, D., BLENKINSOP, S. and DARTNALL, L., (2000). *Mapping Citizenship Education Resources*. Unpublished report. Slough: NFER.
- KERR, D. and NELSON, J. (2000). *Review of Citizenship Education*. Unpublished report for the Nuffield Foundation. Slough: NFER.
- KERR, D., LINES, A., BLENKINSOP, S. and SCHAGEN, I. (2001). *Citizenship and Education at Age 14: A Summary of the International Findings and Preliminary Results for England*. Slough: NFER.
- KYMLICKA, W. (1999). 'Education for citizenship', *The School Field*, 1/2, 9-36.
- LEARNING AND TEACHING SCOTLAND (2000). *Education for Citizenship in Scotland: A Paper for Discussion and Consultation*. Dundee: LTS.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY/DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000a). *Citizenship at Key Stages 3 and 4: Initial Guidance for Schools*. London: QCA/DFEE.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY/DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000b). *Personal Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 and 2: Initial Guidance for Schools*. London: QCA/DFEE.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2001). *Citizenship Key Stage 3 Schemes of Work and Teacher's Guide*. London: QCA/DFEE.
- ROWE, D. (1997). Value pluralism, democracy and education for citizenship. In M. Leicester, Modgil, C. and Modgil, F (eds), *Values, Culture and Education: Political and Citizenship Education*. London: Cassell.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H. and SCHULZ, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- WALKINGTON, H. and WILKINS, C. (2000). 'Education for critical citizenship: the impact of teachers' world-view on classroom practice in the teaching of values', *The School Field*, 1/2, 59-78.



Son pocos, desafortunadamente, los espacios en nuestra sociedad en los cuales se genera reflexión respecto a un tema



maestros, pero es necesario hacer énfasis en lo proclive que resulta su inclinación hacia los sesgos de carácter subjetivo, de una parte, y hacia el indoctrinamiento, por la otra. En relación al “rol delgado”, podemos señalar que este es competencia de la familia, del ámbito familiar. Pero al igual que en el aspecto anterior, existen también matices que es necesario mencionar: si bien la educación ciudadana en un ámbito familiar puede ser más ajena a diferentes sesgos, es claro que difícilmente podría ayudarle al estudiante a enfrentar los problemas del mundo real. Pero, más allá de las deficiencias en términos de “roles grueso y delgado”, es claro que lo más grave en el caso colombiano, como se profundizará más adelante, está relacionado con la definición que históricamente se ha legitimado respecto al concepto de ciudadanía. Esta definición prioriza lo normativo-legal (igualdad de derechos y deberes...) descuidando el elemento de carácter participativo consciente, racional y de compromiso que debe tener el ciudadano. Sin embargo, es necesario reconocer que todos los que estamos preocupados por el tema nos inclinamos más por hacer explícitos los valores subyacentes en la educación ciudadana democrática, pues las organizaciones privadas como la familia se siguen moviendo en prácticas convencionales y alejadas del significado del modelo democrático vigente. Es preciso mencionar, igualmente, cómo estas organizaciones privadas están experimentando profundos procesos de transformación estructural, que han alterado profundamente, en muy poco tiempo, añejas estructuras históricas inmutables, con resultados hasta el momento impredecibles. Finalmente, es necesario mencionar el caso del ámbito de la educación no formal, el cual no contempla, lamentablemente, la experiencia británica, en donde los niños no tienen una estructura familiar normal, ni mucho menos acceso a la educación formal.

A pesar de todo lo anterior, los hallazgos del estudio del profesor Kerr son, sin duda, válidos para Colombia. A pesar de la envidiable ventaja que nos lleva su país y buena parte de los demás países que partieron en la primera etapa del proyecto de IEA (Asociación Internacional para la Educación), resulta realmente significativa la cantidad de situaciones comparables con nuestra realidad. Podemos pues afirmar que en el país también se adelantan revisiones curriculares en Educación Ciudadana, de la misma forma que empiezan a producirse acuerdos amplios sobre la importancia y deseabilidad de la educación ciudadana. Igualmente, vemos cómo el nuestro, como país con tradición de “neutralidad” o mejor, de incoherencia, frente a la explicitación de los valores democráticos y de su cabida en la educación ciudadana, está en desventaja frente a aquellos países que sí han podido definir sus políticas, realizar sus prácticas democráticas y llegar a los resultados operados de distribución y mayor justicia social. De la misma forma, es mucho lo que aún falta para que la práctica de la educación ciudadana se desarrolle y se haga sostenible. Y que, a pesar de que entendemos la centralidad del maestro en la educación ciudadana, sigue siendo muy escasa la provisión de recursos para motivarlos y reclutarlos como los actores centrales que deben ser. Por otro lado, resultan escasas, por no hablar de nulas, las acciones tendientes a reducir las contradicciones que han encontrado varias investigaciones, entre ellas las de Elizabeth Castillo, investigadora de la Universidad de los Andes y de Dora Rontlisberg del Departamento de Ciencia Política de la misma Universidad. Es necesario, pues, hacer énfasis en la necesidad de más reflexión y de más discu-

sión de carácter deliberativo, dimensión de vital importancia en la construcción mancomunada y participativa de políticas de educación ciudadana, que no siempre logra la aceptación y el reconocimiento consecuente con la importancia que de manera creciente se le otorga a esta modalidad democrática superior. Finalmente, necesitamos de bases de datos que permitan racionalizar y socializar las múltiples acciones en torno a la educación ciudadana, así como de más líneas de difusión, diseminación, inclusión e intercambio de prácticas metodológicas y didácticas de educación ciudadana.

Vemos igualmente cómo la red institucional Británica, tal como se refleja en el informe del Grupo Asesor, dirigido por el profesor Crick, explica suficientemente los avances existentes en ese país, cuya pluralidad es innegable. Encontramos pues, fundaciones, agremiaciones de maestros, de directivos escolares, sociedades, entidades públicas, medios de comunicación involucrados todos en un esfuerzo mancomunado que ya está haciendo recomendaciones públicas al Estado Británico sobre la sostenibilidad de este involucramiento, plural y diverso, pero consensuado y unánime para seguir revisando los currículos de educación ciudadana, para regularizar las reuniones y mantener el carácter plural en la composición representativa del mismo. Este es un ejemplo insuperable de cómo lograr, recordando a Churchill, “acuerdos sobre lo fundamental”, reto ineludible e impostergable en el caso colombiano. Por esto, la experiencia que refleja los materiales que nos ha traído el profesor Kerr son, sin duda alguna, de enorme utilidad para nosotros.

Es justo de nuestra parte, reconocer aquí y ahora, cómo en Colombia ya empiezan a producirse esfuerzos de esta misma dirección. Debemos mencionar, pues, cómo a raíz de una convocatoria de la Fundación Presencia y del Diario El Espectador, para revisar un documento metodológico - práctico de educación cívica, surgió un Comité Timón, compuesto por entidades públicas (las Secretarías de Educación Distrital y Departamental y el Ministerio de Educación Nacional), y privadas (las Fundaciones Presencia y Corona y la Universidad de los Andes con su Departamento de Ciencia Política), con sede en las instalaciones del diario aludido. Este nuevo Comité está promoviendo acciones colectivas en las cuales participan muchos otros entes vinculados e interesados en el tema. Conociendo el informe del Grupo Asesor Británico, el Comité Timón Colombiano no tendrá, pues, por qué desgastarse descubriendo “el agua tibia”, ya que tenemos frente a nosotros el beneficio del fortalecimiento de la educación ciudadana, el cual nos indica derroteros que señalan, para nuestro caso, un camino duro, exigente y retador en el cual hemos dado los primeros pasos.

Pese a estas prometedoras iniciativas que lentamente comienzan a surgir, no podemos dejar de lanzar un llamado de atención sobre la urgente necesidad de reevaluar el hecho de que, en Colombia sigamos dando por sentado la existencia de ciudadano. Vemos, pues, cómo en nuestro caso se ha asumido históricamente con ligereza el supuesto de que el ciudadano “está dado”. Este es considerado como recurso humano y político existente y fácilmente disponible. Y lo peor es que esta creencia equívoca se refleja insistentemente en los análisis de muchos estudiosos del acontecer político nacional. Basta una revisión panorámica de la literatura atinente al tema de nuestro interés, para ver cómo en ningún momento aparece alusión alguna a la ausencia de ciudadanía como un factor determinante de nuestros



graves problemas sociales y políticos. Es un lugar común el culpabilizar de la debilidad constitucional, así como el proponer soluciones frente a esta debilidad, a la falta de más leyes y de cambios normativos, a la incapacidad gubernativa de sacar adelante una reforma política, o es también frecuente decir que el remedio consiste en convocar a una asamblea constituyente más inclusiva, entre muchos otros argumentos, sin mencionar en ningún momento la urgente necesidad de revisar lo que en nuestro medio entendemos por ciudadano y ciudadanía. Pese a todo, todas estas ideas - fuerza, coinciden en asumir que la ciudadanía empoderada, participativa, responsable y capaz de reivindicar sus derechos y de cumplir con sus obligaciones en democracia, existe por generación espontánea y olvidan u omiten la grave ausencia de compromisos públicos o privados con la construcción de ciudadanía en Colombia. Esta es, en muy buena medida, la razón principal que explica la lentitud y las dificultades para que la democracia participativa, proclamada el 4 de Julio de 1991, aún no se haya hecho realidad. A los colombianos pues, se nos hace difícil otorgarle a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César. No podemos seguir diciendo que nos faltan leyes, líderes, condiciones, nuevas constituyentes, más recursos, instituciones ágiles, cultura política, valores, etcétera, sin realizar que no estamos haciendo nada sistemático ni contundente en la dirección de construir ciudadanía. En otras palabras, estamos haciendo muy poco, casi nada, en términos de educarnos y de educar a los demás para la democracia. Si bien es cierto que en esta dirección existen numerosos esfuerzos e iniciativas, como la formación del Comité Timón que mencionábamos anteriormente, tampoco podemos desconocer la efervescencia de la sociedad civil colombiana. Lo que nos preocupa es la dispersión y la fragmentación de estas iniciativas. También la falta de un liderazgo político formal aglutinante que configure la voluntad política que debe ser compartida por el Estado y la Sociedad Civil, por los gobernantes y por los gobernados, para que en su calidad de grandes esferas de la macropolítica, encausen un gran programa nacional de educación cívica, de educación para la democracia, que tenga como sus pilares centrales las líneas de trabajo que le permitan a la gente entender y cotidianizar la práctica democrática. No podemos tampoco olvidar que nuestra Constitución abarca una gama de instituciones políticas que suponen un clima socio - político bien distinto de que nuestra Carta sea la pauta para el progreso, la ética y la convivencia. No podemos seguir echándole la culpa a la imposibilidad de que esto sea así a lo que no es. ¿Será muy difícil comprender que sin ciudadanos cabales no vamos para ninguna parte? ¿Será que no podremos entender que es inaplazable fortalecer y articular las acciones existentes de educación cívica?

¿Será que continuaremos siendo tan miopes como para seguir dilutando el inicio de una campaña integral orientada a lograr que nuestros compatriotas y aún no conciudadanos, conozcan y pongan en práctica los fundamentos valorativos que consagra la constitución colombiana, que busca el Estado Social de Derecho deseable para nuestro país? ¿Será que no podremos actuar mancomunadamente para cerrar la brecha entre el discurso participativo y democrático (el dicho - el debe ser) y las conductas irresponsables, apáticas y antidemocráticas

(el hecho- el ser)? ¿Será que a algunos de nuestros candidatos presidenciales para el 2002 se les ocurrirá priorizar unan línea programática que reúna las acciones que hemos señalado de construcción ciudadana, a través de un programa integral de educación cívica y democrática?

En buena hora pues, el Banco Interamericano de Desarrollo hace explícita su intención de apoyar iniciativas para el fortalecimiento de la sociedad civil, mediante su disposición a estimular el emprendimiento de campañas y programas nacionales de cultura ciudadana, en las cuales la educación cívica y la construcción de ciudadanía resultan determinantes. Pues, como hemos visto, es hora de que en Colombia dejemos de dar por hecho la existencia del ciudadano, lo cual nos obliga a fortalecer las acciones en esta dirección. En este sentido, esta iniciativa emprendida por el BID es evidencia de que están pasando muchas cosas buenas, pero, así como es justo reconocer esta realidad, es deber nuestro el ser conscientes de que aún nos queda mucho, pero mucho por hacer!

GATILLANDO CONVERSACIONES EN TORNO A LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA



ABRAHAM MAGENDZO K. ^{9*}

Mi contribución al Congreso Internacional sobre Educación Ciudadana, al que he sido invitado y que desde ya agradezco, será abrir conversaciones en torno al tema que nos convoca. Sin embargo, antes de hacerlo permítanme hacer un breve alcance introductorio, a manera de apertura.

Creo que no es aventurado decir que existe una Historia Social de la Educación y el Currículum que identifica los cambios que ha sufrido la relación educación y sociedad en el transcurso del tiempo. Se podría decir que el sentido primigenio de la educación, en especial de la educación pública, ha sido y es otorgarle a la educación un significado social. No podría ser de otra manera si consideramos a la educación un agente fundamental de socialización. Una historia de esta naturaleza nos introduce en la trama que existe entre el control, el poder y el conocimiento. Desde esta perspectiva, la significatividad del conocimiento curricular adquiere una dimensión histórica y política que no se puede eludir. (Beyer, E y Apple, M. 1998)

Pensar sobre la significatividad social de los contenidos escolares, es decir del conocimiento curricular, es en buenas cuentas preguntarse por el fin último de la educación y el currículum. En otras palabras, es comprender el sentido que tiene el conocimiento curricular para la sociedad. Cabe señalar que el tema ha sido y será una preocupación permanente de la educación y de los diseñadores de currículum. Es, en definitiva, sostener que el contenido escolar no es neutro, sino que tiene una fuerte carga valórica.

En América Latina, esta Historia Social de la Educación y el Currículum, se inscribe en el proceso de masificación de la educación, en donde adquiere fuerza la idea de que la educación desempeña un papel importante en el cambio social. Se acuñan eslóganes como “la educación, instrumento esencial de la movilidad social”, “la educación, palanca del desarrollo”, “la educación, una vía para superar nuestra inferioridad económica”, “la educación, instrumento para superar las diferencias sociales” etc. El protagonismo del Estado en la educación, tal como lo hace notar Juan Casassus (1991), tiene que ver con su propia construcción y reproducción, pues necesita también a la educación para ejercer su poder en la sociedad. En un contexto moderno, la educación es el instrumento poderoso para la reproducción de las relaciones sociales. El Estado prescribe el currículum y ejerce el control y la supervisión de los profesores. El currículum para la educación de masas comienza a reconocer la necesidad de inculcar valores ciudadanos y significaciones sociales.

Bajo la influencia de las concepciones tecnocráticas y de la racionalidad científica, a la educación se la reviste de una supuesta “neutralidad” y “objetividad” con el propósito de no convertirla en educación política y de “adoctrinamiento”. De manera acritica se acepta que el Estado prescriba el currículum y defina los valores que deben ser internalizados. Más aún, en este esquema los profesores se convierten, paulatinamente, en instrumentos de la

^{2*} Ver Conclusiones y recomendaciones



reproducción de los mensajes ideológicos, muchas veces velados, que desde el aparato estatal se desea impulsar. La aceptación de los valores y supuestos subyacentes, a veces de manera mecánica y sin cuestionamiento alguno, es lo que algunos autores han denominado el “código del currículum oculto” (Lundgren, 1983), que se lo define como “la trama de objetivos y presupuestos educativos acerca del papel de la educación en la sociedad que justifican estos mecanismos del Estado, pero oscurecidos por la predominancia de los problemas técnicos del establecimiento y mantenimiento de la provisión estatal de educación” (Kemmis, 1988).

El último capítulo de esta Historia Social de la Educación y el Currículum se está escribiendo en la actualidad al producirse una retirada de la intervención del Estado en la educación, así como en otras áreas de la vida económica y social de los países. La ideología neoliberal penetra la relación educación y sociedad, de suerte que se intenta descentralizar la educación para que sea la sociedad civil y los organismos intermedios los que asuman un rol importante en la educación y en el currículum. Visualizamos, desde ya, que el Estado moderno queda definido en lo educativo, precisamente por su preocupación por democratizar la calidad de la educación con equidad. La sociedad fortalece su participación activa en la educación, de manera que ésta responda a las necesidades e intereses que a la sociedad moderna le plantea. Formaría parte de este último capítulo, también, el énfasis que hoy se le está confiando a la educación en la formación de los recursos humanos para la competitividad internacional y la moderna ciudadanía. Esto, como es lógico, le otorga una nueva significatividad a los contenidos escolares.

Desearía hacer notar que la significatividad social del conocimiento curricular tiene lecturas distintas dependiendo del paradigma, enfoque o perspectiva en que se inscribe la relación ente la educación y la sociedad. De manera esquemática se podría hacer una diferenciación entre un paradigma dominante y un paradigma crítico. El primero - que ha sido el más influyente en el campo del currículum, es decir en las decisiones sobre el conocimiento curricular - se ha ubicado en las concepciones académicas y tecnológicas del currículum, mientras que el segundo se sitúa en las teorías de la reproducción social y cultural, la pedagogía crítica, la educación emancipadora y empoderadora y la concepción del currículum de reconstrucción social. En efecto, desde estas dos perspectivas distintas el conocimiento curricular adquiere significados sociales diferentes.

Desde el paradigma dominante - en los que quedan marginados los temas del poder y del control, los conflictos y los mecanismos de resistencias que existen en la relación educación y sociedad - se identifican aquellos contenidos escolares que permiten, por sobre todo, perpetuar y reproducir la sociedad, proveyendo a los estudiantes las habilidades que los conducen a funcionar en la sociedad, de manera eficaz y eficiente. En este enfoque se trata de definir e identificar las necesidades de la sociedad, sus requerimientos actuales y futuros y desde aquí determinar el conocimiento: contenidos, habilidades, actitudes y valores, que los estudiantes deben adquirir con el fin de que puedan actuar en la sociedad cuando sean adultos maduros. En otras palabras, el sentido social de los conocimientos escolares es, por un lado, perpetuar el funcionamiento de la sociedad y crear condiciones para que la sociedad progrese al interior de marcos

controlables y, por el otro, conducir al estudiante a que tenga una vida adulta con sentido social. Feinberg (1983) señala que «el estudio de la educación en cuanto reproducción social es el de las pautas y procesos mediante los cuales se mantiene la identidad social y dentro de lo que se hace posible definir el cambio social». En este sentido, la educación tiene dos funciones: La primera consiste en la reproducción de las técnicas que satisfacen necesidades socialmente definidas. Estas técnicas o destrezas no sólo incluyen las relaciones con funciones económicas específicas, sino también con aquellos hábitos y pautas de conducta que mantienen la interacción social de una manera estructurada. Se vela también, por la reproducción de la conciencia o del conocimiento compartido (esté o no formalmente articulado) que proporciona la base de la vida social.

Ahora bien, desde el paradigma crítico, el conocimiento curricular tiene una significatividad social distinta. De manera preferente, se ubica en las categorías del interés emancipador de Habermas (1982). No se desecha el conocimiento que responde a un interés técnico o a un interés práctico, pero su interés central es la autonomía y la libertad racional, que emancipa a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. Dicho de otra manera, mientras que desde el paradigma dominante se pretende la regulación y el control de la acción social (interés técnico) e interpretar el mundo para la gente (interés práctico), el interés emancipador trata de revelar la forma en que los procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción y mediante la operación menos “visible” de la ideología. Se intenta crear las condiciones mediante las cuales las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia empuja a Habermas a denominar su interés subyacente como “emancipador”. Desde esta perspectiva, los cambios personales y sociales se logran en la medida que estamos conscientes de la forma en que las ideologías - sexuales, raciales, religiosas, educativas, laborales, políticas, económicas y tecnológicas - han creado o contribuido a nuestra dependencia de los “poderes”. Todo conocimiento curricular que inhiba el logro de la libertad y autonomía de una persona es ideológico y, por ende, distorsionado. Más aún, los sistemas sociales, como por ejemplo la escuela, que impiden el pleno desarrollo de la capacidad de libertad y autonomía de una persona, son sistemas represivos (Apple, M. 1979).

En esta perspectiva crítica se inscriben las teorías de la reproducción social y cultural que dan cuenta, por un lado de cómo operan las escuelas y el currículum para mantener y dar continuidad a los esquemas sociales prevalecientes y por el otro, intentan explicar por qué ciertos significados sociales y culturales y no otros, son distribuidos a través de las instituciones sociales.

La vertiente del paradigma crítico se podría aproximar, - con cierta precaución - a la concepción reconstruccionista social (Schiro, 1988), que postula que hay necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella, de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan. Los elaboradores de currículum en esta



modalidad, parten de la premisa de que la supervivencia de la sociedad está amenazada por una serie de problemas agudos, como son la pobreza, el sexismo, la contaminación, el abuso infantil, la corrupción, la explosión demográfica, el autoritarismo, las injusticias en la distribución de la riqueza, las desigualdades sociales, etcétera. Una “buena educación” es aquella que propende a formar personas capaces de contribuir a la realización o consumación de la visión utópica de sociedad, a la transformación de la sociedad, a la búsqueda colectiva de un proyecto de sociedad mejor.

Pienso que no me equivoco al afirmar que el contenido escolar adquiere su plena significatividad social cuando contribuye a la formación de un sujeto social, es decir, cuando es un conocimiento capaz de expandir las capacidades y posibilidades de acción y en consecuencia incrementa el poder de actuar. En este sentido, existe una relación estrecha entre el sujeto social y el poder. Un contenido escolar estructurante de la formación del sujeto social, es aquel que le entrega al estudiante la capacidad de defender y exigir el cumplimiento de sus derechos y el de los demás con argumentos fundamentados e informados, con un discurso asertivo, articulado y racionalmente convincente. Hace uso del poder de la palabra y no de la fuerza, porque su interés es la persuasión y no el sometimiento. Es un conocimiento que le otorga a las personas el poder y la autoridad para formular afirmaciones y juicios y por lo tanto, amplía sus posibilidades de actuar frente a las cosas.

Cuando decimos que un sujeto social tiene la capacidad de fundar sus juicios asumiendo una postura crítica y flexible, es porque ha aprendido a ver que los éxitos de los demás y los fracasos propios no son necesariamente productos de una injusticia, sino del poder de actuar en el mundo, en la capacidad de conferirle sentido y valor a su existencia y no vivir de juicios ajenos, es decir no delegar en los demás la autoridad para emitir los juicios que les importan. De esta forma, un sujeto social de derecho es alguien que no orienta sus actuaciones con el fin de complacer a otros y de que sean ellos los que tengan el poder de discernir si su vida tiene o no sentido. Es capaz de tejer su futuro, de autoafirmarse y de autoestimarse, de “pararse sobre sus propios pies”, de situarse como ciudadano en su sociedad, comprometido con el bien común, con lo “público”.

Contenidos socialmente significativos son aquellos que le confieren al sujeto social la capacidad de hacer uso de su libertad reconociendo los límites de ésta, de reivindicar el ideal de la igualdad, reconociendo la diversidad y de valorar la solidaridad desarrollando una actitud de respeto mutuo, es decir de aceptación del otro como un legítimo otro, como un ser diferente de mí, legítimo en su forma de ser y autónomo.

En el medio educacional se habla recientemente de la “educación para el empoderamiento”, que ha quedado definida como una “pedagogía crítica - democrática para el cambio personal y social”. Es un programa centrado en el y la estudiante para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública

desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades y el cambio.

El “empoderamiento” está vinculado directamente con el desarrollo de las competencias lingüísticas, es decir con la habilidad de sostener con fundamentos y antecedentes las explicaciones, opiniones, comentarios, puntos de vista, referencias explícitas. Se trata de que los estudiantes aprendan a emplear la argumentación como herramienta para convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los demás acerca de la validez de sus posiciones. En este sentido es importante que fortalezcan no sólo las habilidades comunicativas, sino también el desarrollo de un pensamiento autónomo, estructurado reflexivamente y con disposición a la crítica y el diálogo; la apertura para aceptar y respetar los puntos de vista divergentes, apreciando el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática (Shor, I. 1992).

A mi parecer, la problematización constituye un imperativo a enfrentar si se intenta que los contenidos escolares tengan significatividad social. Situados en el paradigma crítico, parece fundamental que el conocimiento se presente a los estudiantes en sus tensiones y conflictos, que perciban las contradicciones valóricas, de intereses y de juegos de poder que están comprometidos en el conocimiento. El conocimiento adquiere significación social para el estudiante, cuando éste percibe y toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones que el conocimiento plantea. Cuando es capaz de desentrañar estas contradicciones, comprender los subyacentes que las sustentan, analizar las consecuencias que éstas tienen, tanto en el plano individual, como social.



Debemos precisar que ha sido característica de la educación reproductora evitar que los alumnos enfrenten las contradicciones y las situaciones problemáticas. Ha existido, a nuestro parecer, implícita o explícitamente, un intento de alejar a los estudiantes de los problemas que la sociedad enfrenta, creando - por así decirlo - un ambiente “aséptico”, “inocuo”, “neutro”.

Principios y conceptos que articulan el conocimiento, cuando se develan las tensiones valóricas que éste posee, no sólo en su planteamiento teórico, sino, por sobre todo, en sus múltiples manifestaciones prácticas. En otras palabras, cuando el o la estudiante establece con el conocimiento una relación significativa.

Los alumnos y alumnas, por ejemplo, conocerán y comprenderán la esencia misma de los problemas sociales en la medida en que penetren en las dificultades, resistencias y contradicciones que éstos poseen. El propósito primordial es proveer una experiencia capaz de provocar interés por aprender, formular preguntas, desarrollar significados propios, descubrir contradicciones, tensionar el conocimiento, etc.

La lista de contenidos sociales problemáticos es muy grande. Así, por ejemplo, un tema como el de justicia deriva en una serie de situaciones problemáticas: la demora de la justicia, las contradicciones que tiene el ejercicio de la justicia en regímenes totalitarios y democráticos, la solidaridad como condición de la justicia, la justicia frente a los cuadros de desigualdad económica, etc. De igual forma, los alumnos enfrentan contradicciones que se generan como resultado de las evidentes violaciones que se producen a la libertad de opinión y expresión en el ámbito familiar y social. Las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones valóricas y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas en la familia, en la escuela, en la comunidad o en la sociedad. Dado al acceso que hoy tienen a la televisión, pueden conocer de cerca y a veces de forma muy vivencial los problemas de la guerra, de las migraciones de refugiados, de las discriminaciones e intolerancias étnicas, religiosas, de género. Conocen de cerca las contradicciones que se producen como fruto de los modelos de desarrollo que desconocen los efectos ecológicos, ambientales, psicológicos que tienen en sus medios sociales y en sus vidas personales.

Los contenidos curriculares relacionados, por ejemplo con la literatura, las artes, la historia, la biología, la física, en definitiva con asignaturas importantes del currículum escolar, plantean múltiples y variadas situaciones problemáticas. Las obras clásicas de la literatura universal y en especial las latinoamericanas, están saturadas de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios. Piénsese en “Los Miserables” de Víctor Hugo, en las obras de Gabriel García Márquez, de Carlos Fuentes, de Neruda, el Quijote de Cervantes. De igual manera, el teatro, por definición, plantea dilemas, de lo contrario perdería su sentido. A este respecto podemos rescatar los ejemplos más clásicos del siglo de oro español, como “Fuente Ovejuna” de Lope de Vega o “La vida es sueño” de Calderón. Sin duda que los contenidos de ciencias sociales, de historia, de geografía, de economía que se incluyen en los programas de estudios, pueden y deben problematizarse y ligarse con los grandes temas sociales, como son los de la democracia, la libertad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad, la solidaridad, la representatividad popular, la participación, etc. (Magendzo, A., Donoso, 1992).

Un contenido escolar socialmente significativo es aquel que plantea sin evasivas, por ejemplo, los altos grados de violencia en que viven nuestras sociedades, los problemas de la pobreza, impunidad, corrupción, clientelismo, y falta de ética en la acción pública y privada; cómo la acción y la práctica de la corrupción invaden ámbitos que hasta ahora eran intocables; cómo los poderes fácticos operan; cómo hay pérdida de credibilidad de los partidos políticos y de la justicia; cómo la impunidad ha mermado la fe de la gente en la denuncia, existiendo un cuadro de complicidad que se sostiene en un silencio aceptado; cómo existe una marcada tendencia a crear situaciones de “punto final” y de negación de la historia reciente, etc.

Es un contenido que hace visible el contexto político, económico, social y cultural con sentido de realidad y criticidad, que muestra, por ejemplo que pese a que se han reconquistado espacios importantes de libertad, de expresión y de organización social, hay pérdida de confianza en la democracia tradicional de los partidos políticos; que se vive en un sistema formalmente democrático, pero profundamente antidemocrático en sus estructuras. Contenidos que problematizan en torno a la transición democrática y a los gobiernos democráticos que aparecen como frágiles y a veces atemorizados; al modelo económico social de corte neoliberal, impulsor de mercado, “privatizador, descentralizador, globalizador, económica y culturalmente (Magendzo, A. 1996).

Son también parte constitutiva de los contenidos escolares con significado social los temas referidos a los derechos humanos, al medio ambiente, la sexualidad, la paternidad responsable, el consumo, la delincuencia, la drogadicción, la crisis y la transformación de la familia, el aborto, el divorcio, la bioética, las discriminaciones étnicas, sociales, culturales, de orientación sexual, religiosas, discapacidades físicas, de edad, etc.

ABRIENDO CONVERSACIONES

Tal como ya lo señalara, deseo abrir algunas conversaciones en torno al tema que nos preocupa. No pretendo necesariamente, como es usual, articular un discurso bien estructurado, como lo haría un académico. Prefiero desestructurarme y abrirme al diálogo desde las experiencias vividas en estos últimos años.

PRIMERO

Mi primera conversación se relaciona con la experiencia traumática que vivimos desde hace exactamente dos meses y nueve días. La destrucción de las Torres Gemelas. Más bien dicho la muerte de miles de inocentes en las Torres. Éstas se podrán reconstruir, ¿pero las vidas? Ellas deben ser nuestra preocupación. Son la vida de tantos y tantas cuyas biografías fueron interrumpidas, que tenían un rostro y que un instante de inhumanidad borró, sólo se recupera en la memoria.

Entonces, cuando sucedieron los hechos, escribí: El siglo XX que recién dejamos atrás quedó marcado por el Holocausto. Con razón se sostuvo que la historia se quebró y que ya no podíamos pensar como antes, ya no podíamos ser como antes, ya no podíamos vivir como antes, ya no podíamos educar como antes. La historia del siglo que habíamos iniciado con tantas esperanzas de haber dejado atrás el



siglo del Holocausto, se quebró. Repito: ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, ya no podemos educar como antes. Las Torres Gemelas nos quiebran desde el inicio del siglo y hay necesidad de repensarlo todo.

La conversación que quiero abrir es, precisamente, cómo vamos a educar. Ya hemos dicho que ya no podemos educar como antes.

Pareciera que las sacralizadas ecuaciones educacionales van a sufrir cambios importantes. Los términos de las ecuaciones no se anulan, se invierten, se refuerzan mutuamente pero en una relación diferente.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación para la competitividad y educación para la ciudadanía.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación para el sujeto cognoscente y educación para el sujeto de derechos.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación para la producción y educación para el crecimiento personal y colectivo.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación instructiva y educación formativa.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación para la certidumbre y educación para las incertidumbres.

Pareciera que se invertirán los términos de la ecuación: educación para la autonomía moral y educación para el desarrollo de una moral heterónoma. Más bien que una educación para la responsabilidad con el "yo", estamos pensando en educación conducente a asumir responsabilidad para con el "otro", una relación ética en el cuidado del otro.

Respecto de esta última ecuación, quisiera valerme del aporte que hace la ética de Emanuel Levinas a la pedagogía para decir que nuestra preocupación debiera ser preferentemente en una educación para el desarrollo de la heteronimia más que el de autonomía moral. Si bien no estamos descartando esta última queremos poner mayor énfasis en una educación para las responsabilidades morales con el otro Fernando Bárcena y Joan-Carles Melich en un libro intitulado": La

educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad", publicado por Editorial Paidós en el año 2002, hacen notar que "la obra de Levinas es un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la autonomía su principio supremo: para Levinas, esta adaptación de lo Otro a lo Mismo no se obtiene sin violencia."

El señalar que la autonomía depende de una heteronomía anterior, de una responsabilidad originaria, anterior a todo consenso: soy responsable del otro a mi pesar. En esta postura ética en que hay una exigencia de justicia para el otro, anterior a todo contrato social la formación ciudadana se ubica en el centro del quehacer educativo. En la formación ciudadana en el cuidado de los otros ciudadanos, soy responsable por ellos y a través de esta responsabilidad me hago yo ciudadano. Es una educación en la ética de la atención.

SEGUNDO

Mi segunda conversación hace referencia a los temas y objetivos transversales del curriculum Desde hace más de 5 años perteneczo a la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, que dirige brillantemente mi buen colega y amigo Cristian Cox. Yo estoy coordinando los Objetivos Transversales. Es decir, Objetivos que se espera que se logren con el concurso de todas las disciplinas de estudio y que deben tener presencia igualmente en la cultura de la escuela.

Los Objetivos Transversales son parte del nuevo Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO), marco que constituye el piso, los cimientos, la plataforma de toda la arquitectura curricular sobre la cual se han elaborado los planes y programas y se diseñan los textos de estudio.

Los Objetivos Transversales - que han recibido la nominación de fundamentales- se han agrupado en torno a cuatro ámbitos: Crecimiento y autoafirmación personal; Desarrollo del pensamiento; Formación ética; La persona y su entorno. Sin duda que muchos de estos Objetivos están estrechamente ligados a la formación ciudadana. Sólo para mencionar algunos:



Afirmar la pertinencia social de los estudiantes;

Desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, desarrollar actitudes de respeto y defensa de los derechos fundamentales de las personas;

Afianzar el respeto a la diversidad ;

Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal;

Afianzar la capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro;

Desarrollar actitudes y comportamientos solidarios;

Desarrollar actitudes y comportamientos de participación y convivencia democrática; afianzar actitudes, valores y comportamientos relacionados con el medio ambiente;

Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano;

Desarrollar actitudes y comportamientos positivos respecto al trabajo;

Desarrollar la identidad nacional y cultural en un marco de un mundo interdependiente y globalizado.

La conversación que quiero abrir apunta a responder a las preguntas que siguen: ¿quién se hace cargo de estos objetivos, dónde se instalan, cómo se enseñan, cómo se evalúan?

Estas preguntas surgen por diversas razones:

En primer lugar, porque la transversalidad no es una tarea fácil. La experiencia en algunos países como España, Argentina e incluso Inglaterra muestra que las instituciones educativas y los maestros y maestras no atienden los temas transversales y en muchas ocasiones no están preparados para abordarlos.

¿Dónde se instalan?, es una pregunta muy relevante. El carácter transversal indica que estos deben tener cabida en muchas disciplinas de estudio. En la experiencia nuestra en Chile hemos procurado que los Objetivos Fundamentales Transversales queden infundidos en los contenidos y actividades de los Programas de Estudio. De esta manera se evita recargar al maestro o maestra con nuevos contenidos y actividades.

¿Cómo se enseñan?, refiere a las metodologías en donde son sumamente centrales principios como la problematización, el constructivismo, el modelaje, la flexibilidad. Surge la inquietud de si los docentes están preparados para poner en práctica esos principios. Si estos principios se condicen con la cultura docente e institucional.

En cuanto a la evaluación, es éste un capítulo que da margen a muchas interrogantes. La sensación que tengo es que acostumbrados a evaluar contenidos, poco hemos avanzado en evaluar actitudes y valores.

TERCERO

Una tercera conversación refiere al poco conocimiento que tenemos sobre la formación ciudadana. Poco sabemos, por ejemplo,

sobre el significado de los componentes conceptuales, actitudinales y procedimentales, o de su secuencialidad y gradualidad. Además hemos pensado, quizás un tanto superficialmente, cómo se transfiere y traduce el discurso educacional en una práctica docente y en aprendizajes y comportamientos ciudadanos. Déjeme darles un ejemplo que recién experimentara en relación con el aprendizaje ciudadano, uno que es tan fundante como es el de comprender y atender la diversidad y erradicar la discriminación.

Estuve en septiembre de este año en Durban - Sudáfrica - en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas de Discriminación. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de muchas tensiones. Desde que el avión se aproximaba a tierras africanas y Oscar, un joven uruguayo afrodescendiente, dijera: "aquí están mis antepasados", entendí que participar de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y otras Formas de Discriminación sería una experiencia inédita. Intuí, sin embargo, que me introducía en un laberinto de muchos dilemas.

En efecto, ya desde el día de la inauguración del evento, cuando se convocaron cientos de ONG´s, asomé la diversidad en todos sus contornos: dolores y alegrías; miradas de pasado y de futuro; ofertas y demandas; historias de luchas infinitas; luchas sin treguas que conformaban identidades sufrientes, pero también identidades demandantes.

Ahí, como un arco iris, de una mañana de esperanzas, todos mostraban el regocijo de estar juntos reunidos a dejar en evidencia las injusticias acumuladas, los deseos no satisfechos, las postergaciones reiteradas, las frustraciones acumuladas. Estaban congregados los oprimidos, los marginados, los postergados. Eran identidades en el dolor, no sólo en el de hoy sino en el de ayer, en el de siempre.

Construcción de identidad en el padecimiento individual que se convierte en la identidad colectiva.

Pero no sólo diversidad de identidades en la aflicción sino también en la diversidad de demandas. Demandas territoriales, espirituales, políticas, religiosas, sexuales, físicas, económicas, sociales, culturales.

Construcción de identidades en la conjunción de demandas individuales que se hacen colectivas.

Pero no sólo diversidad de identidades en el desconuelo y en las peticiones, sino también en las formas de vestir, de lucir colores y figuras, en los olores y sabores, en las miradas, en las sonrisas y en las risas. En los gestos, en las muecas y en las expresiones. En el lenguaje. La Torre de Babel en sus tan variados e inteligibles sonidos. Escuchar pero no entender. Entender pero no escuchar. Cada uno tratando de descifrar al otro.

Cierto, ahí en Durban estaba la diversidad en su expresión infinita. Los sudafricanos marcados todavía por el apartheid; los afrodescendientes pidiendo por el dolor de tantos años de esclavitud no cancelada; los indígenas en sus múltiples heridas reconociéndose como pueblos en las injusticias de las Américas; los árabes en sus



diversas expresiones pidiendo por el pueblo palestino; los judíos exigiendo la paz arrebatada; los gitanos tan exuberantes y tan golpeados; los inmigrantes, los desplazados, los homosexuales y lesbianas, las feministas, los discapacitados.

Había más y más identidades. Algunas, desconocidas, inimaginables, extrañas para nosotros, pertenecientes a mundos y culturas tan distantes. Así por ejemplo, los Dalits de la India. Un millón y medio de personas que por haber nacido en la casta de los recogedores manuales de excrementos, están condenadas de por vida y generacionalmente a ser denigrados. Son los intocables. Identidades construidas en un sistema de castas hereditarias humillantes.

Cada identidad con su propia voz y con su propia historia. Pero también en la diversidad de voces surgían las divergencias y las tensiones.

Pensé, quizás idealistamente, que los oprimidos limarían sus asperezas, para presentarse - en un coro múltiple, pero unido- hermanados en el sufrimiento de las historias de racismos, discriminaciones e intolerancias. Que dejarían de lado diferencias para sumarse al unísono concordante de sus sufrimientos. Pero me encontré con un cuadro que mostraba, también, que las identidades oprimidas habían interiorizado con fuerza el lenguaje de los opresores, el lenguaje de la coerción, de la manipulación, de las amenazas, de las negociaciones, de las exclusiones. Algunas identidades, por ejemplo la Palestina y musulmana -aunque no fueron los únicos- levantaron sus voces y emplearon lenguajes agresivos y discriminadores. Querían hacerse escuchar más que otros, opacando las voces más débiles y las identidades menos presentes.

Encontrarse con la diversidad no es cosa fácil. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. En especial, cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. Sentí, en Durban que la diversidad me sobrepasaba, excedía mi capacidad de deconstruir los mensajes explícitos e implícitos de tantos sufrimientos y demandas, de tantas historias, de tantas postergaciones, de tantos símbolos, de tantos colores, olores y sabores, de tantas miradas. La multiplicidad de identidades superaba mi entendimiento. Sentí que no poseía la fuerza intelectual y afectiva para lidiar con todas y con cada una de ellas. Viré mi rostro hacia un lado y me afirmé en lo conocido. Ya no podía procesar lo desconocido. Entonces, me refugié en las abstracciones universales, en las generalidades desligadas de realidades. La diversidad en lo concreto, en lo cotidiano, en su materialización real me vencía, me aplastaba, me sometía.

Encontrarse con la diversidad no es tarea simple cuando, sumado a lo anterior, percibí - como ya lo señalara - que había también ánimos de dominación, apetitos agresivos, rivalidades, deseos de reducir a otros a un común denominador, intentos de unificar las particularidades y la multiplicidad de prácticas y de símbolos culturales. La diversidad se convertía, entonces, en exclusión y complejizaba mucho más mis posibilidades de lidiar con ella.

En Durban sentí que me “faltaba educación”, que no conocía a los otros, que no poseía la capacidad de penetrar con entrega en la identidad de los otros. No había aprendido a enfrentar mis temores,

a decodificar lenguajes y rostros distintos, a comprender los límites entre lo propio y lo distinto, a aceptar las diferencias en sus particularidades y en su universalidad.

En Durban sentí que nos faltaba un camino educativo muy largo que recorrer, pero que hay que recorrer. Es un camino largo que conlleva la construcción de un lenguaje distinto y de una cultura distinta. Es un camino doloroso.

CUARTO

Mi última conversación se vincula con el Estudio Internacional de Educación Cívica llevado a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA) y en la que participaron 28 países y 90.000 estudiantes de 14 años de edad, entre los que se encuentran Colombia y Chile como únicos de América Latina.

Chile se incorporó al proyecto en 1998, a través del Ministerio de Educación y durante octubre de 1999, realizó la aplicación definitiva del Estudio Internacional de Educación Cívica.

De un universo de 4.086 establecimientos distribuidos a lo largo de todo el país se seleccionaron al azar 180, y al interior de ellos se sorteó finalmente a un curso completo para que participara en el estudio. Se obtuvo así una muestra representativa de toda la población nacional de estudiantes de 8° año básico, con un total de 5.688 casos.

Los alumnos que rindieron la prueba siguieron los programas de estudio anterior a la reforma curricular. La educación cívica formaba parte de la asignatura de Ciencias sociales o Historia, apareciendo muy poco destacados algunos temas claves, la democracia, por ejemplo. Un tercio de las preguntas de conocimiento de la prueba internacional (o 12 de las 38 preguntas), se refieren a tópicos que no aparecen mencionados en ningún programa de estudio del 8° año anterior a la reforma.

Los resultados respecto al Conocimiento Cívico mostraron que en las tres escalas de conocimiento los estudiantes chilenos obtienen promedios que son significativamente menores al promedio internacional, y que los ubican en el penúltimo lugar de la clasificación general respectiva. Debe tenerse presente, sin embargo, que las diferencias entre los peores y los mejores países, en esta dimensión, no son muy pronunciadas, pues el rango va entre 88 y 111 puntos.

En el caso de la escala de conocimiento total, el promedio de Chile es 88, que lo sitúa en el penúltimo lugar, inmediatamente sobre Colombia. Para la escala de conocimiento de contenidos, el promedio de los estudiantes chilenos es de 89 puntos, similar al de los estudiantes colombianos. Finalmente, para la escala de habilidades de interpretación, los estudiantes chilenos están nuevamente en el penúltimo lugar con 88 puntos.

Es clave tener presente en este resultado lo señalado respecto al currículo anterior a la reforma: aproximadamente un tercio de las preguntas de la prueba internacional se referían a tópicos que éste no trataba.

El análisis de factores explicativos identificó como las variables más asociadas con el desempeño de los estudiantes en la escala de cono-



cimiento cívico total: a) el nivel cultural de la familia (expresado por el número de libros disponibles en el hogar), b) las expectativas personales de seguir estudiando, y c), el clima - más abierto o más cerrado en términos de participación - que existe en la sala de clases. Los estudiantes que mostraron mejores resultados son los que tienen más libros en sus casas y los que muestran mayores expectativas con relación a su propia educación, así como los que reconocen que en su establecimiento hay un clima de apertura que permite la discusión.

Respecto a lo señalado, Chile es uno de los dos países donde los estudiantes tienen menos libros en su casa (un 32% cuenta entre 0 y 10 libros) y uno de los cuatro países donde ésta variable revela ser más gravitante, es decir, que tiene mayor peso en la explicación de las variaciones de los puntajes. Por otra parte, sin embargo, los estudiantes chilenos manifiestan percibir un clima escolar más bien abierto y participativo, con un resultado superior al promedio internacional.

Los resultados referidos al Compromiso Cívico muestran que en relación con el interés en la política, los estudiantes chilenos se ubican en el quinto lugar a nivel internacional, con un 46% después de Colombia, es decir, casi la mitad de los estudiantes chilenos declararon interesarse por este aspecto de la vida nacional. Contrario a lo que sucede en 18 de los países participantes, en Chile no existen diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a esta opinión.

Respecto a actividades concretas de participación política o social, los estudiantes chilenos se muestran más proclives a actividades de beneficencia o búsqueda del bien común, que estudiantes de otros países: 84.8% recolectaría dinero para causas sociales - en especial las mujeres- y un 76.6% juntaría firmas para presentar una petición. Frente a la posibilidad de votar en elecciones nacionales en el futuro, un 74% de los estudiantes chilenos piensa que probable o seguramente lo hará.

Con relación a la escala de Ciudadanía Convencional (votar en las elecciones, participar en un partido político, conocer la historia del país, informarse de las noticias nacionales en los medios, mostrar respeto por los representantes del gobierno y participar en discusiones políticas), Chile, con un valor de 11, se sitúa en cuarto lugar después de Chipre, Grecia y Rumania. La ciudadanía social, por su parte, mide cercanía a acciones más innovadoras y que muestran mayor participación o compromiso directo con la comunidad. Chile, con un 10.5, se ubica sobre el promedio. Estos resultados indican que los estudiantes chilenos reconocen que efectivamente ser ciuda-

dano implica aspectos formales que es necesario observar, pero también y fuertemente, coinciden que implica alto nivel de compromiso de las personas con la comunidad y su entorno.

La escala que mide participación esperada en actividades políticas contenía aspectos relacionados a aspectos más formales del ejercicio ciudadano (ingresar a un partido político, escribir cartas a periódicos, ser candidato para cargo municipal). El resultado de 10.1 de los estudiantes chilenos los ubica en el noveno lugar, detrás de Colombia, Estados Unidos, Polonia, Portugal, Rumania, Hong-Kong, Letonia y Chipre.

Respecto de la confianza en la participación en la escuela como medio para conseguir objetivos, los estudiantes chilenos se ubicaron en cuarto lugar junto con Polonia con un promedio de 10.5, detrás de Chipre, Grecia y Portugal.

Ahora bien, en relación con Conceptos y Actitudes cívicas (función que los estudiantes atribuyen al Estado, en una sociedad democrática: control de precios, asegurar salud básica para todos, entre otros) los estudiantes chilenos consideran que el Estado debe tener un rol relacionado fundamentalmente con los aspectos sociales, es decir, el Estado debe estar resguardando permanentemente que la mayoría y especialmente los más pobres tengan sus necesidades cubiertas, así como velar también por la buena convivencia, la igualdad de oportunidades y proteger el medio ambiente. En la escala que resalta responsabilidades sociales del Estado, los estudiantes chilenos, con un promedio de 10.5, comparten el segundo lugar con Portugal, después de Inglaterra, Grecia y Polonia, los cuales muestran un promedio similar de 10.8 puntos. En cambio, en la escala que resalta responsabilidades económicas del Estado, el resultado ubica a los estudiantes chilenos en el promedio internacional.

Los estudiantes chilenos en general aceptan la integración de inmigrantes con plenos derechos en el país, respetando su identidad propia. Muestran así una actitud mucho más abierta que el promedio internacional (10.4, en el quinto lugar, tras Chipre, Colombia, Grecia, Polonia y Hong Kong) . Con excepción del derecho a voto, los estudiantes chilenos están de acuerdo en que los inmigrantes tengan plenos derechos.

Los estudiantes chilenos exhiben una importante valoración por su nación, por formar parte de su país o identificarse con él. Con un 11.1 de promedio, se ubican compartiendo el tercer lugar con Polonia, detrás de Grecia y Chipre.



Los estudiantes chilenos muestran una confianza en las instituciones públicas fundamentales del sistema democrático (gobierno central, el gobierno municipal, los tribunales de justicia, la policía, los partidos políticos y el Congreso) que es similar al internacional y, tal como sucede a nivel global, expresan mayor confianza hacia la policía y los tribunales de justicia (69 y 60% respectivamente), así como una menor confianza hacia el gobierno central y los partidos políticos.

El total de estudiantes chilenos, sin embargo, muestra una actitud negativa con relación a apoyar los derechos políticos, sociales y económicos de las mujeres. El resultado de 9.8 los ubica por debajo del promedio internacional. Sin embargo, es necesario señalar que ésta es la única actitud que en Chile aparece relacionada con el género, siendo claro que existe entre los varones una actitud mucho más renuente a aceptar y apoyar la igualdad de derechos de las mujeres en todos los planos de la vida pública.

Finalmente con relación a las actitudes, los estudiantes chilenos perciben que el clima existente en su sala de clases les resulta favorable en términos de poder expresarse democráticamente y aún discutir con sus profesores si están en desacuerdo. El resultado de esta escala es de 10.3 y ubica a los estudiantes chilenos en quinto lugar por sobre el promedio internacional, detrás de Colombia, Noruega, Grecia y Estados Unidos, Chipre, Alemania, Italia, Polonia y Suiza. Además, Chile es uno de los cinco países donde no hay diferencias por género con relación a esta variable, la cual, como ya se mencionó, demuestra ser clave en la explicación de una gran cantidad de otros datos del estudio.

El informe internacional muestra que muchos conceptos, actitudes y disposiciones de los alumnos no varían según género en Chile, a diferencia de otros países. Los análisis nacionales demuestran que tampoco varían según nivel socio económico. Esto es muy alentador, en cuanto a que existirían en nuestro país bases para una cohesión social importante.

Para concluir, se puede señalar que los estudiantes chilenos se destacan claramente por sobre el promedio internacional en relación a su compromiso cívico y las actitudes cívicas que manifiestan.

Esto indica que nuestros estudiantes efectivamente están aprendiendo a ser ciudadanos, especialmente comprometidos con su comunidad y con su entorno. Al tiempo que perciben que existen espacios de opinión y participación con sus profesores, creiben que sus profesores están aprendiendo a ser ciudadanos, especialmente comprometidos con su comunidad y con su entorno.

de

s

a

último lugar en relación a su compromiso cívico y las actitudes cívicas que manifiestan.

c

de

do

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (1979); *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul. p.224.
- BARCENA, E y MELICH (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona - España Papeles de Pedagogía. Paidós.
- BEYER, E y APPLE, M. (1998). *The Curriculum: Problems, politics and possibilities*. State University of New York Press.
- CARIOLA, LEONOR (2001). *Primeros resultados del Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica*. Asociación el Estudio Internacional de Educación Cívica, Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), MINEDUC, Chile
- CASSASUS, J. (1991). "La transformación del Estado y la descentralización educacional". En: *La Descentralización Educativa y sus desafíos*. PIIIE. Chile Pp. 7-8.
- HABERMAS, J. (1971); *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata. Madrid, España.
- LUNGGREN, U.P (1983). *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*. Deakin University, Vic.
- MAGENDZO, A; DONOSO, P. (1992). *Diseño Curricular Problemático en la enseñanza de los Derechos Humanos*. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile.
- MAGENDZO, ABRAHAM. (1996). *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. PIIIE, Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá-Colombia.
- SCHIRO, M. (1978). *Curriculum for better schools, The great ideological debate*. Educational Technology Publication.
- SHOR, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. London: The University of Chicago Press.

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD



ELISABETH CASTILLO ^{10*}

Lo primero que quisiera decir es que creo que las palabras del profesor Magendzo constituyen la historia de un ideario que, a mi modo de ver, sigue siendo bastante interrogador de aquellas certezas de las que en el campo educativo nos hemos ido casando en no pocas veces.

Quisiera hacer un comentario tratando básicamente de pensar un poco en esa pregunta formulada por él: ¿qué significa educar ciudadanos? Y esto, en un siglo que tal vez no ha cambiado tanto, como ha hecho visible y notoria la historia de poderes y exclusiones que desde muchos años han llevado a una configuración social bastante compleja y problemática.

Quisiera referirme básicamente a cuatro tensiones que plantea el profesor Magendzo acerca de cómo el terreno de la educación ciudadana no solamente no es ingenuo, sino que es hoy en día, tal vez, uno de los fenómenos más complejos y conflictivos que podamos enfrentar en el terreno educativo, porque allí ocurren tensiones entre la diversidad y la mismidad; entre un comunitarismo y un yoísmo; entre la expresión del conflicto y la convivencia; y en esa tensión tan aguda entre individuo y sociedad. Tensiones todas que hacen de la escuela un espacio de dis-

puta social.

Creo que la reflexión por la diversidad es muy pertinente para el caso de un proceso educativo como el Colombiano. ¿Cómo pensar y asumir la diferencia, cuando la historia escolar se ha caracterizado justamente por un dominio profundamente homogenizante y por acallar las diversidades, excluidas e invisibilizadas.

En este sentido la pregunta por la ciudadanía y la democracia en Colombia implica empezar a conocer una historia social, que no necesariamente es grata, pero no por ello debe ser objeto de negaciones ni de paréntesis. Su reconstrucción requiere de un abordaje pedagógico, pero también de un abordaje social que pueda empezar a generar procesos de una ciudadanía responsable, que repare los puentes que se han roto en términos de las redes sociales y comunitarias.

En esa medida creo que la invitación del profesor Magendzo la podríamos asumir como un empezar a pensar las escuelas y las experiencias de construcción de ciudadanía que tenemos en un país que es profundamente diverso, no solamente en el terreno

^{10*} Ver Conclusiones y recomendaciones



cultural y étnico, sino en el terreno religioso, ideológico regional, en un país que todavía habla de una sola escuela, una escuela además ubicada en el centro, una escuela que mira la periferia con asombro y que muchas veces asume lo regional en una versión que escolariza la diversidad a través de expresiones bastante reducidas y que solamente retoman el valor folklórico o el valor más formal de esa esencia de la diversidad.

En ese mismo sentido el profesor Magendzo nos está proponiendo que asumir la diversidad como uno de los ejes fundamentales de la educación ciudadana es aceptar que la diversidad es un escenario de conflictos, tales que no se tramitan solamente desde el dispositivo de la cultura escolar, sino que implica también un tratamiento pedagógico y conceptual que seguramente y sobre todo en las ciencias sociales, podrían ser decisivos para una salida del laberinto.

Creo que hay una propuesta absolutamente potente y tiene que ver con la trayectoria del trabajo del profesor Magendzo en volver a pensar que el currículum es el espacio para reconciliar esas relaciones de saber - poder: es la posibilidad de reconocer que el escenario más potente que tiene la institución educativa para formalizar y tramitar procesos de democratización y de formación ciudadana se define justamente en articular una relación entre los saberes y los poderes que a diario llegan a la escuela y que arriban allí cargados de historia y de biografías, que no terminan solamente con el niño o con el joven que entra a la escuela, sino que se prolonga en una historia de familias y de grupos que han emigrado, que han estado siempre en ese lugar, que provienen de experiencias a veces gratas y a veces menos gratas en la historia de este último siglo colombiano.

Creo que la propuesta más importante que podría ser retomada para el caso colombiano es el ver cómo tenemos la oportunidad de que la diversidad se constituya en uno de los ejes de la educación ciudadana y no esperemos a que, como Charles Taylor lo decía: la diversidad se imponga por el cansancio de la exclusión. Creo que tenemos oportunidad muy especial en el país y en el contexto de lo que está pasando con las experiencias educativas de abrir el escenario para reconocer que la escuela es, como dice Angel Pérez, «una encrucijada de culturas», y en un país como el nuestro, el currículum es una posibilidad importante, no la única desde luego, pero una posibilidad importante por lo menos para empe-

zar a palabrear y a reparar esas historias y esas experiencias que nos han estado llamando y nos han estado reclamando un lugar y un derecho en el reconocimiento de la nacionalidad colombiana.

Agradezco inmensamente al Profesor Magendzo haber hecho algo que creo que tiene que ver más con su afecto por el país: haber hablado más desde la experiencia que compartió en Surafrica, que creo que se permite como un puente para pensar lo que justamente estamos enfrentando hoy, en un país que ya formalizó y reglamentó jurídicamente qué no debe hacerse con la diversidad, pero que en términos pedagógicos y escolares todavía tiene una tarea muy pendiente.



SEGUNDA PARTE: LA EXPERIENCIA DE BOGOTÁ

CONVIVENCIA: REGLAS Y ACUERDOS



ANTANAS MOCKUS SIVIKAS, ALCALDE MAYOR DE BOGOTÁ.

Quiero saludar a la Doctora Margarita Peña Borrero, Viceministra de Educación, al Doctor Arturo Hein, representante de la OEI, al Doctor Gabriel Restrepo, colega profesor de la Universidad Nacional de Colombia, al Doctor Joe Docherty, Director del Consejo Británico, a los invitados especiales y a los ciudadanos.

Empiezo confesando que tuve una suerte enorme al haber podido trabajar primero desde la academia, luego desde la experiencia de la dirección de la ciudad, después de nuevo desde la academia y ahora nuevamente en la dirección de la ciudad. Ese es un enorme privilegio y obviamente implica grandes riesgos como no convencer a nadie en la academia y no convencer a nadie en la administración. Parezco un académico extraviado en la administración o un administrador extraviado en la academia. Afortunadamente algunos indicios muestran que no fue del todo así y que de algo ha servido el circular entre estos dos ambientes que tienen naturalezas y ritmos tan distintos.

Quisiera empezar por introducir el concepto de Cultura Ciudadana: es un enfoque, es una manera de gobernar, es entender que gobernar es en buena parte aprender y propiciar el aprendizaje. Al comienzo yo decía que gobernar es educar, es enseñar, pero eso es demasiado pretencioso. Pero es claro que si los gobernados entienden las acciones del gobierno, las respaldan y cooperan más fácilmente, produciendo efectos de corresponsabilidad. Es muy riesgoso comparar al gobernante con el médico y al ciudadano con el paciente, pero sirve para decir que si el paciente no colabora la eficacia del médico es mucho menor que si el paciente colaborara. Por lo tanto, es decisivo que los ciudadanos entiendan una política pública para que ésta sea eficiente.

También quisiera plantear lo siguiente: es posible que dado el mayor nivel educativo en la población, la relación de gobierno con gobernado sea crecientemente una relación más dialógica, más horizontal, porque se vuelven similares los niveles educativos de quien gobierna y de quienes son gobernados y eso evidentemente trae enormes ventajas. Pero mientras eso suceda muchas políticas públicas curiosamente dependen de la captura en el imaginario colectivo, de la huella que deja en las personas la medida, la acción, el hecho, el símbolo. Discursos sofisticadísimos sólo encuentran paso en la vida real, se vuelven políticas públicas efectivas, si de alguna manera se asocian a acciones o a sucesos muy concretos, y si son incorporados en una especie de narrativa. La incorporación en narrativas o en imágenes que tienen sentido para todo el mundo es curiosamente una condición de éxito de las políticas públicas.

El planteamiento introductorio de esta exposición es que en Colombia y también en otras sociedades parecidas a la colombiana, para muchas personas la conciencia y la costumbre, y a veces la creencia colectiva también, justifican violar la ley. Ese sería el problema al cual he dedicado estos últimos diez años de reflexión académica y cuatro o cinco años de intervención en el terreno de la competencia electoral y del gobierno. La visión que inspira ese trabajo, resumiéndola mucho, es lograr armonía entre ley, moral y cultura; esto no significa que la ley, la moral y la cultura ordenen exactamente lo mismo. Eso sería integrista y sería incompatible con el pluralismo moral y cultural, ideales estándares en las sociedades contemporáneas, o al menos en la mayoría de ellas, y en la nuestra muy claramente como se ve en la Constitución colombiana. Una de las características de la sociedad contemporánea es que personas con criterio moral distinto pueden sentir mutua admiración moral sobre algunas cuestiones; yo caracte-



rizaría de esa manera el pluralismo. No es sólo que cada cual se ponga sus reglas, sino que esas reglas tengan la suficiente universalidad, la suficiente coherencia o el suficiente respaldo estético, como para recibir admiración de personas que tienen otros marcos morales. Sartre era muy consciente de eso cuando a los veinticuatro años en su libro *Diarios de Guerra*, escribe que ya había ensayado varias morales y que una de ellas era no hacer nada que quedara feo en una autobiografía. Era una guía estética muy cercana y muy parecida a la de quienes han llegado a decir que la vida es una obra de arte.

Durante siglos, para la humanidad no fue fácil asumir eso o entenderlo, y por lo tanto, podemos comprender que para una sociedad también sea difícil de entender. ¿Cómo lograr que el pluralismo no se convierta en indiferencia a los criterios morales, que el pluralismo no se convierta de algún modo en 'todo vale'? La armonía entre ley, moral y cultura es la situación en la cual cada persona selecciona moralmente comportamientos, pero los selecciona dentro de los comportamientos legales. Dicho de otra manera, no hay justificación moral al comportamiento ilegal y si la llegara a haber entonces tendrían que reunirse una serie de condiciones. John Rawls, por ejemplo, las estudia al trabajar la desobediencia civil. Una de esas condiciones es el carácter públicamente asumido de la violación a la ley, la disposición a debatir públicamente esa intencionalidad moral de aquel que por razones morales viola la ley. Y segundo, la disposición a reconocer que el valor otorgado al criterio moral es tan alto que uno aceptaría el castigo legal por violar la ley. Es como el jugador de fútbol que tumba al delantero para evitar un gol. Este jugador no se pone bravo diciendo que él lo hizo con sana intención moral cuando le cobran el foul; se sabe que lo hizo con una intención moral buena, la de evitar un gol, pero él sabe que eso tiene el costo de que le cobren un penalti. En este caso, el jugador no sale a pelear con el árbitro sino que acepta su autoridad.

La Constitución colombiana prevé que dentro del cumplimiento de las leyes haya respeto a la diversidad cultural, a la diversidad de creencias, a la diversidad de costumbres, pero dentro del respeto a la ley. Dicho de otra manera, 'viva el pluralismo', pero no de tal modo que se justifique moralmente o se acepte culturalmente la ilegalidad.

En Bogotá, para la construcción de una sociedad donde exista armonía entre ley, moral y cultura ha sido importante el programa de Cultura Ciudadana utilizado en la ciudad entre 1995 y 1997 y ahora de nuevo en 2001 para sembrar convivencia.

Un gran aporte para la elaboración de esta última versión del programa fueron los resultados de una investigación con jóvenes de 9° grado en Bogotá que realizamos en los 3 años siguientes a mi primera alcaldía, gracias al apoyo de Colciencias y la Universidad Nacional de Colombia, con el Profesor Jimmy Corzo, director del doctorado de Estadística de la Universidad Nacional. Consistía básicamente en la construcción de un instrumento para medir la convivencia, si es que ésta se puede medir. Soy consciente de que tratar de construir indicadores de convivencia a través de un cuestionario es una pesadilla metodológica. Trabajamos con Jimmy Corzo embarcándonos en una especie de aventura que no sabíamos cuán fructífera iba a ser. La muestra que tomamos fue de 1.453 jóvenes de noveno grado aquí en Bogotá.

El programa Cultura Ciudadana fue utilizado en la ciudad entre 1995 y 1997 y ahora de nuevo en 2001 para sembrar convivencia. Una

manera de aproximarnos a la teoría que hay detrás de ambas concepciones, en intervención en Bogotá y en la investigación sobre convivencia en jóvenes, es comprendiendo, como lo veremos a continuación, que estamos sujetos a tres regulaciones fundamentales: la regulación legal, la regulación moral y la regulación cultural.

Uno puede obedecer la ley por admiración por la ley, porque su objetivo es admirable. Por ejemplo, uno puede ver un objetivo supremamente valioso en la prohibición de la pólvora: la protección de la integridad física de los niños y de la piel de los niños. Entonces evitar que los jóvenes usen fuegos artificiales es la típica prohibición justificable.

Uno también puede admirar la ley por su procedimiento de gestación: porque hay discusión racional; porque es un texto escrito a muchas manos; porque cuando no hay consenso se dirime de una manera democrática donde cada persona de las que está discutiendo pesa igual, una persona, un voto, es decir, está la igualdad humana de por medio. Estas personas que legislan son elegidas de una manera democrática por el conjunto de la sociedad y tienen nuestro mandato precisamente para configurar ese tipo de leyes dentro de lo que definió la Constitución. Entonces uno puede admirar ese sofisticado proceso. Si uno admira la construcción de un edificio, diciendo, «qué maravilla que se sostenga, que nos sintamos seguros dentro de él», la seguridad de esto tiene que ver con que creemos que una gente que discutió y razonó sobre unos planos y sobre unos cálculos, acertó. De algún modo cuando una sociedad legisla, está haciendo lo mismo, aunque frente a cosas mucho más complejas. Es impresionante la posibilidad que tiene la humanidad, desde hace algo más de dos mil años, de salirse de su vida cotidiana y redactar un texto para después tratar de vivir según él.

Otro aspecto que admiro mucho en la ley es la manera en que se aplica: el debido proceso. Todo criminal es sentado al frente por el fiscal o por el juez y éstos le dicen, «tenemos estos cargos contra usted, ¿qué tiene que decir para defenderse?». El peor de los criminales que pueda detectar una sociedad sigue siendo considerado como alguien merecedor de interlocución, como alguien que puede formular argumentos que podrían hacer variar la posición del fiscal o del juez; en ese sentido, no se le retira la dignidad humana. Eso de verdad que me parece un invento sofisticadísimo y maravilloso.

También admiro la ley porque puede introducir cambios en la cultura. Cuando yo estaba en el Liceo Francés, en el último año una muchacha desapareció. Quince días después corrió el rumor de que estaba embarazada, pero nunca se conoció información oficial por parte de directivas o de profesores. Veinte años después leo en la prensa que una tutela obliga a un colegio a reintegrar a una muchacha embarazada: 'el derecho a la educación está por encima de las políticas del colegio': yo ese día admiré la ley. Cinco años más tarde fui invitado al Liceo a pronunciar unas palabras en la ceremonia de graduación. Ese día, para mi asombro, dentro de los graduandos pasó a recoger su diploma una joven de la mano de su pequeña hija: fue el mayor aplauso del día. Después de veinticinco años la ley había cambiado la cultura.

Todas estas formas de admiración son razones para sentirse gobernado por la ley. Pero es necesario tener en cuenta que el temor a la sanción legal (temor a la multa o a la cárcel) puede ser en muchos casos un factor decisivo para explicar la obediencia a la ley.

Asimismo, podemos sentirnos guiados por nuestra voz interna, por el placer que nos da ser coherentes con su mandato, es decir, por



autogratificación de la conciencia. En el contexto de la regulación moral, hay otro aspecto que debe ser tratado con mayor detalle: el temor a la culpa. Esto podría relacionarse con la historia del catolicismo: Jesucristo tuvo un invento genial que fue la idea del pecado en pensamiento. Éste no es controlable ni legal ni socialmente, no es controlable desde afuera, el único que puede combatir el pecado en pensamiento es uno mismo. San Agustín llevó esto a unos niveles de sofisticación asombrosos, el perfeccionismo extremo llevado a ese autocontrol.

Finalmente, una parte de la regulación cultural tiene que ver con las señales positivas que uno recibe de los demás, con el reconocimiento social. Obviamente esto se puede ver como el aplauso coyuntural que uno recibe en un momento dado, aunque es mucho más importante el reconocimiento social acumulado: la confianza. Se trata de una retribución social potente. Es así como el reconocimiento social influye, o puede influir, en el comportamiento propio.

La otra parte de la regulación cultural resulta de la fuerza del rechazo social. Cuando salí de la rectoría de la Universidad Nacional por un hecho públicamente conocido, experimenté en carne propia el repudio de una buena parte de la sociedad. Había violado una regla cultural. A nadie se le ocurrió enjuiciarme ante la justicia o hacer una denuncia, el problema era de otro orden. El problema era que un rector no puede violar una regla cultural en esa escala. También debo reconocer que mi sociedad me escuchó. Tuve una oportunidad que muchísima gente no tiene, que es explicar: a los quince días había cambiado fuertemente la evaluación de lo que había pasado, pero la primera reacción fue extremadamente dura.

Cuando uno analiza en nuestro medio la forma en que las personas se sienten guiadas por estas seis opciones, se repite una tendencia general, que se resume de la siguiente manera: mayoritariamente cada persona piensa «yo obedezco sobre todo a mi conciencia moral, pero desafortunadamente ésta es una sociedad de menores de edad; mi conciencia manda en mí, pero sobre los demás manda la ley o la cultura, el control social». El otro axioma que se pone de manifiesto es que cada quien piensa que él entiende por las buenas y los demás por las malas. Y el tercer axioma encontrado, relativo a la capacidad de tolerar a los otros, sea cual sea su etnia, su extracción o su tendencia política, es que las personas, o son completamente intolerantes o, con la idea de tolerar a los distintos, toleran también a los que están fuera de la ley. Entonces el pluralismo se nos convierte en un «todo vale». Lo que he tratado de aprender del examen crítico de estos tres axiomas es que:

- si yo me siento autónomo, debo reconocerle la autonomía al otro como una condición para la construcción conjunta de la ley, para tener reglas comunes.
- si yo creo entender por las buenas, debo suponer que el otro también entiende por las buenas.
- no sólo hay que ser pluralista, sino también entender que el pluralismo cobija a los que tratan de cambiar la ley, pero no a los que la trasgreden.

Kant, en Colombia, se fascinaría -al menos hasta la mitad de la película- porque el hecho de que la gente diga que se gobierna a sí misma por su conciencia es muy moderno, ese es el núcleo de la modernidad, pero si uno es el único mayor de edad en medio de menores de edad, algo está fallando. Si a eso se suma la convicción de que los demás, incluido el Estado, entienden por las malas, no es difícil intuir

cómo se derivan de ahí una cantidad de prejuicios, de reflejos, de patologías. Además, una de las consecuencias lógicas de estos axiomas es la utilización de sistemas como el chantaje o la extorsión. Si uno añade a esto el hecho de que el valor más sagrado en Colombia es la familia, se explica el resorte moral del secuestro. Eventualmente, estos tres axiomas podrían arrojar luz sobre una serie de fenómenos que tienen que ver con la corrupción, la exclusión y la violencia en Colombia.

Para la investigación elaboramos una caracterización inicial de la convivencia basada en la teoría de reglas, acuerdos y confianza. De manera simplificada, hay convivencia cuando la gente sigue reglas, cuando la gente sabe hacer acuerdos y cuando se genera confianza. El tema de las reglas es lo que acabamos de exponer: ley, moral y cultura. Con respecto a la relación entre reglas y acuerdos menciono una explicación que recibí de una psiquiatra inglesa en un encuentro internacional sobre buen trato a los niños. La discusión, simplificándola mucho, fue la siguiente. Yo le pregunté a ella: «¿Por qué la gente le da tanta importancia a los acuerdos? A mí me parece que el mundo es más sencillo si respetamos las reglas; reglas como los derechos humanos, tradiciones y costumbres deberían bastar.» Para responderme, ella me dio un ejemplo que me sigue pareciendo contundente: «Hace sesenta años cuando usted se casaba, se iba a trabajar y al regresar a su hogar ponía las manos sobre la mesa, se producía un milagro: llegaba un plato servido. Esto sucedía porque existía una regla cultural potente que decía que la mujer debía prepararle los alimentos al hombre. Hoy en día usted se casa, después de trabajar se sienta en la punta de la mesa y es muy probable que su señora se siente en la otra punta y le diga: '¿será que hay algo en la nevera con lo que podamos preparar la comida?' O 'yo conozco un muy buen restaurante a la vuelta de la esquina'.» Entonces hay una cantidad de temas que antes eran regulados culturalmente y que hoy en día deben ser objeto de acuerdo. El ejemplo de algún modo presagió el resultado de la investigación; aunque les mostraré que la investigación, en el problema más grave de Colombia, vuelve a colocar en primer lugar las reglas.

Al comienzo creímos que la confianza podía ser un indicador determinante, pero resultó menos importante de lo inicialmente previsto: la confianza no aportó a los factores de convivencia establecidos.

En el cuestionario también incluimos preguntas sobre violencia. «En el acuerdo más importante que usted celebró en los últimos meses, ¿utilizó o sufrió violencia? En la solución del problema más importante que tuvo en los últimos meses, ¿sufrió, infligió o amenazó con violencia o fue amenazado con violencia?» Y también una pregunta más genérica: «¿sufrió usted violencia en la infancia o en alguna época de su vida? ¿en qué época y de parte de quiénes?» Pero la parte referida a violencia no se incluyó en los indicadores de convivencia ya que sería utilizada posteriormente como contraste. La teoría era: la convivencia consiste en seguir reglas, en celebrar y cumplir acuerdos y en generar y reproducir confianza. Era una teoría positiva de la convivencia; no se definía a la convivencia como no-violencia. Una vez consolidado el trabajo estadístico, las variables de violencia fueron proyectadas sobre los resultados, para saber cuáles de los factores estaban relacionados con la ausencia de violencia.

La conclusión definitiva de este ejercicio es que el mejor predictor de ausencia de violencia es el respeto a la ley. Al mismo tiempo, los dos principales factores para la convivencia, definida positivamente, resultaron ser la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y el respeto a la



ley. Estos resultados han influido para que en la segunda versión del programa de Cultura Ciudadana sea mayor el énfasis en cultura democrática, especialmente en apreciar lo bueno, apreciar las normas y los procedimientos democráticos.

Concluimos que para la convivencia los acuerdos son más importantes que las reglas y en éstas resultó muy importante la armonía entre ley y cultura. La investigación confirmó que el cambio cultural, más que el cambio del criterio moral, influye en el mejoramiento de la convivencia. Es obvio que las preguntas estaban sesgadas por la teoría, es decir, no es una prueba contundente, es un argumento en una discusión. En Latinoamérica hay una corriente de concientización y de cierta manera el enfoque de Cultura Ciudadana pone de manifiesto que 'de conciencia estamos bien'. Por ejemplo, todo el mundo sabe que no deberíamos matar, pero culturalmente es más un tema de regulación externa.



El resultado final fue que para la construcción de convivencia, en su sentido positivo, lo más importante es desarrollar la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos. Pero si la convivencia se toma como ausencia de violencia, y su construcción como la urgencia de reducir la violencia, es más importante aprender a respetar y seguir reglas, y muy especialmente la ley.

APÉNDICES

Tres grupos

Para la investigación empleamos métodos de análisis multifactorial, con los que uno puede seguir un procedimiento matemático para formar un número pequeño de grupos, que sea el más natural posible, entendiendo por eso que forme los grupos donde haya la máxima homogeneidad interna y la máxima heterogeneidad externa (el que un individuo pertenezca a un grupo no significa que cumpla con todas las características que definen al grupo, sino que es mayor la probabilidad de que reúna varias de ellas).

Obtuvimos tres grupos. Al primer grupo, que representa el 27% de la muestra, le dimos el nombre de 'cumplidos' para resumir las siguientes características. Son personas que ante el incumplimiento de acuerdos buscan reparar. Al incumplir dan explicaciones. Estas personas cuando les incumplen invitan a la otra parte a examinar y a dialogar. No eluden al incumplido ni buscan avergonzarlo. Se autoevalúan bien en materia de acuerdos: consideran que siempre son capaces de construir buenos acuerdos y que siempre les es fácil cumplir acuerdos. Un elemento curioso relacionado con normas es que nunca justifican copiar ni dejar copiar en un examen. Tienden a decir que siempre actúan según la ley. Confían en que la otra parte cumplirá los acuerdos; esto fue lo único que apareció con relación a la confianza y es confianza en que la contraparte cumplirá. Nunca responden con violencia a violencia. Nunca hacen justicia por mano propia e incumplir un acuerdo les genera pena y culpa. Una característica que nos impactó mucho de este grupo es que sus respuestas son categóricas, son del tipo 'nunca' y 'siempre'.

Al segundo grupo lo llamamos 'cuasi-cumplidos'. Son muy similares a los anteriores con la excepción de que responden 'casi siempre' o 'casi nunca' en la mayoría de las preguntas. Casi siempre logran construir y cumplir los acuerdos. Casi siempre actúan conforme a la ley. Son flexibles ante incumplimiento propio o ajeno de acuerdos. Casi nunca eluden al incumplido. Casi nunca buscan avergonzarlo. Casi

siempre explican su propio incumplimiento. Casi siempre intentan llegar a un nuevo acuerdo. Casi siempre intentan compensar y remediar los perjuicios. Ante su propio incumplimiento casi siempre sienten culpa. Dicen los individuos de este grupo que casi siempre actúan conforme a su conciencia. Ésta última característica es muy importante: casi nunca aceptan el castigo al desobedecer la ley si su conciencia les dice que han actuado bien. Éste grupo representa 38% de la muestra. Un síntoma interesante con relación a este grupo es que dos tercios de los jóvenes de colegio privado de matrícula alta son cuasi-cumplidos, es decir, las élites colombianas son, o somos, cuasi-cumplidos.

Y el tercer grupo con 35% de la muestra son los 'anómicos'. La respuesta que más predice pertenencia a anómicos es la siguiente: siempre se justifica desobedecer la ley cuando hay gran provecho económico; cuando alguien ejemplar lo hace; cuando es el único medio para lograr objetivos; cuando otro ha sido exitoso al hacerlo; cuando es lo acostumbrado; para responder a una ofensa a su honor. Para darle el nombre a este grupo nos sirvió mucho la definición que da Merton de anomia. Durkheim tenía una teoría de la anomia en la que destacaba la manera en que las crisis o las bonanzas desordenan las expectativas y destruyen la adhesión a normas. Pero la concepción de Merton es muy interesante: hay anomia cuando la sociedad inculca los fines, el éxito económico y el amor a la familia, cuando se da una socialización parcialmente exitosa pero no se logra inculcar la restricción sobre los medios. La otra característica de los anómicos es que reconocen ellos mismos que nunca actúan conforme a la ley o que nunca les queda fácil actuar conforme a la ley. Siempre justifican copiar y dejar copiar en un examen. Y en esta agrupación éste es el único indicador de pluralismo o intolerancia: no toleran personas con sida como vecinos. Finalmente, no contribuirían a impulsar la aprobación o modificación de una ley. Resumiendo, lo que se tiene es baja armonía de moral y ley, y entre cultura y ley. 61% de los anómicos son hombres. En este caso la perspectiva de género puede resultar de gran ayuda.

La diferencia entre cumplidos y cuasi-cumplidos gira en torno a los acuerdos, aunque también intervienen normas. Entre estos dos grupos y los anómicos la diferencia reside en el cumplimiento de la ley.

Tres grupos: variables demográficas

Quiero señalar que la diferencia de género es comparable con las diferencias que hay por estratos; se puede ver cómo la anomia desciende al subir de estrato socioeconómico.

Si se toma el nivel de educación de la familia y se compara con estratos, uno puede pensar que el tipo de educación que recibe la persona influye más que el estrato. Si la diferencia de estratos hubiera influido más en anomia, se trataba de un tema socioeconómico muy difícil de corregir educativamente. Lo que muestra esto es que en los datos habría cierta esperanza a favor de la corrección de la anomia vía educación.

La probabilidad de pertenecer al grupo de los cumplidos baja fuertemente al pasar de género; en las mujeres es alto, en los hombres es bajísimo. La curva de cumplimiento es muy plana por estratos, salvo en estrato cinco, donde el cumplimiento se cae y el cuasi-cumplimiento presenta un aumento considerable. En relación con lo anterior, se debe tener en cuenta el tipo de funciones públicas o de dirección que desempeña el estrato cinco.



Estos son datos muy discutibles, es una primera aproximación y es objeto de refinamiento. Simplemente quisiera recoger la idea de que la educación formal influye en el grado de anomia, pero la educación también puede estar influyendo en el grado de cuasi-cumplimiento. Es decir, el modelo educativo hegemónico privilegia la regulación moral y produce buenos argumentos para incumplir la ley.

Tres grupos: datos sobre violencia

Con respecto al tema de la violencia la investigación arrojó los siguientes resultados. En los últimos meses de cada 100 jóvenes, 13 agredieron a compañeros de estudio y casi la mitad de los agresores son cuasi-cumplidos. Este fue el único caso de violencia presente en un grupo distinto al de los anómicos, es decir, la violencia entre pares. Aproximadamente uno de cada 40 jóvenes fue agredido físicamente por alguna autoridad en los últimos meses; tres de cuatro así agredidos son anómicos. Uno de cada 40 jóvenes agredió físicamente a algún vecino; dos tercios de los jóvenes que incurrieron en esta agresión son anómicos. Uno de cada 9 jóvenes agredió físicamente a algún amigo; casi la mitad de estos agresores es anómica. Uno de cada 18 fue agredido físicamente por algún amigo; la mitad de los agredidos son anómicos. En general, agredir físicamente o ser agredido físicamente, están altamente correlacionados. Eso contradice un poco la teoría de 'halcones y palomas'. Para los anómicos es más alta la probabilidad de haber infligido violencia a vecinos y amigos, y/o de haber recibido violencia de autoridades y amigos.

Ley vs. Moral y Cultura: variables demográficas

Lo que encontramos en términos caricaturescos es que cualquier individuo puede tener buenas justificaciones para incumplir la ley: las personas de estrato bajo, porque es la costumbre, es lo útil, y los individuos de estratos altos por razones morales. La otra variable que nos pareció fascinante muestra que en Colombia las personas de estratos populares son quienes más confían que la ley es garantía de derechos. Existe un mito según el cual FECODE, el sindicato de maestros, ha socavado la fe de los jóvenes colombianos en la ley; pero realmente los alumnos que pasan por esos maestros creen más que la ley en Colombia es garantía de derechos, que los alumnos que pasan por los colegios de elite. En los colegios de elite se entiende mucho más cómo debe ser la ley, pero un correlato curioso de ese entendimiento es que se pierde confianza en la ley en Colombia. Estamos socializando para el mundo, no para el país, y con un escepticismo con efectos prácticos posiblemente atroces en Colombia.

Las respuestas obtenidas a preguntas indirectas muestran que los sectores populares se regirán más por cultura que por ley, pero pondrían a la ley por encima de la moral con gran frecuencia. En cambio los sectores más altos pondrían la moral por encima de la ley y por encima de la cultura. La prioridad que se deriva de aquí es sembrar cultura democrática, lograr que la ley esté por encima de la cultura y que la ley esté por encima de la moral.

Cultura Ciudadana

Actualmente el objetivo del programa de Cultura Ciudadana (2001-2004) podría resumirse así:

Aumentar el cumplimiento voluntario de normas, la capacidad de celebrar y cumplir acuerdos y la mutua ayuda para actuar según la propia conciencia, en armonía con la ley.

Se trata de superar un cumplimiento de normas basado únicamente en la aplicación de sanciones.

El concepto de mutua ayuda para actuar según la propia conciencia podría ser reformulado como: «Ayudémonos a ser consecuentes». Una manera de lograr esto es reprimir, pero no de manera agresiva, o corregir, pero de manera amable. Ayudémonos entonces para actuar según la propia conciencia, pero también en armonía con la ley. De hecho la ley se puede ver como la armonización de las conciencias. A una cantidad de mayores de edad, como los que claramente ya nos reconocemos, no nos queda más remedio que buscar un acuerdo sobre lo que es razonable. Sobre algunos temas trabajará cada uno por su cuenta, sobre sus preferencias sexuales y sus preferencias religiosas cada uno escoge, pero cuánto tributa cada cual no se puede fijar simplemente en conciencia. Normalmente la tributación funciona porque las conciencias se ponen de acuerdo, y aunque a regañadientes al comienzo la gente acepta pagar. Incluso el ideal en cultura democrática es que ese 'a regañadientes' baje mucho, que la gente entienda que durante la discusión de la ley tuvo todas las oportunidades de expresar, de cabildear, de ir y pedir que no subieran los impuestos, pero cuando se llegó a la conclusión, se debe cumplir.

Resultados de la primera versión del programa Cultura Ciudadana (1995-1997)

- Reducción de la tasa de homicidios. De continuar la tendencia que se ha presentado hasta el momento, tendríamos una disminución mayor al 50% en los últimos siete años. Sería una reducción sostenida, donde ley zanahoria, desarme, centros de mediación, capacitación de la policía, aumento del arresto practicado por la policía y una serie de medidas relacionadas con los tres tipos de regulaciones, habrían influido considerablemente.
- Reducción de muertes en accidentes de tránsito. A este respecto tuvo una gran incidencia el hecho de que la Policía Metropolitana se encargara del tema del tránsito en la ciudad.
- Entrega voluntaria de más de 1.500 armas. En el mes en que se llevó a cabo la entrega voluntaria de armas la tasa de homicidios se redujo en un 26%. Sólo se recogió el 1% de las armas, pero el mensaje que significa deponer unilateralmente el arma tuvo un efecto medible.
- Reducción en dos tercios del número de niños quemados con pólvora.
- Recuperación y respeto del espacio público.
- Ahorro voluntario de agua entre el 11 y 14% durante varios meses, con ahorro residual superior al 5%. El que se haya formado el hábito del ahorro en las personas ha permitido aplazar la construcción de las reservas Sumapaz I y Chingaza II en por lo menos diez años.
- Adopción en otras ciudades colombianas del cierre obligatorio de establecimientos públicos a la 1 A.M.. También en Quito y Loja, dos ciudades ecuatorianas, se adoptó dicha medida.
- Vacunación contra la violencia. Entender que la violencia es una enfermedad fue el efecto positivo de esas jornadas de vacunación en las que familias víctimas de violencia intrafamiliar realizaron talleres con el apoyo de psicólogos.
- Interrupción de la relación clientelista entre Gobierno y Concejo. En la actual Administración el reto es encontrar una relación legal, moral y culturalmente defendible. En este sentido se está buscando la mayor representatividad territorial, es decir, que se presenten intereses parciales, pero legítima y públicamente defendibles.
- Modificación de la costumbre de pagar soborno para evitar la multa de tránsito. Este era el problema central en la antigua policía de tránsito.

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN COLOMBIA: UNA COMPARACIÓN INTERNACIONAL



GABRIEL RESTREPO, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL;
CESAR AYALA, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL;
JAIRO RODRÍGUEZ, SOCIÓLOGO; JOSÉ GUILLERMO ORTIZ, ICFES ^{11*}

INTRODUCCIÓN Y RESUMEN

Entre 1995 y 2000, Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica, organizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA), la misma que llevó a cabo el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMMS), cuyos resultados se difundieron en el país en 1996. La IEA es una entidad multilateral independiente, que realiza desde los años sesentas mediciones internacionales en distintas áreas de la educación, para favorecer el análisis comparado de sistemas de educación. Sus estudios se realizan contando con la voluntad de los gobiernos nacionales. En el caso de la Educación Cívica, el Ministerio de Educación y el ICFES apoyaron la participación del país, con miras a perfeccionar la formación del ciudadano en la democracia.

Cerca de 90.000 estudiantes de grado octavo, representativos de 28 países, fueron interrogados en 1999 sobre conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines). Instrumentos complementarios se adelantaron con rectores/as y profesores/as, a tiempo que los/as estudiantes respondieron preguntas sobre temas socioeconómicos y culturales relevantes para interpretar los datos arrojados por las encuestas.

Los resultados de Colombia son ambivalentes: ocupó el último lugar, después de Chile, entre los 28 países participantes en la prueba de conocimientos. No obstante, en el cuestionario de actitudes, que fue parte integral de la prueba (con 4.5 veces más preguntas que el cuestionario de conocimientos), se sitúa entre los primeros países

en opiniones favorables a la democracia y a la participación cívica, hecho que refleja el interés concedido en el país desde 1991 a la formación en valores y a la asimilación de los principios de la Constitución.

¿Cómo explicar los bajos rendimientos en conocimientos de educación cívica? ¿A qué se debe que los jóvenes escolares de grado 8º exhiban actitudes por lo general favorables a la democracia? ¿Cómo interpretar la disonancia entre pobres conocimientos y unas actitudes relativamente ricas hacia la democracia? ¿Cómo equilibrar en el futuro altos conocimientos con buenas actitudes?

El informe que aquí se presenta intenta resolver esas preguntas: resume los resultados en uno y otro caso e intenta explicar la disonancia entre conocimientos y actitudes en función de los datos arrojados por las encuestas complementarias, proponiendo al final una estrategia para mejorar en esta década en la formación en conocimientos básicos de democracia y ciencias sociales.

El bajísimo nivel de competencias cognoscitivas o teóricas sobre la democracia, obedecería a factores de distinto orden: uno de carácter general y estadísticamente probado, consiste en la baja expectativa de continuar estudios por parte de la mayoría de los/as estudiantes (hecho que a su vez puede estar relacionado con la baja tasa de escolaridad del país y con sus caídas en épocas de recesión y, a su turno, relacionado con una menor proporción de inversión en educación o con una distribución inequitativa de la misma); lo anterior se corresponde con los bajos niveles de educación de los padres.

^{11*} Ver Conclusiones y recomendaciones



Otra razón de carácter más específico apunta a una baja valoración del conocimiento de las ciencias sociales y de su función en la formación democrática por parte de los maestros/as y de la sociedad colombiana en general, agravada por la ausencia de estándares generales para una enseñanza integrada de las ciencias sociales, área en la cual no se han expedido aún lineamientos curriculares, pese a que los haya en los ejes transversales de Educación en Valores y de Formación para la Democracia, los mismos que son responsables del éxito en las respuestas de actitudes.

Según nuestra interpretación, de las tradicionales materias de urbanidad y de civismo, se ha pasado a una situación en la cual la formación en la democracia y la educación en valores presentan, por lo general, prescripciones ideales que, siendo importantes, al estar, sin embargo, desvertebradas de una enseñanza compleja e integrada de la historia y de las ciencias sociales e, incluso, de sus vivencias, no han favorecido una incorporación de redes teóricas significativas sobre conceptos de poder, democracia, gobierno, aunque sean capaces de moldear ciertas disposiciones y actitudes.



En la formación conceptual no bastan los simulacros de gobierno o de democracia, ni las campañas a favor de los derechos humanos. Si estas experiencias no se integran con unas competencias cognitivas en ciencias sociales y en conceptos cruciales de ellas como de-

democracia, estado, nación, constitución, derechos y libertades, corren el riesgo de quedarse en declaraciones de intenciones o en actitudes que no siempre se traducen en actos.

Con todo, hay que celebrar el logro de los/as estudiantes colombianos/as en la encuesta de actitudes. La respuesta a la interpretación de los altos rendimientos en esta materia apunta a que, pese a todas las deficiencias que se puedan hallar en la Constitución Nacional de 1991 y en la Ley General de Educación y en su aplicación en las escuelas y colegios, los valores democráticos han calado de alguna forma en la socialización de los/as jóvenes y ello se muestra en predisposiciones personales a la participación en actividades políticas democráticas, a la movilización pacífica por causas de justicia social, a la equidad de género, a la defensa de los derechos humanos, a la consideración de la ecología y otras, inducidas en lo principal por los/as rectores/as y maestros/as, apoyadas en el progreso del gobierno escolar y en cambios en la relación pedagógica del aula (más dialogal, menos magistral), pero secundadas también en la educación informal y en la atmósfera del país.

DISEÑO DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE CÍVICA ANTECEDENTES

En educación cívica se han realizado en el mundo dos pruebas internacionales. La primera, en 1971, con participación de nueve países: Alemania Federal, Finlandia, Irlanda, Israel, Italia, Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos, todos ellos de ingresos altos y de democracias consolidadas^{12*}.

La segunda, data en su origen de 1995. En ella se integraron 28 países, entre ellos Colombia y Chile por América Latina, únicos representantes de países del llamado Tercer Mundo. Otros once pertenecen a la dispersión del antiguo bloque socialista: Bulgaria, República

Checa, Estonia, Eslovaquia, Hungría, Latvia, Lituania, Polonia, Rumania, Rusia, Eslovenia, países en los cuales cobra un sentido de urgencia la transición hacia la democracia y, por tanto, la educación en democracia. El resto - 15 países - forma parte del mundo postcapitalista: Estados Unidos, Alemania, Suecia, Suiza, Italia, Noruega, Finlandia, Bélgica (francesa), Australia, Dinamarca, Inglaterra, Grecia, Hong Kong, Chipre y Portugal.

RAZONES DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE CÍVICA

La determinación de hacer el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica fue tomada por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Calidad de la Educación en razón de los múltiples cambios experimentados en el mundo entre los años setentas y el fin del siglo: globalización; multiculturalismo; crisis de representación en sus distintas acepciones (epistémica, política, estética, ética, religiosa); caída del socialismo; pérdida relativa del poder de los estados nacionales en la mediación de los sentidos de la vida cultural; cambios en la posición y en el papel de la juventud; profundización de la revolución científico-técnica iniciada en 1945, ahora con la modalidad de la revolución digital y de los profundos avances en comunicaciones, genética, física y otras áreas.

Por su parte, la educación ha experimentado mutaciones profundas: desde el libro de Coombs, publicado en 1968, *La Crisis de la Educación Mundial*^{13*}, hasta los textos de Serres^{14*}, *Atlas*, de Touraine *¿Podremos vivir juntos?*^{15*}, de Edgar Morin, *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*^{16*} y de muchos otros, pasando por los célebres informes de la comisión Fauré (1972), por el libro de Daniel Bell: *El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial* (1973)^{17*} y de la Comisión Delors (1996), el tema de la crisis de la educación se ha tocado una y otra vez. En todos estos estudios, el tema de la formación ética y ciudadana ha ocupado un lugar destacado.

ETAPAS DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE CÍVICA

La realización de la segunda prueba internacional siguió a partir de 1995 dos etapas: una de recopilación de información nacional, organizada por expertos nacionales y contando con múltiples consultas nacionales, recopilación que contribuyó a afinar el modelo teórico y técnico, a permitir comparaciones, a precisar el cuestionario final y a servir de fundamento para aplicaciones piloto.

En el caso de Colombia, este trabajo se condensó en un informe editado por el Ministerio de Educación Nacional^{18*}, el cual forma parte de un libro extenso editado por la Asociación Internacional en el cual se publicaron las consultas a los 24 países que entonces habían decidido participar en el Estudio^{19*}.

La segunda fase se completó en 1999 (precedida por la aplicación de pruebas piloto en 1998) con la realización de la Encuesta y con el procesamiento reciente de sus datos, que serán difundidos en el mundo a partir de marzo 15 de 2001.

Los mismos instrumentos se aplicaron en algunos países, entre ellos Colombia, a estudiantes de grado 11, cuyos resultados se conocerán en 2002.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE CÍVICA

Los fundamentos teóricos del Estudio Internacional de Cívica proceden de un pensamiento complejo que involucra a la psicología cognitiva,

12*/13*/14*/15*/16*/17*/18*/19* Ver conclusiones y recomendaciones



en sus expresiones de desarrollo ecológico y conocimiento situado, corrientes que remontan a la teoría de la Gestalt, a través de sus muchas variantes, que incluyen, en lo principal, la conciliación del interés por la historia de vida de los sujetos y el examen de la forma como las instituciones moldean su trayectoria ^{20*}.

La teoría establece un modelo de tramas entrecruzadas de microsistemas (casa, escuela, patio de recreo); mesosistemas (enlace de dos o más microsistemas, como escuela y hogar); exosistemas (vínculo entre un entorno vital de un sujeto y un sistema externo a él, pero que lo influye, como el lugar del trabajo del padre frente al estudiante); y macrosistemas (instituciones globales que pautan valores y normas de todos los sistemas) ^{21*}.

El anterior es un modelo que en el Estudio Internacional de Cívica ha tomado la forma de un octágono, según el cual los conocimientos y las actitudes del/a estudiante se ven influidos por un primer círculo que involucra a la familia, a la escuela, a los grupos de pares, a la comunidad informal y a la formal, círculo que se configura en torno a un discurso público sobre fines y valores, condicionado a la vez por un segundo círculo más extenso que incluye la economía, la política, la sociedad en tanto estructura estratificada y normada, los códigos y valores culturales y los imaginarios de la nación (narraciones patrióticas, mitos de identidad, héroes, villanos) ^{22*}.

EL ESTUDIO INTERNACIONAL DE CÍVICA EN COLOMBIA

En Colombia, presentaron la prueba 5.047 estudiantes de calendario A y B de grado octavo de 152 colegios del país (más otro tanto de estudiantes de grado 11). Del número total de alumnos, el de mujeres es ligeramente superior al de los hombres: participaron 2.876 mujeres (57.24%) y 2.134 hombres (42.3%). De acuerdo con las exigencias del estudio, la mayoría de los jóvenes al momento de responder las pruebas tenía entre 14 y 15 años, edad en la cual los/as estudiantes colombianos/as cursaban octavo grado de educación básica secundaria. Los/as jóvenes fueron indagados/as en conocimientos y en actitudes relativos a la democracia y a la educación cívica.

El Estudio Internacional de Cívica incluyó una batería de preguntas a profesores/as activos/as en la enseñanza de educación cívica y temas afines, con una muestra nacional de 352 maestros/as, a los/as cuales se les formularon 183 preguntas.

A la vez, el Estudio Internacional interrogó a rectores/as de los 152 colegios incluidos en la encuesta. Este instrumento constó de 19 preguntas, algunas de las cuales fueron dedicadas a la infraestructura del plantel, otro grupo a la caracterización de los alumnos y uno más a la formación de los/as docentes que pertenecen al área de ciencias sociales. De otra forma, la encuesta estaba dirigida a detectar cómo la escuela apoya la formación en cívica y democracia.

De los 152 colegios, la mitad fueron públicos y la otra privados y pertenecen a los departamentos de Amazonas, Antioquia, Arauca, Atlántico, Bolívar, Boyacá, Caldas, Caquetá, Casanare, Cesar, Córdoba, Cundinamarca, Chocó, Guainía, Guaviare, Huila, Guajira, Magdalena, Meta, Nariño, Norte de Santander, Quindío, Risaralda, Santander, Sucre, Tolima y Valle del Cauca. Salvo excepciones, en cada colegio se seleccionó al azar un curso de grado 8° y otro de 11°.

Se aplicó también una encuesta socioeconómica complementaria a los/as estudiantes, conformada por 17 preguntas relacionadas con aspectos de la estructura y vida cultural de la familia, participación de

los jóvenes en organizaciones y uso del tiempo, además de las relativas a la identificación del/a estudiante.

PERFIL DE LOS/AS ESTUDIANTES COLOMBIANOS/AS

Los/as estudiantes encuestados/as nacieron entre 1985 y 1986: pertenecen a una nueva generación de personas que vieron la luz con el evento trágico del Palacio de Justicia; se iniciaron en el lenguaje en el momento crucial de la caída del Muro de Berlín y del movimiento por la Constituyente en Colombia; formaron el habitus, plano de vida o destinación básica de su personalidad antes de expedirse la Constitución Nacional, acto que inició la «edad de la razón» y la socialización escolar.

Es una generación que ha sido educada con el impulso del movimiento pedagógico de los ochentas y en el espíritu de la ley 115 de 1994 que transformó el sistema escolar, al insistir en la autonomía de escuelas y de colegios, dentro de ciertos parámetros estatales, para organizar los proyectos educativos institucionales, el gobierno escolar, el manual de convivencia, principios inspirados en los ideales de instaurar una cultura democrática en la nación, en el manejo de la educación en todos los niveles, en la escuela e, incluso, en la pedagogía del aula.

Qué tanto hayan calado estos principios y normas en instituciones y en personas relacionadas de modo directo con la educación, a diez años de la Constitución, a cinco años de expedirse la Ley de Educación, a cuatro de promulgarse el Plan Decenal es lo que podría evaluarse en términos más generales con los resultados de la Encuesta Internacional de Educación Cívica.

RESULTADOS GENERALES

«Los países bajo la media internacional en competencia (performance) en conocimiento sustantivo y en habilidades de interpretación de educación cívica son Bélgica (francesa), Chile, Colombia, Estonia, Latvia, Lituania, Portugal y Rumania» ^{23*}.

Y, por contraste:

«Los siguientes países tienen tres o cuatro escalas de participación (batería de actitudes) significativamente muy por encima de la media internacional: Chile, Colombia, Chipre, Grecia, Polonia, Portugal, Rumania y Estados Unidos... Obsérvese que en este grupo en el cual el compromiso cívico parece relativamente alto incluye países que están significativamente por encima de la media en el test de conocimientos (Chipre, Grecia, Polonia y Estados Unidos). Incluye también países que se comportan significativamente por debajo de la media en dicho test (Chile, Colombia, Portugal y Rumania)» ^{24*}.

La mayor conclusión que se deriva de una lectura primera de los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica ^{25*} consiste, pues, en que, como era de presuponer, la ubicación de Colombia en el orden de países en materia de conocimientos de educación cívica y democracia sigue la pauta de lo que ocurrió con la Tercera Encuesta Internacional de Ciencias y Matemáticas (conocida como TIMSS, por responder a las siglas de Third International Mathematics and Science Study). Como se recuerda, Colombia ocupó allí, en 1996, el penúltimo lugar, superando sólo a Suráfrica entre 41 países ^{26*}.

No obstante, como se explicará abajo, existe en el caso de la educación cívica una diferencia importante muy a favor de Colombia, aparte del hecho de que en matemáticas la estandarización de currículos es muy alta a nivel mundial, mientras que, por razones comprensibles, la

^{20*}/^{21*}/^{22*}/^{23*}/^{24*}/^{25*}/^{26*} Ver conclusiones y recomendaciones



variedad curricular de la educación cívica es muy alta, en función de los contextos políticos y culturales.

En los resultados de la encuesta de educación cívica, el país que ocupó el primer lugar en conocimientos fue Polonia, país que obtuvo, 111 puntos, al cual siguieron Finlandia (109), Chipre y Grecia (108), Estados Unidos y Hong Kong (106), Italia y Eslovaquia (105), Noruega y República Checa (103), Hungría y Australia (102), Eslovenia (102).

Los anteriores países están situados encima del promedio, que fue de cien. Con cien están Dinamarca (100), Alemania (100) y Rusia (100). Ligeramente debajo del promedio figuran Inglaterra y Suiza (99), Suecia (99), Suiza (98), Bulgaria (98), Portugal (96), Bélgica francesa (95), Estonia y Lituania (94), Rumanía y Latvia (92). Bien abajo figuran Chile (88) y Colombia (86) ^{27*}.

No obstante, en otra dimensión de la prueba, ya no relativa a conocimientos, sino a actitudes hacia la democracia y compromiso cívico (derechos humanos, género, participación en política y en movimientos sociales, sentido de justicia social), los/as jóvenes colombianos/as se sitúan en la media o por encima de ella en la preferencia por valores como participación, tolerancia, pluralismo, perspectiva de género y otros, que son absolutamente cruciales en una formación democrática, aunque esto no ocurra sin claroscuros.

Y aunque siempre habrá diferencia enorme entre actitudes y actos, la consecuencia que se deriva de esta muy buena posición de Colombia en el orden internacional es que en los/as jóvenes y en las escuelas y colegios hay un potencial enorme de cambio positivo.

En consecuencia, lo que debe explicarse es esta disociación que se registra en el texto preliminar de interpretación global de los resultados como rendimientos desiguales y opuestos entre conocimientos y actitudes. Y lo que debe proyectarse es una estrategia para elevar la formación en conocimientos.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS EN CONOCIMIENTOS

El cuestionario de conocimientos aplicado a los/as estudiantes incluyó 38 preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta entre las cuales se encontraba una verdadera, las cuales fueron absueltas en 35 minutos.

De las preguntas de conocimiento, 30 enfocaban comprensión analítica de hechos decisivos de la democracia, como son el papel del ciudadano (1), la definición de las leyes (2), los derechos humanos, civiles, sociales, políticos (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26), la organización de partidos políticos (23, 24, 25), las elecciones (12, 14, 22, 29), las funciones de los poderes (13, 30), las organizaciones y relaciones internacionales (16, 20, 21), el sentido de la constitución (28) y la organización económica (27).

Las otras ocho preguntas responden a habilidades de interpretación y estaban encaminadas a distinguir entre opiniones y hechos.

A los estudiantes colombianos se les dificultan aquellas preguntas que a partir de un texto interrogan al alumno sobre posiciones políticas o ideológicas, intereses en pugna, partidarios y opositores de una medida económica, cuestiones todas que requieren juicio y saber teórico. Para quienes están pensando que el problema es de comprensión de lectura, es bueno decir que el asunto pasa por la lectoescritura, pero no se queda ahí: existe una relación directamente proporcional

entre el nivel de análisis de lectura y la formación del lector, cuando de ciencias sociales se trata.

Las dificultades para responder en forma adecuada preguntas fundamentales de conocimientos básicos en educación cívica, son similares a las que han aparecido en las respuestas de ciencias sociales en el nuevo examen del ICFES al término de la educación media. Lo mismo se puede decir de la confusión entre opinión y hecho, confusión que revela una deficiencia en la formación de un juicio crítico y, además, una inclinación a guiarse por el deber ser o por las buenas intenciones, antes que por materias de hecho o de facto.

EXPLICACIÓN DE LOS BAJOS RENDIMIENTOS

EN CONOCIMIENTOS

FACTORES ASOCIADOS AL LOGRO EN CONOCIMIENTOS

Sería unilateral comparar de modo simple las escalas de conocimientos entre los distintos países, sin apelar a diferencias de los contextos.

El factor asociado que más explica la diferencia en conocimientos es la expectativa de los estudiantes a continuar estudios. Según los autores del Estudio de Cívica, «la varianza explicada en conocimiento cívico oscila entre 10% en el caso de Colombia y 13% en Rumanía, a 33% en Hungría y Eslovenia y 36% en la República Checa. El promedio es de 22%. El único predictor significativo en cada país es la expectativa de mayor educación de cada estudiante» ^{28*}.

Ahora bien, en Colombia la aspiración a proseguir los estudios es muy corta. Los datos de la encuesta socioeconómica a los/as estudiantes muestran que de cada 10 estudiantes, sólo tres esperaban terminar el bachillerato para continuar con una carrera. Contando con la dificultad que tiene preguntar a un joven de 15 años sobre sus aspiraciones, sin embargo, es claro que el estudio no figuraba dentro de sus prioridades. No debe olvidarse, además, que en la época de la encuesta, 1999, la recesión económica significó un deterioro de la escolaridad.

El segundo factor asociado al logro en conocimientos, que se desprende de modo directo de los instrumentos aplicados, es el nivel de educación de los padres. En el caso de Colombia, sólo 504 (10%) padres y 555 madres (11%) terminaron el bachillerato. El acceso a la universidad era más privilegiado o discriminatorio: 403 madres (8%) y 504 padres (10%). Este bajo nivel educativo impide la creación de espacios familiares que estimulen y comprometan a la familia con el estudio de sus hijos más allá del formalismo de las tareas y de la asistencia a reuniones.

El tercer factor asociado al logro en conocimientos es el número de libros en la casa. Según los datos arrojados por la encuesta socioeconómica a los/as estudiantes, sólo 353 (7%) registran que en las bibliotecas de sus casas hay más de 200 libros; 504 (10%) que tienen entre 101 y 200 libros en sus hogares; 1.060 (21%) entre 51 y 100; 1.665 (33%) entre 11 y 50 libros en su casa; y 1.463 (29%) entre 1 y 10 libros. Se registra así una deflación preocupante, más cuando los resultados en conocimientos y habilidades reflejan una relación entre número de libros y logros obtenidos.

FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN SOCIOECONÓMICO

Estos tres factores asociados al logro y estadísticamente probados en la encuesta, pueden a su vez relacionarse con otros factores macrosociales no desdeñables, así no sean derivables de modo directo de los instrumentos: el primero es el nivel de ingreso de los habitantes, el segundo la inversión en el PIB.

27*/28*/ Ver conclusiones y recomendaciones



En el caso del ingreso, lo mismo que en otros indicadores de Desarrollo Humano, Chile y Colombia figuran por debajo de los otros 26 países.

En el caso del producto interno bruto destinado a educación, la proporción varía de un alto 8.3% en Suecia, a un promedio cercano a 5.5% en los países con mayor nivel de ingreso, y a una cifra inferior a 4.4% en Colombia y en Chile, añadiéndose que la proporción del gasto en educación en Colombia está tomada de un año de excepcional crecimiento de la participación²⁹. Por lo demás, un estudio más fino debería indicar que no hay sólo diferencia en magnitud de gasto en educación, sino diferencia en eficiencia y equidad de la misma.

FACTORES INDIRECTOS DE ORDEN CULTURAL

Como se verá más abajo, los resultados de la encuesta a rectores/as y a maestros/as indican que no hay desinterés dentro de la escuela por la enseñanza de la educación cívica, ni falta grave de formación de los maestros/as, aunque pueden registrarse deficiencias en el número de horas dedicadas a la educación cívica y/o a las ciencias sociales y, en consonancia con ello, a la diferencia entre lo que el profesor cree que sabe y quiere enseñar y lo que puede enseñar según la gradación del currículo.

Sin embargo, dos deficiencias son notables: la mayor, es el bajo valor atribuido al conocimiento por los profesores y profesoras de educación cívica; la segunda, es cierto desinterés que los maestros/as atribuyen a las autoridades educativas en el tema de la educación cívica. Ambos hechos están corroborados en las respuestas de los profesores al cuestionario y se comentarán en detalle más adelante.

Estas dos deficiencias no son, sin embargo, imputables sólo a los/as maestros/as. Podría decirse que responden a una baja valoración del conocimiento en la sociedad colombiana, hecho que se refleja, en el presente, en la escasa valoración general de la ciencia, de la tecnología y de la técnica, y, en pasado, por la inercia de unas mentalidades que, desde la Colonia, han antepuesto la fe o la creencia religiosa o ideológica al espíritu de duda y de crítica propio de la ciencia o de la técnica.

En cuanto atañe al conocimiento propio de las ciencias sociales, es verdad que se ha progresado en su institucionalización en los medios universitarios y en su relativa aceptación social. No obstante, las ciencias sociales, todavía muy parceladas y fragmentadas, a falta de investigación integradora (la hay en cinco temas: pobreza, violencia, género, educación y hasta cierto punto en cultura) no se han proyectado como deberían en la enseñanza básica y secundaria. En este caso no pecan tanto por una baja valoración del conocimiento, como por una baja valoración del significado de la educación del ciudadano.

Lo anterior se une a un descuido que viene a ser patente: el área de las ciencias sociales es la única que hasta el momento carece de lineamientos curriculares. Pese a que existan indicadores de logro y a que se hayan diseñado lineamientos curriculares en los ejes transversales de formación en valores y de educación para la democracia, el vacío en esta área estratégica no puede menos que señalarse como un elemento que puede explicar tanto la baja valoración del conocimiento en ciencias sociales, como los bajos resultados de los/as estudiantes en términos de conocimientos.

EL PAPEL DE LOS MAESTROS/AS EN EL CONOCIMIENTO COMPOSICIÓN DE LOS/AS MAESTROS/AS

Dada la importancia del papel de los maestros y maestras en la formación cívica y, en el caso que ahora nos interesa, en la formación en conocimientos, estos datos se examinan en detalle a continuación.

Hay un predominio de mujeres en la enseñanza de la educación cívica y materias afines: 53% frente a 45%. La pauta de la distribución de sexo y de género es similar, aunque menos pronunciada, a la que ocurre con los/las estudiantes, donde, como se ha indicado, la proporción es de 57.24% de sexo femenino. La tendencia corresponde a los dramáticos cambios de género que han ocurrido en Colombia.

La mayor proporción de maestros/as en ejercicio en la docencia de educación cívica se sitúa en los rangos de 30 a 39 (35%) y de 40 a 49 (32%), con una proporción semejante en las etapas anteriores de 25 a 29 (13%) y siguientes de 50 a 59 (14%) y unas cifras marginales en los extremos de abajo y de arriba: 3% para quienes apenas se inician con menos de 25 años, 2% para quienes concluyen, con más de sesenta años.

Sin duda, es una configuración que debe ser bastante diferente a la de países con mayor nivel de ingreso y estabilidad en los sistemas de reproducción social, en los cuales la proporción de edades debe ser más equilibrada.

Se trata, entonces, de una generación ni muy joven, ni muy vieja, con una mayoría de maestros/as nacidos/as entre 1958 (inicio del Frente Nacional) y 1968 (fin declarado del Frente Nacional, según la Reforma Constitucional de ese año), vinculada al magisterio en las etapas de mayor expansión de la escolaridad (setentas y ochentas), que ha

29* Ver conclusiones y recomendaciones



vivido una experiencia de desengaño con las violencias y con los absolutismos y que experimentó cierta esperanza con los pactos políticos (Constitución Nacional) y educativos (Ley 115 de 1994), no demasiado distanciada de la generación nueva a la que enseña, pese a la diferencia cultural que las separa (ante todo, por la revolución digital), y que cuenta empero con una suficiente trayectoria en la pedagogía.

FORMACIÓN

La mayoría de los maestros/as posee una formación que pudiera señalarse como adecuada en general para el oficio. 28% son licenciados, 21% universitarios y un alto 34% tienen títulos de posgrado: esto forma un conjunto de 83% apreciable, frente a 7% con apenas secundaria o normal y a un 10% que responden en forma confusa.

Hay, pues, lo que los economistas llaman «capital humano», es decir, aquí una alta inversión en educación de los educadores, la cual refleja quizás el efecto del escalafón sobre los salarios.

Al preguntarse por la formación específica en educación cívica, la proporción desciende a 43% que indican haberse formado en este tema, convalidada por títulos, dispersa en un 20% que indican las ciencias sociales, un 7% filosofía, un 6% constitución y democracia, un 3% en religión y ética y un 2% en derecho.

Al responder a un interrogante más específico, en términos de si «participó en actividades de desarrollo profesional o entrenamiento en una disciplina relacionada con la educación cívica», cerca de la mitad (49%) respondió en forma negativa y 44% en positiva.

Puede indicarse, pues, como tendencia, que pese a que haya una relativa buena formación básica, en términos cuantitativos, acaso no sea lo suficientemente buena en términos de calidad, cosa que incidiría en los bajos rendimientos en términos de conocimientos, a diferencia de las actitudes, que reflejarían tanto un cierto optimismo por la propia movilidad de maestros y maestras, como por la educación como factor de progreso individual y social.

RELACIÓN DE LOS MAESTROS/AS CON LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LAS CIENCIAS SOCIALES

A la pregunta: ¿Qué materia(s) relacionada(s) con la educación cívica enseña en este año escolar?, los/as maestros/as colombianos/as respondieron con una gama muy amplia, hecho que revela la dispersión de la enseñanza de las ciencias sociales: como una primera opción, registraron ciencias sociales y ética, cada una con un 27%; seguidas por democracia con un 21%; religión con 14%; filosofía con 2% y un 10% que no se ubica en éstas.

La mayoría de los/as maestros encuestados/as, 82%, enseña en las clases evaluadas, distribuyéndose entre ciencias sociales 28% y 46% de otras materias. Cabe observar que las ciencias sociales representan un menor peso en la enseñanza que una serie de materias o de ejes complementarios o adyacentes, lo que apunta a la dificultad de integrar distintas perspectivas que intervienen en la formación democrática.

Una proporción considerable, 38%, son directores/as de los cursos de las clases evaluadas, frente a un 57% que no lo son.

Mientras en la mayor parte de los países que participaron en el Estudio Internacional de Educación Cívica, los/as profesores/as están de acuerdo, por lo general, con que la educación cívica debe integrarse

en el conjunto de los saberes de las ciencias sociales, con una inclinación que ronda entre el 85% y el 90% 30%, aunque no se desdénan otras opciones, las cuales tienen de todos modos un valor mucho menos significativo, en Colombia hay un relativo equilibrio de preferencias que apuntan a que sea, a la vez, una materia específica: 63% de acuerdo o totalmente de acuerdo; una asignatura integrada al conjunto de las ciencias sociales: 76%; y un eje transversal o incluida en todas las asignaturas enseñadas en la escuela: 80%. A la vez, hay un mayoritario rechazo a que sea un asunto solamente extracurricular: 76%.

Hay aquí un cierto ideal de conciliación en el sentido de que la educación cívica se comprenda en sí misma como tema independiente, se articule al mismo tiempo con los saberes de las ciencias sociales y, en fin, permee además todo la formación escolar.

VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Cuando se pregunta a los/as docentes acerca de qué se enseña en educación cívica, un porcentaje muy alto no sabe o no responde (40%), dato que en sí mismo es elocuente. Una proporción muy alta indica el «desarrollo de valores»: 34%. Un escaso 11% apunta la respuesta de «conocimiento acerca de la sociedad». Un 9% registra la «participación del estudiante en la comunidad y en las actividades políticas», mientras que un 7% responde a la opción de «pensamiento crítico» del estudiante.

Cuando se pregunta qué debería enseñarse, la perplejidad continúa perseverando, porque 41% no sabe o no responde. A tenor de nuestra interpretación, esto es indicativo de una ausencia de lineamientos curriculares claros en el conjunto de las ciencias sociales y de estrategias de enseñanza de las mismas. Un 22% registra «pensamiento crítico del estudiante», el cual aparece así magnificado en el proyecto, frente a lo que dicen que se enseña en realidad, que, recordémoslo, contaba con un 7% de las respuestas.

Semejante aumento de importancia asume la categoría de participación del estudiante (de 9% a 15%), mientras que, por el contrario, el desarrollo de valores desciende en importancia al pasar de 34% en la ponderación actual a 18% en la deseada.

Pero el dato más significativo de esta pregunta es la escasa valoración por la función de la educación cívica como fuente de un «conocimiento acerca de la sociedad», que en la pregunta diagnóstica tiene un bajísimo 11% y en la pregunta propositiva desciende a un irrisorio 4%.

La consecuencia es clara: hay una devaluación del papel del conocimiento, la cual por supuesto es correlativa a los malos resultados en conocimientos y habilidades de interpretación de los estudiantes colombianos. Tanto más cuanto que, por lo que se sabe, lo que pasa por fomentar el «pensamiento crítico de los estudiantes» y el «desarrollo de valores», se fundan en Colombia más en ideologías y en actitudes, que en un conocimiento racional: no sucede así en otras partes, según se sugerirá.

Para contrastar esta perspectiva, pueden citarse otros casos: en Alemania y en Suecia los/as maestros/as creen que la enseñanza de la educación cívica pone demasiado énfasis en el conocimiento (59% en Alemania y 71% en Suecia) y que, para compensar, debería reducirse a 4% y a 18%, a favor de participación en asuntos comunitarios, en el caso de Alemania (de 1% a 44%) y del pensamiento crítico en



Suecia (de 16% a 60%). Alemania y Suecia figuran en el puesto 15 y en el 18 en términos de la escala jerárquica de conocimientos, ligeramente por debajo del promedio internacional.

El caso de Polonia es, con todo, el más ejemplar, porque fue el país con logros más altos en la escala internacional en conocimientos, pero también en actitudes: allí, según los/as maestros/as, el énfasis real en conocimientos es de un altísimo 87%, porcentaje que, según ellos/as debería reducirse a 54% (el cual sigue siendo por tanto muy altamente valorado), a favor de una elevación del pensamiento crítico (de 13% a 46%). Lo mismo ocurre, con otros matices, en Finlandia, situado en segundo lugar en el rango de conocimientos: la ponderación de conocimientos pasa de 79% (situación real) a 15% (situación deseable), mientras que la del pensamiento crítico pasa del 13% al 59%.

Por supuesto, qué se entienda por conocimiento y por pensamiento crítico puede variar según las constelaciones de cada país, pero en estos casos puede pensarse con fundamento que el pensamiento crítico presupone más el conocimiento racional que la actitud o la ideología, a diferencia del caso de Colombia.

Debe resaltarse una vez más el caso de Polonia, país en el cual los estudiantes fueron los más consistentes y aventajados tanto en conocimientos, como en actitudes. Estos resultados no son gratuitos: corresponden a tradiciones y a voluntad política. Janowski, Andrzej - el autor del informe nacional de Polonia -, pensó durante treinta años el tema de la democracia, aún antes de que fuera relevante en su país. Participó en Solidaridad en los ochentas y fue Ministro de Educación entre 1989 y 1992, en el primer gobierno polaco no comunista.

Según él:

«No sería exagerado decir que tres valores perduraron en las escuelas polacas pese a la presión y a la ideología. El más importante que ha sobrevivido es la actitud hacia el conocimiento. Los profesores polacos compartieron una actitud de devoción hacia el conocimiento y hacia una opinión de que el conocimiento es un valor. Esta atmósfera, en conjunto, ha sido transmitida con éxito aún a los más desaventajados económicamente y a estudiantes de bajo logro académico»^{31*}.

Más adelante indica:

«Durante años, creí que hay una estricta conexión entre democracia y procesos de aprendizaje. Estaba seguro de que hay un nexo muy estrecho entre la construcción de una democracia y el proceso de aprendizaje. Sabía que la construcción de una democracia es un proceso creativo que implica pensar a largo término. Estaba convencido de que no bastaba esperar pasivamente a que la sociedad madurara en la democracia en un país que ahora disfrutaba las oportunidades de independencia y crecimiento»^{32*}.

ESCALAS DE IMPORTANCIA ATRIBUIDA, DE COMPETENCIA PEDAGÓGICA Y DE PERTINENCIA CURRICULAR, INDICADORES INDIRECTOS DE LA BAJA VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

La baja valoración del conocimiento puede ser corroborada con el análisis de la sección B del cuestionario a los maestros/as, en la cual se formulan tres tipos de preguntas: ¿qué importancia concede a un tema (se enumeran 20), ¿qué tanto es familiar? y ¿qué tanto lo puede enseñar en función de la secuencia del currículo o de las oportunidades que tienen los estudiantes de grado octavo para aprender

del tema?, respondiéndose en cada tema y segmento con cuatro opciones (Muy importante, poco importante; no familiar, poco familiar; familiar; muy familiar; no mucha oportunidad, poca, adecuada, mucha).

La escala es muy útil, porque permite comparar prioridades, competencias pedagógicas y oportunidades curriculares. Con ella se puede inferir qué se enseña en realidad y cuáles son los vacíos, pero también qué tipo de competencia se atribuyen a sí mismos/as los maestros/as y qué juicio tienen sobre el currículo.

En términos del análisis, se pueden distinguir tres grupos de respuestas tomando como variable principal la escala de importancia y como variables dependientes la competencia del profesor y la oportunidad de enseñar: cuatro temas generan gran entusiasmo en la escala de importancia. Siete son pasables. Y nueve reciben baja atención.

Los cuatro primeros en la escala de importancia, donde se recoge el mayor consenso, se caracterizan por alcanzar un altísimo 96% de respuestas situadas entre importante y muy importante, pero, a la vez, por la proporción altísima en muy importante. Son: Derechos y Obligaciones de los ciudadanos: 14% y 84%. Derechos humanos y civiles: 11% importante, 86% muy importante. Iguales oportunidades para hombres y mujeres: 21% y 76%. Constitución Nacional e Instituciones Políticas: 22% y 74%. Todos ellos responden a las secuelas de la educación para la ciudadanía iniciada con la Constitución de 1991.

Los siguientes ocho temas oscilan entre 95%, 94% y 92%, pero, por lo general, el énfasis en «muy importante» cae: Virtudes cívicas: 28% y 67%. Asuntos ambientales: 32% y 63%. Medios de Comunicación: 40% y 55%. Bienestar Social: 41% y 54%. Elección y sistemas electorales: 45% importante y 49% muy importante. Diferencias culturales y minorías: 46% y 48%. Diferentes concepciones de la democracia: 51% y 43%. Eventos importantes en la nación: 55% y 37%.

Y, en fin, en la preferencia más baja, se registran ocho temas, en su orden: diferentes sistemas políticos: 91%, con acentos de 60% en importante y 31% en muy importante. Organizaciones internacionales: 90%, distribuidos en 62% y 28%. Peligros de la propaganda y manipulación: 41% importante y 48% muy importante. Problemas y relaciones internacionales: 61% y 28%. El sistema judicial: 88% en total, distribuidos en 54% y 34%. Diferentes asuntos económicos: 58% y 24%. Migraciones de población: 81% en total, discriminados en 53% y 28%. Sindicatos: 58% y 20%.

En todos, la escala de importancia es mayor que la escala de competencia y, a su vez, ésta mayor que la escala de oportunidad. Hay consistencia en las tres subdivisiones de los temas, porque en los rangos de las variables dependientes tiende a mantenerse la pauta. A mayor importancia, mayor competencia y mayor oportunidad.

Pero, además, se podría demostrar - de modo indirecto - que de las prioridades altas, a las medias y a las bajas hay, por lo general, una mayor exigencia de conocimiento, sea porque integren saberes multidisciplinarios, sea porque se aparten del conocimiento común, derivado de la atmósfera del país.

En otros términos, lo que se enseña más es lo que pertenece al conocimiento socialmente compartido, mientras que lo que se enseña menos es del ámbito de un conocimiento más complejo y menos común, que requiere de mayor esfuerzo cognoscitivo, de mayor

31/32* Ver conclusiones y recomendaciones



elaboración teórica y de mayor juicio, entendido éste como la incorporación de redes conceptuales que permitan deducir o inducir.

Interesa subrayar las subdivisiones altas y las bajas. Entre las altas, la preferencia por el orden normativo ideal emanado de la Constitución es la constante. Es una materia en la cual la atmósfera de la opinión nacional es dominante. Y está directamente relacionada con los altos puntajes en actitudes.

Entre las bajas, se destacan algunas que requieren de un cierto nivel de conocimientos disciplinares: demografía, economía, ciencia política, códigos integradores (sistema judicial); otra, en la que la baja valoración revela una mentalidad predominantemente nacional o local: orden internacional. Y una tercera que resulta paradójica: el papel de los sindicatos (por suponerse que el alto peso del sindicato de la educación contribuiría a un esclarecimiento sobre el papel del sindicalismo). Por lo cual se comprende que existe una correlación entre estas escalas y el bajo puntaje en conocimientos.

Preocupa que temas tan fundamentales para comprender lo que se suele llamar el «mundo de los sistemas», a saber: los códigos de población, de producción, de poder político y de ordenamiento legal, tan decisivos para situarse como ciudadano en forma crítica frente al Estado y a la Nación tengan la más baja valoración en términos de importancia, en términos de competencias pedagógicas o en términos de oportunidad curricular. Es cierto que se supone que estos saberes tendrán una mayor presencia en la educación media, pero cabría preguntar si en la enseñanza de la historia - aquí en el grado octavo, la medieval y moderna - o en la geografía, se incorporan, a tenor de lo que ha introducido el nuevo examen del ICFES, los ámbitos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos, o si, por el contrario, la enseñanza de la historia sigue la lógica de la golosa: la maratón por el tiempo, con pasos superficiales que se limitan a fechas y a lugares.

LA FALLA EN CONOCIMIENTOS COMO BRECHA ENTRE LA ESCUELA Y LA DIRECCIÓN NACIONAL DE LA EDUCACIÓN POR AUSENCIA DE LINEAMIENTOS CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES

La mayoría de profesores/as creen que pese a los conflictos y las diferencias de opinión es posible acordar qué enseñar en educación cívica: 80%; que la escuela puede enseñar lo fundamental: 90% !!! ; que los profesores pueden y deben acordar con los/as estudiantes lo enseñable: 71% ; que, pese a los cambios agudos, los/as maestros/as tienen confianza sobre qué enseñar: 81% (sección B del cuestionario a profesores).

No obstante, ante dos preguntas hay una relativa polaridad en la opinión de los/as profesores/as: se pregunta la opinión sobre la frase: «Hay un gran consenso en nuestra sociedad con respecto a lo que es importante aprender en la educación cívica»: 38% está en desacuerdo, 39% en desacuerdo.

La polaridad existe, pero es una polaridad de centro, porque la afirmación o la negación no caen en los énfasis extremos: totalmente en desacuerdo, totalmente en acuerdo, en los que se sitúan apenas un 10% y un 9% respectivamente.

En la sección B3 del cuestionario a profesores se pregunta la opinión sobre la frase: «los profesores deberían enseñar de acuerdo con los estándares del curriculum en el área de educación cívica», en la cual el

acuerdo y el desacuerdo recogen un 39%, mientras que totalmente en desacuerdo incluye un 7% y totalmente de acuerdo un 11%.

En ambos casos, la polaridad indica que ni la sociedad en su conjunto, ni las autoridades nacionales de educación suministran una pauta estable y consensual de lo que debe ser la educación cívica y, menos, de su integración con las ciencias sociales y con los ejes transversales. Pero, en tanto esta polaridad cae en el centro, sugiere que dicho consenso podría hallarse.

A nuestro modo de ver, la ausencia de tal consenso radica más en la falta de atención social o gubernamental al tema, que en una escisión fundamental en torno a lo que debe ser la educación cívica. Ello podría ser ratificado por la respuesta a la pregunta C4 de la siguiente sección, cuando un 58% indica positivamente que «las autoridades educativas le prestan poca atención a la educación cívica», opinión que, de nuevo, muestra una pauta más de centro (40% de acuerdo) que de extremo (18% totalmente de acuerdo).

Esto se ratifica por las respuestas a la parte tercera del cuestionario a los profesores/as y relativo al tema: «La enseñanza de la educación cívica, actividades y lecciones». En una escala que registra cuatro opciones: no es importante, poco importante, importante, muy importante, los/as maestras conceden importancia y mucha importancia a: currículos oficiales, lineamientos y marcos curriculares: 78%. Requerimientos oficiales en el área de educación cívica: 79%. Sus propias ideas: 89%. Fuentes originales (constituciones, declaraciones de derechos humanos): 96%. Textos escolares (aprobados): 74%. Materiales publicados por compañías comerciales, institutos públicos, o fundaciones privadas: 73%. Materiales diseñados por usted: 94%. Medios de comunicación: 94%.

Lo mismo parece sugerirse de la sección J del mismo cuestionario, la cual pregunta por las necesidades para mejorar la educación cívica en la escuela: las respuestas más acentuadas se dividen en dos grupos: una que atiende a demandas externas y otra a internas.

Entre las primeras, las externas, se destacan: entrenamiento adicional en asignaturas relacionadas con el conocimiento de esta asignatura: 43% y mejores materiales y textos escolares: 42%, las cuales sugieren la importancia de la participación de las ciencias sociales universitarias en la mejora de la calidad de la enseñanza de la educación cívica.

Entre las segundas, las internas a la escuela, se da prioridad a un mayor tiempo de enseñanza asignado a la educación cívica: 53%. Mayor cooperación entre profesores de distintas áreas: 52%, lo cual supone que se supere la dispersión de materias que tienen que ver con educación cívica y las ciencias sociales, cosa que, a su vez, demanda un apoyo como el señalado en el párrafo anterior. Y, en fin, más oportunidades para proyectos especiales: 44%.

INTERPRETACIÓN DE LOS BUENOS RESULTADOS DE ACTITUDES

El cuestionario para estudiantes incluyó una batería de opiniones y actitudes, dividida en secciones sobre democracia (25 preguntas), ciudadanía (15), gobierno (12), confianza en las instituciones (12), nuestro país (12), oportunidades reales y posibles para distintos grupos sociales (20), inmigrantes (8), sistema político y política (10), escuela (7), curriculum (7), acción política (22), ambiente del salón de clase (12). Se incluyeron opciones internacionales, que Colombia tomó, tales como confianza en las instituciones (5), uso de internet (1), visión de conflicto (4).



Fueron, en total, 172 preguntas, 4.5 veces más que las preguntas de conocimientos.

En esta sección se resumen las principales tendencias y más adelante se precisan algunos elementos muy relevantes:

«Las actividades relacionadas con participación en movimientos sociales son muy importantes en Colombia, Chipre y Grecia»^{33*}.

«El interés por la política en la mayoría de los países es moderado. Sólo en cuatro países: Colombia, Chipre, Rusia y la República Eslovaca hay una proporción superior a 50% de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo en el ítem: 'estoy interesado en política', a diferencia de Inglaterra, Finlandia y Suecia, en los cuales solo un 25% de los estudiantes o menos dan esta respuesta»^{34*}.

«Los más altos puntajes en la escala de participación convencional se encuentran en Colombia, Hong Kong, Latvia, Polonia, Rumania y Estados Unidos»^{35*}.

«En dos países, Chile y Colombia, tres cuartas partes de los estudiantes declararon que estarían dispuestos a recoger firmas» en pro de causas sociales o políticas. «En cuatro países, más de dos terceras partes querían participar en demostraciones no violentas: Colombia, Chipre, Grecia e Italia»^{36*}.

«Estudiantes de Colombia, Grecia, Noruega y Estados Unidos reportaron en forma especial atmósferas abiertas en el salón de clase para discusión» de temas de educación cívica^{37*}.

Colombia está arriba de la media en confianza de los estudiantes en participación en la escuela^{38*}.

En las preguntas sobre qué creen los estudiantes que aporta la escuela al aprendizaje de algunas virtudes solidarias o cívicas, los estudiantes colombianos responden con la cifra más alta respecto a los 28 países en el tema de cooperación con otros estudiantes; en el tercer lugar en la comprensión de otras personas; en el primer lugar en la protección del ambiente; en el tercer lugar en la comprensión de lo que pasa en otros países; en el primer lugar en la solución de problemas de la comunidad; en el segundo lugar en patriotismo; en el primer lugar en comprender la importancia de las elecciones^{39*}.

Entre 28 países, según las respuestas de los/as estudiantes, los/as jóvenes colombianos/as se sitúan en el rango 13 en pertenencia a alguna forma de gobierno escolar (24% lo hacen); en el puesto 9º en afiliación a un partido político (4%); en el primer lugar en una organización ecológica (40%); en el segundo en una organización de derechos humanos (13%); en el segundo en organizaciones de voluntariado comunitario (34%); y en el puesto 13 en actividades encaminadas a recoger dinero para alguna causa social (26%)^{40*}.

La imagen que surge de estas y de otras gamas de actitudes es la de un estudiante interesado por su país, por la participación política, por las causas sociales, ajeno al empleo de la violencia, relativamente activo en el gobierno escolar. Si se completan estas respuestas con las actitudes de los maestros y con lo que ellos enseñan, se obtiene el cuadro de una educación que se sabe situar en el centro en cuestiones de aprecio a la democracia y que, en consecuencia, dibuja la imagen de un proyecto de nación reconciliada en la democracia.

LAS ACTITUDES DE LOS MAESTROS/AS

El grado de confianza en la misión de los / las educadoras, tanto como en la concepción refleja que tienen de la importancia que la sociedad

concede a ella, se traduce en la encuesta aplicada a los maestros /as en una tendencia de consensos sobre lo que aprenden los estudiantes en la escuela: «a entender a la gente que tiene diferentes puntos de vista»: 90%. A «trabajar en grupo con otros estudiantes»: 92% (E2). «A resolver problemas de la comunidad»: 75%. «A ser ciudadanos patrióticos»: 84%. «A proteger el ambiente»: 90%. «A interesarse por lo que sucede en otros países»: 74%. «A comprender la importancia de votar en elecciones nacionales y locales»: 90% (Sección E de la encuesta a maestros/as).

Tales consensos son también apreciables en la sección F: ¿Qué deberían aprender los estudiantes para llegar a ser buenos ciudadanos? Obedecer la ley: 92%. Votar en cada elección: 93%. Trabajar duro: 90%. Participar en una protesta pacífica contra las leyes que se consideran injustas: 86%. Saber la historia del país: 93%. Seguir los asuntos políticos en los periódicos, en la radio y en la televisión: 89%. Participar en actividades para ayudar a la gente en la comunidad: 95%. Mostrar respeto por los representantes del gobierno: 89%. Tomar parte en actividades que promuevan los derechos humanos: 96%. Participar en discusiones políticas: 79%. Tomar parte en actividades para proteger el medio ambiente: 95%. Ser patriota y comprometerse con el país: 92%.

La única respuesta que presenta una relativa polaridad en extremos es la que corresponde a la pregunta F15: Ignorar una ley que viole los derechos humanos: recibe una mayoría de 49% de totalmente en desacuerdo, un 19% en desacuerdo, un 7% de acuerdo y un 21% de totalmente de acuerdo.

Los únicos disensos o polaridades ocurren de nuevo típicamente en posiciones de centro, en torno a dos temas que revelan desconfianza, el primero frente al sistema político, el segundo frente al conflicto armado. En el primero, vincularse a un partido político recoge un 46% en la posición de «en desacuerdo» y un 30% en la posición «de acuerdo», sólo con 12% en la posición radical de «totalmente en desacuerdo» y 7% en la de «totalmente de acuerdo». En el segundo, desear servir en la milicia para defender el país, 44% está en desacuerdo, 27% de acuerdo, frente a 18% totalmente en desacuerdo y 6% totalmente de acuerdo.

Así, contra el estereotipo que ve en los/as maestras unos/as impugnadores del orden o, desde otro bando, a reproductores del sistema, ellos/as encarnan una suerte de «centro radical», muy esperanzador para consolidar un proyecto democrático de nación.

Todo lo anterior se confirma cuando se analiza la parte 5 del cuestionario a profesores, relativa a las metas del aprendizaje, en la cual se pregunta por la opinión sobre una frase, cuya respuesta oscila entre: No importante, poco importante, importante y muy importante.

Reconocer el valor de la nación incluye un 81%. Obedecer las leyes, un 91%. Desarrollar la honestidad, un altísimo 98%. Desarrollar conciencia acerca de las necesidades del mundo: 96%. Conocer los peligros del progreso tecnológico, 89%. Desarrollar la industria, 88%. Combatir las injusticias sociales: 96%. Reconocer sus propios intereses, 91%. Aceptar el conflicto y obtener lo mejor de él, 81%. Incrementar la organización, 93%. Comprender que la desobediencia civil es algo necesario algunas veces para obtener mejores condiciones, 82%. Asegurar oportunidades para que las minorías expresen su propia cultura, 90%. Mantener su propia opinión, 90%.

33*/34*/35*/36*/37*/38*/39*/40* Ver conclusiones y recomendaciones



Sólo dos preguntas de esta parte revelan alguna polaridad y, a la vez, alguna contradicción: criticar el nacionalismo recoge 26% en la categoría de poco importante, 46% en la de importante, mientras que en los extremos de no importante se sitúa un 10% y en la de muy importante un 14%. Y, sin embargo, en la pregunta acerca de la opinión en torno a «fortalecer la cultura nacional contra la influencia extranjera», el 92% la consideran importante (32%) o muy importante (60%). No se advierte, en consecuencia, que el nacionalismo entraña una oposición cerrera a la «influencia extranjera». Aquí se revela de modo típico un déficit en conocimientos.

La confianza en la propia misión de los educadores se ve refrendada, por lo general en la percepción del valor social que intuyen tiene la educación cívica (sección C: ¿qué tan importante es la educación cívica?). Un 67% cree que «la enseñanza de la educación cívica hace una diferencia en el desarrollo político y cívico de los estudiantes». Un altísimo 91% cree que «para nuestro país es muy importante la enseñanza de la educación cívica en las escuelas». Un alto 80% niega que «las escuelas no tienen influencia en el desarrollo de las actitudes y opiniones de los estudiantes acerca de los asuntos de la ciudadanía» (47% con énfasis, 33% en el centro).

Tanto la percepción de la propia misión, como la idea que tienen sobre la misión delegada por la sociedad, indican, pues, un clara conciencia del papel del/a maestra en la formación ciudadana.

La importancia de estas percepciones no puede ser minimizada en una sociedad caracterizada por una desconfianza abismal, según se infiere de la encuesta de World Values Survey, analizada en el libro de María Mercedes Cuéllar:

«La confianza interpersonal es el segundo elemento básico del conjunto de valores que inciden en la viabilidad y persistencia de las democracias. En efecto, el porcentaje de encuestados que dice que se puede confiar en la mayoría de las personas es muy reducido: tan sólo el 9%. Esta realidad evidencia que el caso colombiano es, exceptuando el de Brasil, el más anómalo medido hasta la fecha en el mundo»^{41*}.

Ahora bien, en este contexto de desconfianza generalizada, casi propia de lo que René Girard ha llamado una crisis sacrificial^{42*}, la educación teje por el contrario esperanzas y, por tanto, posibilidades de religar:

«Por fortuna, el pueblo colombiano, en medio de todos los problemas que lo afectan, aún valora la educación. El colombiano quiere educarse...Es evidente la preponderancia que los colombianos le asignan a la educación. Dentro de un listado de cinco opciones en la que se pide escoger la más importante, la educación ocupa de lejos el primer lugar (37%) frente a alternativas como la de mantener el orden de la Nación, dar oportunidades a la gente de participar en la toma de decisiones gubernamentales, luchar contra el alza de precios o proteger la libertad de expresión»^{43*}.

Esta confianza en medio de la desconfianza se valida por el hecho de que la educación está altamente asociada a la formación del llamado «capital social» y a una de sus expresiones, la participación en redes o en organizaciones sociales^{44*}. Del mismo modo, muchas investigaciones han mostrado la correlación positiva entre municipios con mayor grado de escolaridad y menor tasa de modalidades de violencia.

CORRELACIÓN ENTRE ACTITUDES DE MAESTROS/AS Y ACTITUDES DE ESTUDIANTES Y CLAROSCUIROS EN ACTITUDES

Existe una muy directa relación en Colombia entre lo que enseñan los profesores/as y lo que aprenden los/as estudiantes de grado octavo. Como ya se ha indicado, esta relación tiene un efecto negativo en términos de conocimientos, pero, como se insinuó en la anterior sección y se corrobora en ésta, un efecto por lo general muy positivo en términos de actitudes.

En otros términos, por un lado, los/as profesores/as valoran más el aprendizaje de actitudes que de conocimiento, lo cual se refleja en los bajos niveles de los conocimientos de los/as estudiantes colombianos. Pero, por otra parte, se observa que los estudiantes tienen una actitud por lo general positiva a valores cruciales de la democracia y de la formación ciudadana y cívica, aunque en algunas actitudes que exigen un conocimiento más profundo sobre problemáticas específicas resultan claros oscuros que son iluminantes de la dificultad de entrelazar conocimiento y actitud.

A tenor de la posición de centro de los/as docentes, los estudiantes expresan una posición, un ideal moderado de lo que es un buen ciudadano, que para ellos consiste en: elegir por medio del voto (87%, de los cuales 31% posiblemente en el futuro lo haga y 49% esta seguro de realizarlo); recolectar dinero para causas sociales (79%, de los cuales 51% posiblemente en el futuro lo hará y 21% está seguro de que lo hará); reunir firmas para sustentar una petición (75%); participar en marchas de protesta, siempre y cuando no sean violentas (66% en total, 48% de los cuales posiblemente lo hará y el 20% está seguro de que lo hará). No les atrae protestar pintando paredes (sólo 23% lo haría), menos bloquear vías (solo el 20% estaría dispuesto a hacerlo) y mucho menos ocupar oficinas (un 15% lo haría).

El perfil de ciudadano ejemplar que plantean los profesores se correlaciona con el ejercicio de ciudadanía que quieren realizar los jóvenes: en términos generales el joven demuestra una actitud a participación en términos convencionales y no convencionales legales, desdeñando las actitudes ilegales.

Profesores/as y estudiantes declaran un compromiso con lo nacional. No obstante, a pesar de que los/as estudiantes respetan el valor de los símbolos patrios, inducidos por los rituales de los simulacros de democracia escolar, demuestran una cierta apatía frente a una afirmación que revela una fisura en la identidad con la Nación. En efecto, frente a la frase: «hay muy poco en la historia de lo cual se pueda estar orgulloso»: un 27% expresó estar de acuerdo, mientras que un 24% estuvo muy de acuerdo con esta afirmación. Cuando se les preguntó si preferirían vivir en otro país, 34% manifestó acuerdo y 40% se expresó con el énfasis de muy de acuerdo.

Dos temas que revelan una actitud negativa por parte de los profesores frente a la democracia real se pueden encontrar en los resultados del estudio: el primero frente al sistema político, el segundo frente al conflicto armado. En el primero, vincularse a un partido político recoge un 46% en la posición de «en desacuerdo» y un 30% en la posición «de acuerdo», sólo con 12% en la posición radical de «totalmente en desacuerdo» y 7% en la de «totalmente de acuerdo». En el segundo, desear servir en la milicia para defender el país, 44% está en desacuerdo, 27% de acuerdo, frente a 18% totalmente en desacuerdo y 6% totalmente de acuerdo, esta actitud de desconfianza que se presenta en los profesores tiene una correlación fuerte con las actitudes de los estudiantes.

41*/42*/43*44* Ver conclusiones y recomendaciones



En torno a estos temas, la posición de los estudiantes es relativamente similar. A la pregunta: «cuando sea adulto me uniré a un partido político», un 31% probablemente no lo hará y un 21% está seguro de que no lo hará. Sin embargo a los jóvenes le interesa la política ^{45*}, aspecto en el que Colombia estuvo por encima de la media internacional de los países que participaron en el estudio.

Los jóvenes perciben que el gobierno tiene poco interés en saber cuál es la opinión que el común de la gente tiene de sus actividades. Esta actitud tiene una fuerte correlación con el sentimiento que hay entre los jóvenes sobre su capacidad de participar e influir en las decisiones que el gobierno pone en práctica; de allí que no hay mucho interés por organizarse en formas convencionales ⁴⁶. Esta actitud se ve aun más evidente cuando se responde a la afirmación de que «en este país unos cuantos individuos tienen un gran poder mientras que los demás tienen muy poco poder»: el 37% está muy de acuerdo con esta afirmación y el 20% de acuerdo.

Los jóvenes consideran relativamente bueno 34% y muy bueno 29% la influencia de la gente en los partidos políticos, lo que implica que vislumbrarían con esperanza una ampliación de la base social de los partidos.

A pesar de que los jóvenes se muestran muy poco confiados de los líderes del gobierno, sin embargo, al 42% le parece muy importante y al 40% muy importante mostrar respeto a los representantes del gobierno.

En relación con la temática de las Fuerzas Armadas, los estudiantes expresan como los docentes una actitud de poca confianza en esta institución, medida en términos de la pregunta sobre la frecuencia con la que confía en las fuerzas militares: el 40% responde que solo algunas veces, mientras que el 28% respondió que frecuentemente y sólo un 14% respondió que siempre.

En relación a los grupos étnicos y al género, las actitudes son ambivalentes. Por un lado, una retórica de apoyo ideal. Por otro, una actitud de restricción real. En estos temas, los/as estudiantes colombianos/as parecen estar muy cerca de la ambigüedad mundial en torno al multiculturalismo, una ambigüedad que entraña algo de adhesión, algo de negación y que expresa un medio camino entre un conocimiento precario de los/as otros/as y una dificultad ética de asumirlos en su diferencia. Lo mismo ocurre en actitudes frente al orden económico, al poder económico y a la relación entre poder y justicia, actitudes en las cuales, como se ha insinuado, la sindéresis democrática requiere de una dosis muy compleja de conocimiento, de juicio y de razonamiento ético.

LA PEDAGOGÍA DE AULA

En la sección I de la parte cuarta del cuestionario a docentes, se pregunta por las formas de enseñanza. La respuesta a las preguntas que indagan por actividades pedagógicas se clasifica en: nunca, alguna vez, frecuentemente y muy frecuentemente y pueden ser clasificadas por las respuestas en el siguiente rango (sumando frecuentemente y muy frecuentemente):

(iv) Los estudiantes trabajan en grupo sobre diferentes temas y preparan exposiciones: 88%, dividido en 44% y 44%.

(v) El profesor incluye en sus lecciones asuntos discutidos: 79%, con 54% y 25%.

(vi) El profesor hace preguntas y los estudiantes responden: 75%, con 54% y 21%.

(vii) Los estudiantes participan en eventos o actividades en la comunidad: 71%, con 43% y 28%.

(viii) Los estudiantes trabajan en hojas o fichas de ejercicios o de trabajos: 66%, con 44% y 22%.

(ix) El profesor escoge los puntos para ser discutidos en clase: 65%, con 59% y 6%.

(x) Los estudiantes participan en dramatizaciones: 61%, con 40% y 21%.

(xi) Los estudiantes trabajan en proyectos que implican recoger información fuera de la escuela: 54%, con 38% y 16%.

(xii) El profesor presenta el tema y los estudiantes toman notas: 46%, con 37% y 9%.

(xiii) Los estudiantes estudian en los textos escolares: 46%, con 39% y 7%.



La imagen que surge es la de un/a profesor/a que trabaja en grupo, fomenta la discusión y el diálogo, incluye actividades prácticas comunitarias, quizás cercanas o internas - pero no proyectos que demanden salir fuera de la escuela -, se aparta de la clase magistral y poco utiliza textos escolares.

Esta es la autoimagen de los/as maestros/as. Pero, ¿qué dicen los jóvenes? La pedagogía invisible se puede observar en la tensionalidad entre una clase participativa, en la que los estudiantes son actores importantes de procesos de construcción y de reflexión y la clase en la cual el estu-

^{44*} Ver conclusiones y recomendaciones



dante es pasivo y solo recibe información; proceso que en cierta forma se ve en otras instancias de la sociedad colombiana, con algunos escenarios que favorecen los procesos de participación directa y otros en los cuales solo son espectadores de las decisiones que otros toman.

De acuerdo con los jóvenes, la forma de aprender la cívica se debate entre las formas participativas y las formas pasivas: 46% afirma que sólo algunas veces se siente libre de expresar su opinión cuando están en desacuerdo con el profesor, lo que implica una actitud de prudencia e incluso temor. Con respecto a los compañeros, hay una sensación de que sus opiniones serán aceptadas por ellos, y el 60% afirma que los profesores los animan para que expresen sus opiniones. El 41% de los estudiantes dice que frecuentemente los profesores los impulsan a pensar por sí mismos, aunque con menos intensidad (49% algunas veces, 22% frecuentemente). También creen que ellos animan a los estudiantes a discutir los temas sobre los que tienen diferentes opiniones.

Sin embargo, el 48% de los alumnos establece que sólo algunas veces se discuten temas actuales de política, lo cual se confirma con la frecuencia con la cual hablan sobre temas internacionales y nacionales: 43% discute sólo algunas veces problemas políticos nacionales con los profesores y el 25% afirma que lo hace frecuentemente, porcentaje que es similar cuando se trata de temas internacionales de política.

En medio de este panorama de discusión que dinamiza la formación en cívica se pueden encontrar rasgos de las metodologías de enseñanza tradicionales: el 47% afirma que algunas veces se recurre a la memoria para aprender fechas y definiciones. El 37% dice que algunas veces los profesores realizan clase magistral y el 39% afirma que este mecanismo es frecuente.

En consecuencia, la imagen que resulta de este cruce de cuentas revela una pedagogía aún tensa entre la tradición y la innovación.

EL PAPEL DEL GOBIERNO ESCOLAR

La parte seis del cuestionario de los/as docentes evalúa la función que ellos/as asignan al consejo estudiantil, que puede comprenderse en el siguiente rango de importancia (la respuesta incluye un sí o un no):

1. Fortalecer a los estudiantes para decidir por sí mismos: 87% sí, 10% no.
2. Participar en la vida política de la escuela: 86% sí, 11% no.
3. Disciplina: 77% sí, 20% no.
4. Resolver conflictos entre estudiantes: 74% sí, 22% no.
5. Organizar actividades culturales: 70% sí, 27% no.
6. Resolver conflictos entre estudiantes y profesores: 62% sí, 34% no.
7. Resolver problemas de la escuela: 53% sí, 43% no.
8. Organizar excursiones: 13% sí, 82% no.
9. Evitar clases: 1% sí, 95% no.

La imagen que surge del gobierno escolar es positiva, aunque ambivalente, como en el caso anterior, por la valoración igual que tienen los componentes formativos y los disciplinarios. Esto corresponde al aprecio que los estudiantes formulan en relación con las oportunidades de participar en los asuntos de la escuela y con la relativamente baja preferencia por la participación de los/as estudiantes en el gobierno escolar.

El espacio de sociabilidad preferido por los estudiantes de 15 años es el deportivo, al cual acuden seis de cada diez estudiantes, seguido del cultural que atrae cuatro de cada diez estudiantes y el ambiental, tres de cada diez. Posiblemente es dentro de la escuela, pero en instancias informales, como los alumnos se integran al deporte, la cultura y al medio ambiente. Sin embargo, espacios formales propios de la escuela como el Consejo o el periódico escolar, gozan de poca acogida entre los alumnos. Dos de cada diez alumnos se vinculan a éstas. Por otro lado, los jóvenes de 15 años manifiestan poco interés por el campo político.

Los partidos políticos, los grupos étnicos y las organizaciones que tienen que ver con los Derechos Humanos no son de su predilección. Uno de los aspectos que se ha logrado observar en otras investigaciones es que la calle, entendida como ese espacio en el que los adultos no tienen un fuerte control social, es el lugar de predilección de los jóvenes, en especial de los hombres: la esquina, la taberna o discoteca. Lo que debemos resaltar en estos datos es que a los jóvenes no les llama la atención en demasía los espacios formales en los cuales los grupos organizados ubican sus sedes.

EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los/as alumnos colombianos están entre los que declaran que a veces o a menudo leen artículos de prensa sobre su propio país (superados entre 28 países solo por Noruega y Suiza) y son, entre el mismo número de países, los que dicen que escuchan con alguna frecuencia noticias transmitidas por la televisión.

Estos datos son corroborados por la encuesta socioeconómica y cultural hecha a los estudiantes, en la cual el 77% y el 92% de los 5.047 estudiantes lee artículos sobre el país en periódicos y escucha noticias televisadas, respectivamente. Porcentaje que decrece a un 56% cuando de escuchar noticias por radio se trata.

Aparentemente, nuestros jóvenes son asiduos clientes de los medios masivos de comunicación. ¿Y qué tanto confían en la televisión, la radio y la prensa? ¡Más que en el gobierno nacional! Mientras este último concita al 44% de los 5.047 estudiantes, el 60%, 57% y 58% de los estudiantes confían en la televisión, radio y prensa, respectivamente.

De esta forma el televisor es el aparato más usado en los hogares de los alumnos: 1.009 jóvenes (20%) dedican entre 3 y 5 horas diarias, 2.220 (44%) emplean entre 1 y 2 horas y 1.059 (21%) menos de una hora diaria.

Es presumible que parte de las buenas opiniones de los/as estudiantes hacia la democracia y contra la violencia se apoyen pues en los mensajes de los medios de comunicación. Y que, en consecuencia, el microsistema escolar sea una caja de resonancia, o, quizás valga la pena decirlo, de resonancia de la atmósfera del país o del mesosistema, en términos del discurso público sobre medios y fines, mediado por los medios de comunicación.

LOS GRUPOS DE PARES

Los anteriores datos tienen estrecha relación con los resultados de las preguntas que sondan el uso del tiempo libre. Por ejemplo, el tipo de organizaciones (actividades) a las que más se vinculan los estudiantes son las deportivas, culturales y ecológicas. Cuando se les pregunta con qué frecuencia asisten a reuniones o actividades, 1.968



(38%) jóvenes responden que pocas veces al mes y 1.413 (28%) afirman que varias veces a la semana, pero 1.110 (22%) dicen que nunca y sólo 555 (11%) registran que todos los días.

Es pues una participación informal, de pares, que posiblemente poco tiene que ver con la institucionalización de espacios que apuntan a una dirección; las organizaciones se confunden con actividades para ocupar el tiempo con los que más están a la mano: los amigos.

Con ellos pasan la mayor parte del día, según 1.766 (35%) y de la semana 1.514 (30%). Al parecer el espacio de las organizaciones se traslapa con el de los amigos, es decir, los jóvenes participan en organizaciones deportivas, culturales y ambientales, pero en el horario de los amigos. El grupo de pares acapara el nivel de organización de los jóvenes. El control de la noche sigue siendo de la familia: pocos jóvenes se ven en las noches con sus amigos (807, 16%), varios días a la semana 1.211 (24%), pocas veces al mes 1.564 (31%), y nunca 1.463 (29%).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar del déficit en conocimientos, Colombia sobresale en el ámbito internacional por una cantidad no despreciable de actitudes favorables a la democracia expresados por sus estudiantes, hecho que refleja la atmósfera de cambio iniciada por la Constitución de 1991 y las bondades de la Ley General de Educación (115 de 1994), y, no menos, la excelente disposición de los maestros y maestras hacia la democracia. No obstante, los/as jóvenes expresan cierta apatía por la historia de la nación, por la forma concreta de la política y por la institución militar. Un porcentaje apreciable afirma que vería mejor su futuro fuera del país que en él.



La falla en conocimientos responde en parte a factores asociados y estructurales indicados (baja expectativa de continuar estudios, educación de los padres, tasa general de escolaridad, proporción de PIB en educación, eficiencia y equidad de la misma, nivel de ingresos de la población), factores que son de lenta resolución (y acaso dependientes de un posible acuerdo nacional de paz), y a otros propios de la organización de la enseñanza, tanto

a nivel nacional (lineamientos curriculares, formación de profesores, textos), como a nivel de la escuela y, en particular de los maestros/as: en especial, el relacionado con la valoración del conocimiento integral de las ciencias sociales.

Estos últimos factores pueden ser superados en breve tiempo, mediante una acción concertada del Ministerio, las Universidades y los maestros, destinada a debatir estándares de enseñanza integrada de las ciencias sociales. En corto tiempo y con una acción estratégica se puede suplir la deficiencia en la enseñanza de conocimientos sobre educación cívica y educación en formación en valores con una reflexión sobre nuevas pedagogías de enseñanza de las ciencias sociales, conjugadas con un examen más detallado sobre la cultura democrática en el aula, en la escuela, en la ciudad y en la Nación.

Una segunda recomendación que se impone consiste en la importancia de articular los estudios cuantitativos y los estudios etnográficos y cualitativos sobre cultura democrática en la escuela. Por estudios cuantitativos se comprende aquí las mediciones de competencias (como las que se han llevado a cabo en Bogotá, pero incorporando mediciones adicionales a lenguaje y matemáticas, entre ellas de ciencias sociales, quizás a nivel muestral más que censal), las encuestas internacionales sobre educación cívica, como la ya citada; la batería de la Fundación Merani y otros instrumentos semejantes, como el desarrollado por el investigador Hederich; la encuesta sobre actitudes morales (realizada por el Distrito en Bogotá) y otros instrumentos.

La tercera recomendación apunta a la articulación de estos estudios cuantitativos y cualitativos con una mayor realimentación y sinergia que aproveche los extraordinarios progresos que se han hecho en Bogotá y en otras ciudades en materia de creación de tramas institucionales universitarias y en organizaciones no gubernamentales en temas relacionados con formación en valores, educación en democracia, educación para la convivencia, enseñanza innovadora de las ciencias sociales, bajo la estrategia de un apoyo más coordinado de las universidades públicas y privadas a las escuelas y colegios en temas cruciales como la producción de materiales, la formación continuada de maestros/as, la coinvestigación en el aula y en la escuela y, en general, en la creación de un movimiento pedagógico y cultural dirigido a consolidar un proyecto democrático de Nación.



- 1 Traducción del inglés por Marlen Neira C. Revisión de Gabriel Restrepo.
- 2 Bernard Crick es Profesor Emérito de Política en la Universidad de Londres; fue asesor sobre Ciudadanía en el Departamento de Educación (Londres) 1998-2001. Es el autor entre otros libros de: «George Orwell»: una Vida y de «En Defensa de la Política», recientemente traducido por Editores Tusquets (Barcelona).
- 3 Jorge Orlando Melo es historiador y director de la Biblioteca Luis Angel Arango.
- 4 Ver Hans Joachim König. En el camino hacia la nación: nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la nación de la Nueva Granada, Bogotá, Banco de la República, 1994. Es bien conocido el «Catecismo o Instrucción Popular», de Juan Fernández de Sotomayor, publicado en 1814 en Cartagena. En 1824 se publicó el «Catecismo político» de José Grau y en 1864 «Catecismo Republicano» de Cerbeleón Pinzón. Ver Javier Ocampo López «Catecismos Políticos en la Independencia», en Credencial Historia, No 85 (Bogotá. 1997), que resume su artículo previo publicado en 1988.
- 5 Es larga la lista de manuales de buena conducta de estos años. Muy sintomático, por su mezcla de civismo y jerarquización, es el de Tulio Ospina, Manual del Protocolo Hispanoamericano, Medellín, 1919. Una breve discusión de la historia de las cartillas de urbanidad la hizo Patricia Londoño en «Cartillas y Manuales de Urbanidad y del Buen Tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir», en Credencial Historia. No 85 (Bogotá 1997).
- 6 Jorge Orlando Melo, «Alegria de Leer», en Credencial Historia, No 110 (Bogotá 1999).
- 7 David Kerr está adscrito al Instituto de Educación, Universidad de Londres. Es asesor en Ciudadanía del Departamento de Educación y Habilidades (DFES) y realizó el informe de Gran Bretaña para el Estudio Internacional de Educación Cívica.
- 8 Gabriel Murillo Castaño Profesor titular, Departamento de Ciencia Política, Universidad de Los Andes, Bogotá. La edición de las notas para la elaboración de este comentario se hizo gracias a la ayuda de Federico Arango, estudiante del Departamento de Ciencia Política, Universidad de Los Andes.
- 9 Abraham Magendzo es un conocido investigador en educación de Chile, adscrito al Programa de Investigaciones Interdisciplinarias de Educación - PIIE-, Asesor del Ministerio de Educación. Ha apoyado mucho a Colombia en el diseño del currículo en educación para la democracia y derechos humanos. Entre sus libros, es bastante apreciado el texto Curriculum. «Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad». PIIE, Instituto para el desarrollo de la Democracia, Luis Carlos Galán, Bogotá-Colombia.
- 10 Vinculada durante mucho tiempo a la Universidad de los Andes, Elizabeth Castillo desarrolló una brillante trayectoria en investigación y formación en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación secundaria.
- 11 Informe presentado al Servicio Nacional de Pruebas - Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del ICFES - y al Ministerio de Educación con un análisis de los resultados de la Encuesta Internacional sobre Educación Cívica.
- 12 Torney-Purta, Judith, Schwille, John y Amadeo, Jo-Ann (editores). 1999. Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project. Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Página 12.
- 13 Coombs, Philip H.. 1971 (1968). La Crisis mundial de la Educación. Barcelona, Península.
- 14 Serres, Michel. 1995 (1994). Atlas. Madrid, Cátedra.
- 15 Touraine, Alain. 1997. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. México, Fondo de Cultura Económica.
- 16 Morin, Edgar. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris, Unesco
- 17 Bell, Daniel. The coming of post-industrial society. A Venture in social forecasting. London, Penguin Books, 1976 (1973).
- 18 Ministerio de Educación Nacional. 1998. Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia. Un Estudio de Caso. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- 19 Torney-Purta, 1999.
- 20 Asch, Solomon E. "Gestalt". En: Shils, Ed. (ed.) International Encyclopedia of the Social Sciences. McMillan, The Free Press. Tomo 6. 158 - 174.. Lippit, Ronald "Lewin, Kurt, en el mismo libro: Tomo 9 266-271.
- 21 Bronfenbrenner, Urie "Interacting systems in Human Development. Research paradigms: present and future". En: Bolger, N., Caspi, C., Downey G., Moorehouse M. (Eds). Persons in Context: Developmental Process. Cambridge, Engadl. Cambridge University Press : p. 38-39. Este texto es citado en todos los textos editados por Torney-Purta y ha sido consultado por el autor.
- 22 Torney-Purta, 1999: 18.
- 23 Capítulo nueve, líneas 181 a 183, traducción nuestra.
- 24 Capítulo nueve, líneas 116 a 118, traducción nuestra.
- 25 Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans y Schulz, Wolfram (editores). 2000. Civic Education Study. Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. International Release Report. Draft Version. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- 26 Díaz, Carlos. 1997. Timss. Informe Ejecutivo. Ministerio de Educación, mecanografiado.
- 27 Capítulo tres, figura 3.3.
- 28 Capítulo Noveno. Líneas 401 y 402 y 437 a 442.
- 29 Torney-Purta. 2000. Capítulo primero.
- 30 Torney-Purta, 2000. Capítulo 8, gráfica 8.5.
- 31 Torney-Purta, Judith, Schwille, John y Amadeo, Jo-Ann (editores). 1999: 466.
- 32 Lo mismo: 469.
- 33 Torney-Purta, 1999. Capítulo Cuarto, página 15.
- 34 Torney-Purta, 1999. Capítulo Sexto, página 4.
- 35 Torney-Purta, 1999. Capítulo Sexto, página 7.
- 36 Torney-Purta, 1999. Capítulo Sexto, p. 8.
- 37 Torney-Purta, 1999. Capítulo Octavo, líneas 271-272.
- 38 Torney-Purta, 1999. Figura 7.1.
- 39 Torney-Purta, 1999. Figura 7.3.
- 40 Torney-Purta, 1999. Figura 7.6.
- 41 Cuellar. 2000. Tomo 1: 103.
- 42 Girard, René. 1975 (1972). La violencia y lo sagrado. Traducción de Joaquín González y Michele Vuillemin. Caracas, Universidad Central
- 43 Cuellar. 2000. Tomo I: 410.
- 44 Lo mismo: Tomo 2. 761 y siguientes.
- 45 Un 40% esta de acuerdo con que le interesa la política y un 17% esta muy de acuerdo.
- 46 En relación con la afirmación " a los líderes poderosos del gobierno les importa las opiniones de la común" un 35% esta de acuerdo con esta afirmación y un 17% lo está totalmente.