

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (CEPSAL)
Postgrado en Ciencia Política

¿CUÁL EDUCACIÓN, CUÁL CIUDADANÍA?

*Análisis político de las prácticas educativas en función
de la formación y ejercicio de la ciudadanía.*

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título

Magíster Scientiae
En Ciencias Políticas

Autor:
Lic. Gustavo L. Moreno Valery

Tutor:
**Prof. Abraham Enrique
Andara**

Asesora:
MSc. Claudia Pilonieta Blanco

Mérida, julio 2002

S E R B I U L A
Tulio Febres Cordero

LIBRERIA
UNIVERSITARIA

A Marilena, mi maestra.

AGRADECIMIENTOS

Terminar este trabajo no ha sido asunto sencillo. Durante todo este tiempo fueron muchas las veces que se presentó la tentación de renunciar a él. Sin embargo, y a pesar que nos hacemos complicada la vida, hay que ir cerrando las puertas que se abren, mucho más cuando este cierre está repleto del sentido de nuestro caminar. Pero la disciplina y la constancia necesaria para culminar no es un esfuerzo individual, sino un camino compartido con aquellos que aparecen en nuestra historia personal, que nos muestran constantemente que sólo *somos* cuando nos reconocemos en otros y en nosotros. Este camino compartido hay que agradecerlo, porque siempre es un regalo que se nos da, un bálsamo en nuestras vidas que nos permite reconstruir constantemente la esperanza de seguir caminando.

Por eso, en primer lugar le agradezco a *Marilena*. Le agradezco su paciencia, su forma tan particular de generar el reto por avanzar, le agradezco su ejemplo de entrega y fe en la educación, le agradezco su compromiso con los otros y su amor repleto de luz y fuerza.

A *Claudia*, mi compromiso con el Amor, mi compañera y mi asesora, por la posibilidad de caminar y de ser juntos.

Al *Grupo de Tecnologías Educativas*, por mostrarme la entrega en lo que se hace, por su fe humilde en servir a la escuela.

A *Enrique*, mi tutor, por reivindicar a la Academia y reconstruir en mí el sentido de la Ciencia Política.

A mis *padres* y a mis *hermanos*, por su amor incondicional y su apoyo infinito.

A todos,

Gracias

Gustavo León.

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Capítulo Primero | |
| EL DISCURSO DE LA REFORMA EDUCATIVA: | |
| Un camino hacia la ciudadanía | 7 |
| 1.- Dimensiones de la relación entre Educación y Ciudadanía | 8 |
| 2.- Análisis del discurso del Estado a través del principal documento para la Reforma Educativa: El Currículo Básico Nacional (CBN) | 13 |
| 2.1.- Los principios fundamentales de la Reforma Educativa. | 13 |
| 2.2.- Algunas ideas del Estado en relación a la inclusión del individuo y a la sociedad democrática que se desprenden del CBN | 22 |
| Capítulo Segundo | |
| LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN AULA: | |
| Un espacio para la reflexión acerca de la formación de ciudadanos | 33 |
| 1.- El proyecto “Leer, Pensar y Hacer: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual” | 34 |
| 2.- ¿Cuáles son los valores que afectan la práctica docente? | 40 |
| 2.1.- La pregunta Pedagógica | 40 |
| 2.2.- La pregunta política | 43 |
| 3.- ¿Cómo se muestra la cultura escolar en torno al conocimiento, la participación y la autonomía?. Una visión desde el discurso y desde la práctica de los docentes. | 48 |
| 3.1.- Conocimiento | 49 |
| 3.2.- Participación | 55 |
| 3.3.-Autonomía | 60 |
| 4.- Un llamado a la Teoría Política | 64 |
| Capítulo Tercero | |
| TRES MODELOS DE CIUDADANO Y LA EDUCACIÓN | |
| Marcos teóricos para un análisis necesario | 67 |
| 1.- Libertad, justicia e individuo: el modelo liberal | 68 |
| 2.- Comunidad y cultura: el modelo comunitario. | 77 |
| 3.- Virtud Cívica: el modelo republicano | 84 |

Capítulo Cuarto

¿CUÁL EDUCACIÓN, CUÁL CIUDADANÍA?

Análisis político del discurso y la práctica educativa en función de la formación de ciudadanos

96

1.- La propuesta del Estado: ¿un modelo Republicano de ciudadanía? 98

2.- La propuesta empírica: la esquizofrenia 105

2.1.- Conocimiento 105

2.2.- Participación 109

2.3.- Autonomía 112

3.- ¿Cuál educación, cuál ciudadanía? 116

CONCLUSIONES 125

BIBLIOGRAFÍA 129

¿CUÁL EDUCACIÓN, CUÁL CIUDADANÍA?
*Análisis político de las prácticas educativas en función
de la formación y ejercicio de la ciudadanía.*

Autor: *Lic. Gustavo Moreno*

Resumen

Este trabajo consiste en un análisis de las prácticas de los docentes en aula, con el objetivo de intentar aproximarnos al modelo de ciudadano y de democracia que se está formando en nuestras escuelas básicas. Para esto se construyen tres modelos teóricos “típico ideal” de ciudadanía, de acuerdo a las tres principales tradiciones del pensamiento político: el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo. A partir de estos tres modelos se analiza la realidad de nuestra educación, la cual estará definida por el discurso del Estado Venezolano acerca de la Educación, plasmado en la Reforma Educativa; y las observaciones y encuestas a los docentes que se realizan en más de noventa aulas de educación básica.

Basándonos en el análisis que se hace al confrontar los modelos ideales y la realidad educativa, concluimos con la idea de que existe una especie de esquizofrenia entre el discurso y la práctica educativa, entre lo que se hace y lo que se dice, entre lo que se espera y lo que se construye. En este sentido, este trabajo abre la pregunta acerca de: ¿qué modelo de ciudadano estamos formando desde nuestras escuela y para que modelo de democracia?. No pretende llegar a conclusiones definitivas, sino mostrar un problema y generar unas hipótesis que abran un camino de investigación educativa y política.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretende contribuir con el debate acerca de la ciudadanía en Venezuela, partiendo del análisis de la práctica educativa actual, que tiene lugar en nuestras escuelas, como forma institucionalizada para la formación del ciudadano.

La vinculación entre las formas políticas de una sociedad y su sistema educativo es muy estrecha. A lo largo de la historia, los sistemas educativos han respondido como espacios importantes de apoyo a los sistemas políticos, toda vez que garantizaban su legitimidad y permanencia, brindando el espacio para la formación de los individuos dentro de los valores y deberes sociales, que sin duda alguna permitían el mantenimiento del *status quo*, garantizando la cohesión social y las formas de organización establecidas.

Con la aparición de la democracia, este rol de la educación se ha hecho especialmente significativo, la formación de ciudadanos se convirtió en uno de los principales fines de la educación. Sacristán afirma que "... La ubicación del individuo en sociedad a través de su condición de ciudadano ha sido uno de los fines esenciales de la educación moderna para una sociedad democrática y una de las metáforas más potentes para entender la articulación entre las responsabilidades que aquel tiene como miembro de redes sociales amplias organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales..." (2001, 150)

Durante el período de la construcción y consolidación de los Estados Nacionales y la democracia, lo propio de la educación fue la formación de ciudadanos para un

Estado-nación democrático. En este sentido, la educación hacía especial énfasis en “... los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social...” (Tedesco, 1996, 77)

Esa orientación de la educación que señala Tedesco, es lo que hoy se conoce como educación tradicional. Desde los contenidos que se trabajan en las aulas de clase, cargados de valores patrios, de historia nacional, elementos todos de identidad nacional; hasta las actitudes y valores que se incorporan en las relaciones interpersonales de las escuelas, respondían a los valores sociales y políticos.

Algunas de estas expresiones se observan en nuestro propio sistema educativo. Los contenidos de historia, por ejemplo, posteriores a las dictaduras de mediados de siglo, fortalecían la labor de los partidos políticos en la construcción de la democracia. Ese dicho de que “la historia la escriben los vencedores”, se ve claramente en los contenidos de ciencias sociales a ser enseñados a los estudiantes de educación básica y media, de nuestras escuelas. Incluso, en el programa de Historia Contemporánea de Venezuela, que se dicta en el 1er año de diversificado, entre sus objetivos resalta explícitamente la idea de formar *‘actitudes favorables a las democracias y de rechazo a las dictaduras’*.

A finales del siglo XX, la Globalización ha cambiado el escenario de la política y el de la educación. La extensión del Mercado y la reducción del Estado, la aparición de nuevas formas de identidad, la crisis del Estado de Bienestar, el desinterés por lo público, entre otras, son los grandes escenarios desde donde hoy se está pensando la política. Por otro lado, la instauración de la sociedad del conocimiento, el desarrollo

científico tecnológico, las nuevas formas de percepción y conciencia, el impacto de los medios de comunicación y la diversidad cultural, son los espacios que marcan la reflexión socioeducativa.

Este cambio de escenario ha puesto en la palestra de ambos debates el tema de la ciudadanía. A pesar de que los campos de reflexión son distintos, tanto para la política, como para la educación, las preguntas fundamentales giran en torno a las formas y contextos del ejercicio ciudadano, las condiciones de posibilidad para la formación ciudadana y para su ejercicio, las competencias y roles que deben desempeñar para incorporarse a las nuevas formas de organización social, entre otras.

En Venezuela esta reflexión se hace especialmente importante, no sólo porque implica incorporarnos al debate desde una perspectiva propiamente latinoamericana, sino porque los cambios políticos que se han venido sucediendo internamente reclaman un análisis de la ciudadanía y de sus posibilidades de formación, desde la educación.

En orden a esta situación, el presente trabajo pretende aproximarse a la discusión sobre la ciudadanía y, más específicamente, sobre el papel de la educación ante los nuevos retos para la formación del ciudadano, que se plantean dentro de la globalización. Intentaremos contextualizarla en Venezuela, pues los cambios políticos que se han venido dando en nuestro país desde hace algunos años, nos obligan a repensar la educación y su papel como institución de socialización política.

Es así como se plantea el problema de investigación en los términos de: *¿en qué medida la práctica educativa que se da en nuestras escuelas básicas está creando las condiciones necesarias para la formación de ciudadanos responsables, capaces de formar parte de una sociedad democrática?*

Frente a esta pregunta, surgen algunas ideas, estas son:

1. Las formas de ciudadanía que se moldean en nuestras escuelas básicas fortalecen las tendencias populistas y demagógicas que han caracterizado a las democracias latinoamericanas y abre condiciones de posibilidad para el resurgimiento de regímenes autoritarios
 - a. La escuela básica no fortalece la institucionalidad necesaria para sostener un sistema democrático, sino que se mueve bajo contextos personalistas.
 - b. La práctica escolar no apunta hacia el desarrollo adecuado de la racionalidad y la toma de decisiones en los individuos, que garanticen las posibilidades de insertarse de una manera autónoma en la sociedad.
 - c. Las formas de participación y de toma de decisiones que se impulsan desde la escuela básica están definidas por una perspectiva más afectiva-sensitiva que racional.
2. Las principales tendencias teóricas para el análisis de la ciudadanía como fenómeno político, no dan cuenta del ciudadano que se forma en nuestras escuelas básicas, lo que implica la necesidad de construir marcos teóricos políticos que permitan profundizar en la comprensión de la idea de ciudadanía y asumir los retos de su formación, desde nuestra propia realidad política y educativa.

Para la comprobación o rechazo de estas ideas utilizaremos la propuesta metodológica weberiana de 'los tipos ideales'. Es decir una "...construcción (teórica que) presenta el carácter de una utopía, obtenida mediante el realce conceptual de ciertos

elementos de la realidad...” (“La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social”, en *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1978, p.79).

En este sentido, los tipos ideales que se construirán para intentar dar respuesta al problema de nuestra investigación partirán del realce conceptual de la idea de ‘ciudadanía’ en tres líneas de pensamiento teórico de la ciencia política: el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo. Con estos marcos teóricos nos aproximaremos a la construcción empírica, la cual, a efectos de la presente investigación, se construirá a partir del discurso educativo del Estado, plasmado en la Reforma Educativa del año 1997 y las observaciones en las aulas de clase de algunas escuelas de Mérida, intervenidas durante el desarrollo del **“Proyecto Leer, Pensar y Hacer: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual”**, ejecutado por el Grupo de Tecnologías Educativas de la Corporación Parque Tecnológico de Mérida y financiado entre ésta institución y el FONACIT.

Intentaremos mostrar, tanto del discurso como de la práctica, aquellos elementos que modelan la formación y la práctica de la ciudadanía en nuestro país. Esta realidad se analizará a partir de los modelos teóricos de manera de comprender las interacciones y tendencias a las que la realidad apunta y explicar, de esta manera, la idea de ciudadanía que se hace posible desde nuestra educación.

La estructura de este trabajo será la siguiente:

En el primer capítulo expondremos las dimensiones principales en donde se vincula la Educación con la Ciudadanía. A partir de allí analizaremos la propuesta que la Reforma Educativa hace, a través del Currículo Básico Nacional, para la formación de ciudadanos.

En el segundo capítulo mostraremos cómo a partir de una experiencia de investigación meramente pedagógica, el proyecto LPH, surge una pregunta política y se sistematiza una información empírica que da cuenta de la práctica educativa que tiene lugar en nuestras escuelas, en función de la formación de ciudadanos.

El tercer capítulo estará constituido por la construcción de los modelos políticos de ciudadanía, a partir de las tres principales tradiciones del pensamiento político: el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo; así como también intentaremos mostrar las implicaciones que estos modelos tienen sobre la educación.

En el cuarto capítulo realizaremos el análisis de la realidad a partir de los modelos que se construyen, de manera de poder comprender hacia dónde apunta la práctica educativa que tenemos en función de la formación de ciudadanos y finalizar intentando dar respuesta a la pregunta ¿cuál educación, cuál ciudadanía?

Capítulo Primero
**EL DISCURSO DE LA REFORMA EDUCATIVA:
 un camino hacia la ciudadanía.**

Como los ciudadanos no nacen hechos como
 tales, sino que se hacen a través de la cultura, la
 educación es una de las tecnologías para crear la
 ciudadanía...
 Ckuikshank, 1999

Abordar el asunto de la ciudadanía desde la educación, es abrir posibilidades concretas de instrumentar un discurso eminentemente político. En palabras de Gimeno Sacristán:

*...la ciudadanía es algo más que un status...
 es una cultura a construir que la educación está
 llamada a hacer posible. Al ser, pues, una
 prerrogativa de los individuos que no viene dada, la
 educación en su realización en general, y el
 currículo, en particular, pueden ofrecer 'materiales'
 para el asentamiento de esa cultura que haga que
 esa prerrogativa no quede en una simple declaración
 formal de derechos que después no pueden hacerse
 efectivos... (2001,162)*

En términos muy generales podríamos decir que la ciudadanía es una forma de ser sociedad y de ser-en-sociedad. Es decir, no sólo implica un individuo que goza de unas prerrogativas y capacidades que le posibilitan insertarse en su sociedad, sino que también construye un modelo de sociedad, a través de su práctica ciudadana; en este último sentido podemos entender la idea de 'cultura a construir' que menciona G. Sacristán.

1.- DIMENSIONES DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN – CIUDADANÍA

Estas implicaciones generales que la idea de ciudadanía tiene sobre el individuo, nos permite aproximarnos a la educación (entendida como el espacio en donde, de una manera intencional y sistemática, se forman los ‘nuevos individuos’ de la sociedad), para desentrañar la forma como socialmente se entiende y se forma para ciudadanía. Puede haber muchos caminos para esa aproximación a la relación educación / ciudadanía, sin embargo, para el presente trabajo, nos centraremos en dos dimensiones de esa relación:

a.- Dimensión ‘Ser-en sociedad’: cuando la ciudadanía se entiende como inclusión social, la educación se convierte en uno de los caminos para lograr ciudadanos.

Una de las razones más evidentes que sostienen la relación entre educación y ciudadanía es la función que cumple la primera para la inclusión del sujeto en las sociedades modernas, es decir, para que el sujeto pueda *ser en sociedad*. Como dice Gimeno Sacristán : “...estar o no educado, ser o no ser instruido, se convierte hoy en la llave que permite el ejercicio efectivo y real de la ciudadanía democrática respecto de los tres grupos de derechos que se adjudican al sentido moderno de la misma: el de los civiles..., el de los derechos políticos... y el de los derechos sociales...” (2001, 158)

Esta capacidad de inclusión de la educación se proyecta en tres direcciones: inserción en las actividades productivas de la sociedad; la capacidad intelectual de conocer y comprender el mundo, y la de sentirse como un individuo creador, libre, autónomo, perteneciente a un grupo social. El equilibrio de estas tres dimensiones es lo que realmente permite el desarrollo del individuo, su incorporación social y, de esta manera, el efectivo ejercicio de la ciudadanía.

En nuestros tiempos, la sociedad, a la que está llamado incorporarse el sujeto y ejercer su dimensión ciudadana, se caracteriza por:

a. Haber convertido al ‘conocimiento’ en uno de los principales medios de producción. Es decir, presenciamos lo que se ha venido llamando ‘la sociedad del conocimiento’, como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico mundial, y su papel dentro de todos los ámbitos del quehacer humano. En este sentido, la educación como garante de inclusión social está llamada a formar en el conocimiento, esto es: garantizar el desarrollo de las destrezas intelectuales necesarias para conocer, de las capacidades de “aprender a aprender”, la actitud de búsqueda, cuestionamiento, la riqueza de experiencias con la información y los saberes, entre otros.

b. La globalización y la postmodernidad, nos han convertido en nómadas de nuestro tiempo¹. Con la idea de 'éxodo del espacio' y 'éxodo del tiempo'. Fernando Mires (2000) intenta mostrar cómo nuestros tiempos nos marcan con la *quiebra constante de los vínculos y símbolos de identidad*, ya sea con una comunidad y un espacio determinado (éxodo del espacio), ya sea con unos valores históricos propios (éxodo del tiempo). La inclusión social requiere de reconstruir los vínculos de identidad con una sociedad y con un tiempo histórico determinado.

c. La crisis del Estado de Bienestar, la crisis de la democracia, la redefinición de lo público y lo privado en el marco de la nueva forma de organización social, nuestra reducida capacidad de participación ante las opciones que afectan nuestras vidas, entre otras, generan nuevos retos para la escuela en función de la formación de ciudadanos. En este sentido, "...la ciudadanía ha de ser reconstruida dentro de los marcos políticos, económicos y culturales del mundo globalizado, ante el vaciado de competencias del marco político clásico..." (Gimeno S., 2001, 158)

Ante esto, uno de los mayores retos políticos de la educación en nuestro tiempo en función de la formación de ciudadanos, es generar una práctica que

¹ La metáfora de 'Nómadas' pertenece a Zygmunt Bauman, y la expone en el libro *Postmoderne Ethik*, citado por Fernando Mires. 2000, p.83

apunte hacia la inclusión integral (productiva, política, cognitiva, afectiva, cultural, etc) del sujeto dentro de las nuevas realidades sociales.

b.- Dimensión “ser sociedad”: cuando la ciudadanía se entiende como una forma de actuar dentro de la sociedad democrática, la educación es una manera de construir democracia.

La educación estimula las actitudes y competencias necesarias para que el sujeto actúe dentro de una sociedad democrática. En este sentido, la educación es

una manera de construir democracia. Una función que la educación cumple procurando el conocimiento de la vida social, practicando los hábitos coherentes, asentando sentimientos y comportamientos en los sujetos para que se instale la cultura que haga posible la vida ciudadana y proporcionando la conciencia de colectividad en la que se ejerce como ciudadano (G. Sacristán, 2001, 154)

El discurso y la práctica escolar muestran y transmiten cierta forma de entender y asumir la democracia. Es decir, forman dentro de una determinada manera de participar en sociedad, de asumir las instituciones y las normas, de una cierta manera de solucionar los problemas comunes.

En este sentido es posible, a partir del análisis del discurso educativo, del diseño curricular y de la propia práctica de aula, construir un modelo de sociedad, que nos muestre ¿cómo se está formando para la participación política?, ¿cómo se asume la vida en colectivo y la actuación del sujeto dentro

del espacio público?, ¿cómo se toman las decisiones?, ¿cómo se proyecta el futuro individual y colectivo?, etc.

La democracia en estos tiempos de globalización vive una profunda crisis que se expresa en el vaciado de canales de comunicación entre la sociedad y la clase política, la crisis de la representación, el distanciamiento de los ciudadanos de las posibilidades de afectar las decisiones que le tocan, la mediatización de la comunicación y de la democracia misma, etc. En este contexto, mirar cómo se forman los ciudadanos que se van a enfrentar con esa forma de organización política, nos permitirá, no sólo evaluar el perfil de ciudadano que sale del sistema educativo, sino repensar las posibilidades de la sociedad y de la democracia misma, a través de la ciudadanía y de la educación.

A partir de estas dos dimensiones nos aproximaremos al discurso educativo plasmado en la Reforma Curricular Venezolana, a fin de desentrañar la idea que tiene el Estado acerca de la función de la educación para la inclusión del individuo y la construcción de la democracia. Este análisis nos permitirá estructurar un cuerpo de elementos que nos servirán para observar la práctica escolar, a efectos de construir el modelo o los modelos de ciudadanía que en ella están implícitos.

2.- ANÁLISIS DEL DISCURSO EDUCATIVO DEL ESTADO A TRAVÉS DEL PRINCIPAL DOCUMENTO PARA LA REFORMA EDUCATIVA: EL CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL

2.1.- Los elementos fundamentales de la Reforma Educativa

A partir de mediados de la década de los 80 el problema de la calidad de la educación en Venezuela se comienza a hacer cada vez más palpable. Muchos documentos alertan al Estado y a la sociedad acerca de los pobrísimos niveles de logros que los niños alcanzaban en las diferentes áreas de conocimiento² y de la poca conexión entre el sistema educativo y las necesidades del país.

Frente a esta situación, durante el segundo gobierno del Dr. Rafael Caldera, se implementó lo que hoy se conoce como **‘La Reforma Educativa Venezolana’**. Esta reestructuración del sistema educativo implica cambios a todo nivel, desde las estrategias de planificación y evaluación en aula, hasta las concepciones antropológicas, sociológicas, políticas y pedagógicas que sustentan al sistema, y que, de alguna manera, responden a las expectativas que la sociedad y el Estado poseen sobre sí mismos y sobre la Educación.

En el acto inaugural de la Asamblea Nacional de Educación (1998), el entonces Ministro de Educación, bajo cuya dirección se diseñó e implementó la Reforma Educativa, Antonio Luis Cárdenas afirmaba:

² Entre estos cabe mencionar El Informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), El diagnóstico de la Educación Venezolana realizado por el Banco Mundial (1992), el documento Calidad de la Educación Básica en Venezuela (1992), La Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional (1994), El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995), el Proyecto Educativo Educación Básica: Retos, Compromisos y Transformación (1998).

se debe tratar de que (las nuevas generaciones) adquieran menos conocimientos dispersos y banales y que, en cambio, aprendan lo esencial de manera sólida y que, sobre todo, aprendan a aprender de manera autónoma, aprendan a ser ciudadanos conscientes y responsables, aprendan a hacer, aprendan a convivir solidariamente y aprendan a emprender... no interesa atiborrar las mentes de informaciones inconexas sino enseñar a pensar correctamente. Y más aún, no nos interesa tan sólo pensar lógicamente sino pensar y decidir éticamente (ANE, p27, 1998)

Estas palabras del entonces Ministro Cárdenas, nos dibujan los objetivos últimos que persigue la Reforma de la educación que con él se iniciaba. es decir: transformar una práctica educativa rutinaria, transmisiva, fragmentada, que apuntaba más a los contenidos que a la formación integral, en otra que lograra individuos con pensamiento autónomo, capaces de aprender a aprender, de convivir solidariamente y de ser ciudadanos conscientes y responsables. Como se expresa en el propio Currículo Básico Nacional:

Se trata de formar un hombre que sea capaz de aprender a ser (que sea cada día más humano), que sea capaz de aprender a hacer (que ponga en actividad su mente y sus manos), y capaz de aprender a conocer (que esté dispuesto a adquirir el conocimiento, procesarlo y transformarlo) de tal manera que, formado integralmente, sea capaz de aprender a convivir en una sociedad más justa y más democrática (CBN, 1998. 18)

Para alcanzar este fin se hacía necesario implementar una transformación total, tanto en las concepciones como en las estrategias pedagógicas que sustentan al sistema educativo nacional, los cuales se concretaron en los siguientes elementos fundamentales:

a.- Reivindicación de la escuela como espacio comunitario para la formación de sus miembros.

Pareciera que los procesos de urbanización y crecimiento social, de masificación de la educación y de ‘especialización’, convirtieron la escuela en centros de transmisión de conocimientos específicos (lo que responde a una visión parcial de la educación) en donde se establecían, relaciones cada vez más impersonales. Con esto, la escuela fue perdiendo, a lo largo de los últimos años, su capacidad de ser el espacio en donde se hace vida comunitaria, es decir ‘vida común’, en donde los grupos de la comunidad se reúnan, intercambian, discutan, reflexionen, etc; fue perdiendo también su rol de formadora, es decir, de actor clave en el crecimiento integral del hombre (intelectual, sentimental, afectivo, valorativo, etc).

Ante esta situación, la Reforma Educativa busca sitúa a la escuela como eje de la nueva propuesta educativa, entendiéndola como centro para la reflexión y la discusión de los problemas ético-morales que afectan al entorno escolar y al colectivo venezolano, en el que los docentes, padres y representantes y comunidad busquen soluciones a los distintos problemas que inciden en el hecho pedagógico. Esto intenta devolverle a la escuela su posición como centro de la comunidad, en donde todos participan para la formación de los nuevos miembros que la integran.

b.- Rediseño del Currículo Básico Nacional: un modelo transversal.

El modelo curricular que se implanta con la Reforma (hasta la 2da Etapa de Educación Básica) se fundamenta en la concepción de la Transversalidad. Los Ejes Transversales constituyen "...elementos recurrentes entretejidos en cada una de las áreas que integran el currículo, que tiñen todas las áreas convirtiéndose entonces en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y vivir juntos (convivir) a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje..." (CBN, 1998, p.66). Estos elementos se definen a partir de las prioridades formativas que a la sociedad y al Estado le interesa fortalecer en el proceso educativo de sus miembros. En el caso de la Reforma Venezolana, los ejes transversales son: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente.

El Eje Lenguaje se concreta en tres dimensiones: comunicación, producción y comprensión. Parte del reconocimiento del lenguaje como instrumento que le permite al individuo participar en los procesos sociales, que lo identifican con una cultura y le permite comprender lo que sucede a su alrededor. Tiene como propósito fortalecer las destrezas comunicativas de los individuos y se apoya en la "...comprensión de que el intercambio comunicativo debe fundamentarse en valores esenciales: la tolerancia, la afectividad, la claridad en la expresión de mensajes coherentemente organizados, la adecuación del lenguaje al contexto de uso, la conciencia de la validez de los usos lingüísticos verbales y no verbales como forma de expresión de la libertad que tiene derecho todo ser humano..." (CBN, 1998, 22)

El eje Desarrollo del Pensamiento apunta hacia el desarrollo de las destrezas intelectuales de los sujetos, es decir, proporciona las experiencias donde se desarrollen las operaciones mentales necesarias para conocer e interactuar en el mundo. Se trata de destrezas intelectuales como: la observación, la descripción, la comparación, el análisis, la síntesis, la reversibilidad, la clasificación, la capacidad de actuar bajo presión, entre otros. En una sociedad del conocimiento el desarrollo de estas destrezas es condición de inclusión o exclusión social, en otras palabras, sólo es posible reducir los riesgos de exclusión en una sociedad del conocimiento, en la medida en que se logren desarrollar en el sujeto sus capacidades intelectuales para conocer.

El Eje Valores traduce lo que muchos pensadores han venido diciendo: que la formación de valores no es asunto de una materia, sino que todo el sistema educativo está impregnado de una carga valorativa que se transmite a los individuos en su proceso formativo. El Currículo Básico Nacional hace referencia a los siguientes valores, que deben ser trabajados en la Educación Básica: respeto por la vida, ciudadanía, libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, identidad nacional, perseverancia, justicia y responsabilidad³

El Eje Trabajo está integrado por cuatro dimensiones: a.- valoración, b.- calidad y productividad, c.- labores y ocupaciones y, d.-visión de la realidad laboral e industrial. Tiene como finalidad que el sujeto "... valore el trabajo como actividad que dignifica al hombre, defienda el trabajo cooperativo para su

³ Es importante explicitar los valores que se proponen en el CBN, en cuanto ellos reflejan una concepción de 'vida buena', es decir, dibujan de alguna manera un marco ético al cual se aspira, que en cierta forma nos refleja una importante dimensión de la ciudadanía.

crecimiento personal y social, vea con claridad la relación que existe entre sus intereses y actividades y las oportunidades ocupacionales que ofrece el contexto sociocultural, adquiera una visión emprendedora que le permita participar en proyectos para mejorar su calidad de vida...” (CBN, 1998, 36)

Finalmente, el *Eje Ambiente* persigue que el sujeto comprenda la dinámica ambiental y su papel dentro de ella, que se haga de una conciencia ética y de un compromiso con la salud integral. Está constituido por las dimensiones: dinámica del ambiente; promoción de la salud integral; valores ambientales; ambiente y participación ciudadana

c.- Implementación de los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y de Aula (PPA)

Los PPP y PPA son modelos de planificación escolar cuyos fundamentos teóricos descansan en las modernas corrientes constructivistas de la pedagogía. Se entienden como un medio adecuado para romper con la práctica pedagógica transmisiva, rutinaria, fragmentada y descontextualizada que ha caracterizado a la educación tradicional. “...Implican un cambio de paradigma, a partir de principios orientados hacia una práctica constructiva, integrada, crítica y creativa, capaz de formar a los individuos en y para la vida... vislumbra un ideal de educación centrado en el proceso de aprendizaje, que considera protagonistas del hecho educativo a los estudiantes, docentes, directivos, padres y representantes, y actores significativos de la comunidad interactuando en una red de interaprendizaje y sirviendo de mediadores del proceso...” (INDIH, 2)

Siguiendo el análisis que hace el Instituto de Desarrollo Integral Humano (INDIH)⁴ podemos reconocer, en la propuesta de los PPA, los siguientes principios fundamentales:

c.1.- A diferencia del modelo tradicional, los PPA parten del reconocimiento de *la interacción como principio de construcción de conocimientos y de transformación significativa*. El proceso educativo no es algo individual, aislado, sino un proceso en donde convergen los esfuerzos de muchos actores, que tiene sentido para muchos, en función de la construcción de una vida mejor. En los PPA, el principio de interacción se concreta “...mediante la experiencia de una comunidad (niños, representantes, maestros, organizaciones comunitarias) que aprende y crea por interacción entre sus miembros y con los problemas de su entorno convertidos en objetos de transformación...” (INDIH)

c.2.- *El aprendizaje es un proceso integral que debe apuntar a las tres dimensiones del individuo: la razón, las emociones y las acciones*. El modelo de PPA se construye sobre la teoría del cerebro triádico.

Según algunas investigaciones acerca del funcionamiento de nuestro cerebro se habla de que está formado por tres grandes funciones:

⁴ El Instituto de Desarrollo Integral Humano (INDIH) fue, junto con la Corporación Parque Tecnológico de Mérida, responsable del proyecto LPH. El análisis de los PPA que se presenta en este capítulo se apoya en el artículo “Proyecto Pedagógico de Aula: una utopía, una posibilidad o una realidad”, escrito por los integrantes del INDIH como resultado de la 1 y 2 fase del proyecto LPH. El mismo está en proceso de publicación en la revista EDUCERE de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes

la función lógico-racional, la afectivo-sensitiva y la psicomotora, es decir, el pensar (ideas), el sentir (sentimientos) y el hacer (acciones). En este sentido, toda nuestra persona se va construyendo en la interacción continua de estas tres funciones.

Esta concepción implica abordar el proceso de enseñanza desde tres dimensiones. “...el *aprender a conocer* supone el desarrollo de funciones lógico – analítico – explicativas o formación de una inteligencia racional...; el *aprender a ser y a convivir* como resultado de procesos que se sustentan en el desarrollo de las funciones intuitivo-sintético sensitivas, mediante las cuales se conectan la inteligencia racional con la inteligencia emocional, constituyendo la dimensión ética, estética, lúdica y mística del individuo...; el *aprender a hacer* resulta del desarrollo de funciones fisiológico – motriz – operativas, las cuales enriquecidas, reguladas y orientadas por la inteligencia racional y la inteligencia emocional pasan a convertirse en una inteligencia operativa o inteligencia de la acción...” (INDIH)

c.3.- Globalidad e interdisciplinariedad. Los PPA asumen una comprensión holística de los procesos y de las realidades. Es decir, entienden al individuo como un sistema bio-psico-social, que sólo puede ser comprendido y abordado desde esta visión integral. Esto no sólo se expresa en las formas como se asumen los procesos de aprendizaje, sino como se contextualiza. Es decir, se reconoce que el sujeto forma parte de

un mundo local-comunitario, regional, nacional y global. Todos estos ‘círculos concéntricos’ de identidad lo afectan y lo conforman como un ser ‘global’ y ‘particular’, a la vez.

En la práctica educativa esto se expresa en las siguientes ideas:

- * El reconocimiento de la diversidad, tanto de situaciones de aprendizaje, ideas, concepciones, como de capacidades individuales frente al aprendizaje y a las posibilidades de desarrollo.
- * El reconocimiento de la interdisciplinariedad del conocimiento, es decir, la inexistencia de saberes ‘puros’, fragmentados (como se trabajaba en la escuela tradicional)
- * El reconocimiento de la interdependencia, no sólo con el otro que se tiene al lado y con el que se convive, sino con otras realidades que pueden estar distantes a la propia.

Este planteamiento educativo, nos muestra con cierta claridad, las ideas acerca de la inclusión del individuo y acerca de la sociedad democrática que tiene el Estado, las cuales podríamos puntualizar de la siguiente manera:

2.2.- Algunas ideas del Estado en relación a la inclusión del individuo y al concepto de sociedad democrática, que se desprenden del Currículo Básico Nacional

2.2.1.- Se reconoce y se asume la globalización como contexto mundial que afecta y condiciona la manera de construir la democracia y de incluir al individuo dentro de la sociedad, es decir que el Estado intenta reconstruir la ciudadanía desde los marcos fundamentales de la globalización. Esto se expresa en que:

a.- Reconoce que los adelantos científicos y tecnológicos, los cambios en los requerimientos del mercado de trabajo y la complejidad de las situaciones sobre las que decidir, requieren de un ciudadano ‘que conoce’, es decir, que posee las competencias y el acceso a la información necesarias para incluirse en la sociedad del conocimiento.

b.- Reconoce que se han trastocado los vínculos de identidad, por lo cual se reclama a la educación y a la escuela que se conviertan en instrumento para la reconstrucción de esos vínculos. Específicamente el CBN, apunta a que la escuela recobre su papel como centro de la ‘vida comunitaria’, en donde se den los encuentros de la comunidad, se participe en la discusión y en la toma de decisiones sobre lo que los afecta, fortaleciendo, de esta manera, los vínculos de identidad comunitaria y reconstruyendo las redes de solidaridad. Expresión de esto es el énfasis que pone el CBN en la

incorporación de padres, representantes y comunidad a la escuela, a través de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula.

c.- Reconoce el impacto que el desarrollismo ha generado sobre el medio ambiente, e intenta formar una conciencia ambiental que lo salvaguarde e impulse la búsqueda de nuevas formas de producción, dentro de lo que se conoce como desarrollo sustentable. Cabe destacar la visión global, holística, con la que el CBN asume al sujeto de educación, es decir, la comprensión del alumno como un ser biopsicosocial.

e.- Reconoce el valor de la diversidad dentro de la unidad. Reconoce la pluralidad y la construcción del orden colectivo a partir de argumentaciones y consensos, para lo cual es necesario formar al sujeto. Además, que apunta a una práctica escolar que atienda la diversidad, respetando las individualidades, las ideas y modos de vida diferentes al propio, etc.

2.2.2.- Se asume la responsabilidad de la escuela para la inserción del sujeto en la sociedad, por lo que se propone:

a.- Generar un proceso de enseñanza y aprendizaje donde se formen las destrezas intelectuales y las actitudes necesarias para que el sujeto pueda ***‘aprender a conocer’***. En otras palabras, recupera una de las funciones

primordiales de la escuela, como lo es la de “...desarrollar sistemática e intencionalmente las destrezas intelectuales básicas en los niños, para aportarle herramientas de pensamiento que les sirvan para modelar las situaciones del entorno, entender las relaciones de causalidad, valorar el impacto que genera la variación de algunas condiciones y proponer soluciones...” (GTE, 2002)

En orden a esta meta, el CBN reconoce:

a.1.- el *‘desarrollo del pensamiento’* como un eje transversal, que capacita al sujeto a insertarse en una sociedad caracterizada por el conocimiento, por las situaciones complejas sobre las cuales debe actuar el ciudadano, por los altos niveles de información con las que se topa el individuo, etc.

a.2.- el *valor del las diferentes áreas del conocimiento* para el desarrollo de las destrezas intelectuales. Lenguaje, matemática, ciencias naturales y tecnología, y ciencias sociales son los espacios de conocimiento donde se generan estrategias que facilitan el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas.

a.3- Reconoce la *interdisciplinariedad del conocimiento*, lo que implica la conexión de los saberes alrededor de ejes especialmente significativos para el sujeto. En este orden de ideas, el CBN

plantea los PPA como la estrategia para la construcción de conocimientos entorno a un eje significativo para el sujeto, alrededor del cual se entretajan los contenidos de las diferentes áreas. Esta estrategia implica altos niveles de pensamiento en el docente, que permita implementar adecuadamente los PPA y propiciar el desarrollo de esos mismos niveles de pensamiento en el alumno.

a.4.- el valor de la *autonomía intelectual*, como posibilidad de búsqueda, descubrimiento y construcción de conocimientos y soluciones a los problemas que se presentan. Esta autonomía es fundamental para asumir la propia vida y la actuación en la toma de decisiones comunitarias, dentro de situaciones complejas y en ejercicio fáctico de la libertad.

b.- Generar un proceso de enseñanza/aprendizaje donde el conocimiento se construya y se busque en la acción. A diferencia de la escuela tradicional, en el nuevo enfoque pedagógico, el aprendizaje se manifiesta en la aplicación del conocimiento y el cambio en la acción. Cuando realmente ‘conocemos’ este conocimiento implica un cambio en la acción, de lo contrario no hay verdadero aprendizaje. Esto es lo que se conoce como ‘*aprender a hacer*’.

El ‘aprender a hacer’ implica reconocer al sujeto como una persona activa, dinámica, que discute y usa el conocimiento para solucionar problemas simples y complejos, que se presentan tanto en la propia vida, como en la vida en comunidad.

En este sentido, el eje transversal “trabajo” es una manera de reconocer la importancia del “saber hacer” para la incorporación del sujeto a la sociedad. En relación al trabajo, el CBN lo valora como una actividad que “...dignifica al ser humano y promueve la realización de la persona, en consecuencia, se reconoce el esfuerzo del alumno en su quehacer diario...”. En este sentido, se entiende al trabajo de calidad, efectivo y eficiente, como un esfuerzo que dignifica, que nos abre posibilidades de incorporarnos al sistema productivo (económico) de la sociedad, empujándonos hacia mejores formas de vida.

Pero el ‘saber hacer’, tal como está planteado en el CBN, no sólo es formación para la acción, sino para la reflexión en la acción. Es decir, incorpora una dimensión reflexiva, crítica, cuestionadora que permite evaluar y decidir constantemente sobre la que hacemos. Decisiones que se toman en función de un esquema de valores, de las capacidades de pensamiento y de la experiencia con el conocimiento. Los planteamientos de la autoevaluación y la coevaluación son estrategias que buscan formar en estas capacidades reflexivas.

c.- Construir en el sujeto un “marco ético de referencia”, conformado por un cuerpo de valores, o lo que es lo mismo, por una serie de principios socialmente reconocidos como ‘valiosos’. Estos principios sustentan las estructuras e instituciones sociales, generan un orden y una práctica ciudadana determinada que definen, para una sociedad, lo que es la ‘vida buena’.

La formación dentro de un marco de referencia ético es lo que significa el ‘*aprender a ser*’ y ‘*aprender a convivir*’. En el CBN los valores que componen este marco de referencia ético están explícitos en el eje transversal ‘Valores’, entre ellos están:

- ✓ *Respeto por la vida*: autoestima, amor por la vida y la responsabilidad social.
- ✓ *Ciudadanía*: defensa a los derechos humanos, respeto por las leyes y normas; creatividad y transformación del entorno; consenso y solución de problemas comunitarios; integración a una comunidad.
- ✓ *Libertad*: autonomía personal, autenticidad, seguridad, decisión, actitud crítica y democrática.
- ✓ *La solidaridad*: actitud cooperativa, sensibilidad social, conservación del medio ambiente.
- ✓ *La convivencia*: tolerancia, trabajo cooperativo, actitud de diálogo, respeto a la diversidad, respeto a las personas y amor a los semejantes.

- ✓ *Honestidad*: honradez, sinceridad y espíritu crítico.
- ✓ *Identidad nacional*: amor a la patria, identificación con su país, con su región y con su comunidad.
- ✓ *Perseverancia*: constancia, superación de las dificultades.
- ✓ *Justicia*: Espíritu comunitario, capacidad para evaluar, sentido igualitario, equidad.
- ✓ *Responsabilidad*: cumplimiento de los compromisos, disciplina, puntualidad y organización, actitud positiva frente al conocimiento, compromiso consigo mismo y con el país.

El mismo hecho que este cuerpo de valores se asuman como un ‘eje transversal’ supone el reconocimiento de que ellos no se aprenden en una materia específica, con un horario de clases determinado, en donde el sujeto los aprenda de una manera teórica. Por el contrario, significa que son una ‘práctica constante’ que la escuela debe darle vida; significa que cualquier práctica de aula, de toda la escuela, sea académica, recreacional o de extensión, debe moverse dentro de ese marco de referencia. debe estar cargada de estos valores. Significa que las decisiones que se toman a todo nivel responden a esos valores, significa que las relaciones interpersonales están ordenadas por esa estructura valorativa. Y es esta manera de asumir los valores como ‘forma de vida buena’, como se da el proceso de formación del sujeto dentro de ellos; como se incorpora a una

dinámica social, como se genera una identidad con el grupo y como, finalmente, se construye el mismo sujeto.

Por otro lado, el cuerpo de valores específicos que expone el CBN, nos hace suponer que el Estado Venezolano reconoce como 'vida buena', como proyecto social, una sociedad democrática, responsable, que respeta sus instituciones y sus normas, que respeta el medio ambiente, que se relaciona entre sí por medio del debate y la argumentación en la búsqueda de consensos, que reconoce el valor del trabajo cooperativo como forma de construcción social, que valora el esfuerzo individual y colectivo para la superación de problemas, que se valora a sí misma y se reconoce como comunidad con un proyecto que alcanzar, que es tolerante con el diferente, que es pluralista, abierta al diálogo, sensible ante la propia realidad y la realidad de los otros.

2.2.3.- Se asume el papel de la educación y la escuela en la construcción de la democracia.

a.- Todas las estrategias y concepciones que muestra el CBN apuntan hacia una democracia mucho más participativa que el modelo tradicional. El hecho mismo de que la escuela se asuma como espacio de participación comunitaria, que la comunidad tenga ingerencia en la definición de las metas, procedimientos y estrategias de la escuela a través de los proyectos de plantel, apunta hacia la ruptura de los esquemas

tradicionales de representación y verticalidad, hacia formas que reclaman el compromiso activo de la comunidad en la definición de sus propias realidades. La autoridad no es sólo la responsable, sino que se hace al aprendiz responsable de su propio proceso.

Esta situación exige actitudes de mayor compromiso con 'lo público', unidas con una mayor capacidad para evaluar, discernir y decidir sobre los asuntos que competen a la comunidad.

b.- De esa concepción se desprende que la participación deja de restringirse al voto, a la elección de representantes, para convertirse en la forma como transformar la realidad en función de las necesidades propias y comunitarias. Con esto se pasa de una visión normativa de la democracia, hacia formas activas, tácticas de consenso y decisión.

c.- Este modelo propuesto en el CBN, acerca al ciudadano a las instancias de decisión sobre las cuales puede tener posibilidades reales de actuar. Su escuela, su comunidad, su propio proceso de formación e inserción social, su propia historia.

d.- Finalmente, asume la participación como diálogo que se construye con la argumentación, no como la mera negociación sino como la construcción de consensos. Es una participación dialógica, racional, sustentada en el debate, la argumentación y el consenso. Esto significa un

cambio en relación con los modelos de la democracia liberal, en donde se participaba para salvaguardar los intereses individuales, se negociaba para sacar la mejor parte en función de las propias necesidades. El modelo de democracia sobre el que sustenta la Reforma Educativa, muestra una visión de comunidad mucho más nítida, en donde se llega a consensos en función de las necesidades colectivas. Además, estos consensos se construyen a partir de argumentos, sustentados en conocimientos y posibilidades, no en filiaciones políticas o de cualquier otro tipo, que apuntan más a los sentimientos y a la afectividad, que al análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones inteligentes.

A modo de resumen, la Reforma Educativa, a través del Currículo Básico Nacional, asume las dos dimensiones para construir la ciudadanía desde la educación, es decir, entiende que la educación es uno de los caminos más importantes para la inserción del individuo a la sociedad y para la construcción de una sociedad democrática.

Para la inserción social del individuo, el CBN parte del reconocimiento de las complejas condiciones que caracterizan a la sociedad, dentro del contexto de la globalización. En este sentido, dispone todos los elementos para formar un individuo con las actitudes y competencias intelectuales que le permitan incorporarse a la sociedad del conocimiento, que le permitan la reconstrucción de los vínculos de identidad, la conservación del medio ambiente, etc.

En cuanto a la construcción democrática, el CBN dibuja un modelo de democracia participativa – deliberativa, la cual se construye con individuos autónomos y

libres, que viven ciertos valores, y que participan en a través del diálogo, con un compromiso cívico para la construcción del espacio y del bien público.

Como veremos más adelante, parece que el modelo de ciudadano que se dibuja desde el discurso del Estado Venezolano, a través de la Reforma Educativa, es el del ciudadano Republicano, que vive la Virtud Cívica. Frente a este discurso, nos preguntamos: ¿es este modelo lo que caracteriza la práctica educativa en nuestras escuelas y aulas?, ¿realmente, desde la práctica educativa se está caminando a la construcción de un ciudadano, acorde al modelo planteado por el Estado?, o ¿será una visión ajena a nuestras posibilidades reales de reconstruir la ciudadanía, la democracia y la política?

Precisamente, es la coherencia entre el discurso y la práctica educativa, lo que garantiza, que desde la educación, se dispongan las condiciones de posibilidad para la existencia de la democracia deliberativa y del ciudadano. En orden a esto, se hace necesario aproximarnos a la práctica de aula, con una visión política, de manera de detectar las condiciones de posibilidad de lo que el Estado le exige a la educación, en relación a este asunto.

Capítulo Segundo

LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN AULA:
Un espacio para la reflexión acerca de la formación de
ciudadanos

La metáfora de la ciudadanía opera en un sentido
prepositivo para imprimir una dirección a la práctica
educativa y llenarla de contenidos, y también
actúa como lente para realizar una lectura
crítica de la insatisfactoria realidad
Sacristán. 2001

La aproximación a la realidad de la práctica educativa en nuestras aulas, la haremos en el marco del Proyecto de Investigación “Leer, Pensar y Hacer: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía Intelectual”(LPH), el cual fue desarrollado por el Grupo de Tecnologías Educativas del Parque Tecnológico de Mérida, y financiado entre esta institución y el CONICIT.

Entre los objetivos del proyecto LPH no estaba planteado abordar la comprensión de los valores que se muestran en la escuela, ni mucho menos la pregunta eminentemente política por la ciudadanía. Sin embargo, la metodología de investigación – acción, permitía reorientar constantemente la búsqueda, hacia aquellos elementos que se iban mostrando en la acción.

Es dentro de este contexto investigativo donde surge la pregunta por la ciudadanía. Es la realidad, que se mostraba sumamente compleja, la que llevó a preguntarnos cuál ciudadanía se forma desde la escuela, a inquietarnos frente al tipo de sociedad y de democracia que nuestra educación está construyendo cada día.

En el presente capítulo intentaremos exponer el marco general que permitió la aproximación a la práctica de aula: el proyecto LPH. También mostraremos los resultados de esa investigación en función de los valores que aparecen en el discurso y en la práctica de los docentes, para finalmente, preguntarnos por la posibilidad que nos brinda la realidad escolar, de caminar hacia el modelo de ciudadano y de democracia que se muestra en la Reforma Educativa.

1.- EL PROYECTO “LEER, PENSAR Y HACER: DESTREZAS FUNDAMENTALES PARA APRENDER Y SER CON AUTONOMÍA INTELECTUAL”

Como ya estudiamos, la implantación de la Reforma Educativa no sólo significó la variación de una estrategia de planificación (los Proyectos Pedagógicos de Aula y de Plantel), sino el cambio completo de los fundamentos y premisas sobre la cual estaba montado el sistema educativo nacional. Esta transformación implicaba desplegar un proceso de actualización docente para la adaptación de su práctica de aula a los nuevos requerimientos y líneas establecidas por el Estado.

Para el año 1997 y 1998 se realizaron en el Estado Mérida, el Plan de Actualización Docente en el Nuevo Currículo Básico Nacional. Este proceso se caracterizó por ser implementado bajo la modalidad de talleres de capacitación docente, con una duración aproximada de 80 horas cada uno. Asistieron, con carácter de obligatoriedad, todos los docentes del estado, tanto de escuelas públicas como privadas.

El cambio educativo se mostraba como un reto inmenso para los docentes. Como en todo proceso de cambio a este nivel, las dudas, los vacíos de información, las altas expectativas y la resistencia al cambio impregnaban todo el mundo escolar en aquel momento. Los cambios a los que se aspiraban eran radicales, pues se trataba de transformar una práctica tradicional, repetitiva, memorística, estática, por una diametralmente opuesta.

Dentro de este contexto surge el proyecto “Leer, Pensar y Hacer: destrezas fundamentales para aprender y ser con autonomía intelectual” (LPH), el cual, como ya dijimos, constituye el marco desde el cual nos aproximamos a la realidad de la práctica educativa en aula, a partir del cual se construye todo el análisis político acerca de la ciudadanía, que pretendemos en este trabajo de grado.

La propuesta del proyecto LPH era:

Identificar y evaluar, “...en situaciones de campo y en la acción, los factores que generan la adquisición de las destrezas de la comprensión de la lectura, la producción escrita, el pensamiento lógico, el saber hacer y el trabajo en grupo, tanto en los niños como en docentes de 3° grado de la primera etapa de Educación Básica, para las áreas de Matemática y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, durante el establecimiento y puesta en práctica de la estrategia globalizadora e interdisciplinar de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los lineamientos de la reforma curricular iniciada por el Ministerio de Educación...” (Proyecto LPH, 1998, 1)

Los dos objetivos generales de la investigación fueron:

1.- Evaluar cuali-cuantitativamente el proceso para el desarrollo de las destrezas: comprensión de la lectura, producción escrita, pensamiento lógico, saber hacer y trabajo en grupo, alcanzadas por los niños y docentes de tercer grado de la primera etapa de Educación Básica, en las áreas de Matemática y Ciencias de la

Naturaleza y Tecnología, los cuales participan en diferentes escenarios de intervención con tecnologías (asesorías en grupo y en aula y recursos didácticos), durante el establecimiento y la puesta en práctica de la estrategia globalizadora e interdisciplinaria de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Proponer un modelo de capacitación para docentes en ejercicio, respecto al diseño y ejecución de Proyectos Pedagógicos de Aula, los cuales aseguren aprendizajes significativos en las áreas de Matemática y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología e incluyan el desarrollo de las habilidades y las actitudes planteadas en los ejes transversales del Currículo Básico Nacional (LPH, 1998)

La *investigación acción* fue la herramienta metodológica principal para la búsqueda y la evaluación de un conjunto de métodos que promuevan cambios trascendentes mediante la participación colectiva y en la acción, a fin de **conocer cómo hacerlo, haciéndolo** (SALAZAR, 1992; BANSART, 1993). Esta metodología parte del hecho, reconocido por todos los organismos de las Naciones Unidas y por la comunidad académica, que *no hay cambio ni desarrollo sin la participación conjunta del sujeto y el objeto para identificar lo que se desea y los mecanismos para lograrlo, sin plantear una comunicación para el intercambio y el refuerzo* (LÓPEZ, 1984).

Entre las ventajas que esta metodología brindaba para la investigación, estaban:

1. Se vale de cualquier técnica de investigación (entrevistas, cuestionarios, observación, registros, tests psicométricos, etc.) para recoger la información que le permite evaluar el proceso y determinar la acción requerida a fin de reducir las diferencias entre lo real y lo deseado.

2. La toma de datos y/o la aplicación de las técnicas de investigación no son externas al proceso de cambio que se promueve, es parte y condición endógena del mismo, a través de las cuales se produce la reflexión, se confronta, se construye sentido en el contexto, se hacen conjeturas y se gesta la intervención oportuna.
3. Las técnicas o instrumentos utilizados para la toma de datos también tienen un carácter flexible, van respondiendo al redimensionamiento continuo del proceso de cambio y de las variables (o indicadores) que se utilizan para observarlo, a fin de determinar si lo que se está haciendo es válido para el progreso.

Las fases de la investigación fueron:

| FASE | OBJETIVOS | DURACIÓN |
|------|--|----------|
| 1 | diseñar y validar instrumentos de medición y observación | 4 meses |
| 2 | a) evaluar recursos didácticos de MAT y CNT de tercer grado b) diagnosticar la capacidad de los docentes para plantear aprendizajes interdisciplinarios en tercer grado | 8 meses |
| 3 | a) evaluar los aprendizajes de niños y docentes en las áreas de MAT y CNT en diferentes escenarios de intervención en el aula de tercer grado b) identificar los factores que determinan los cambios en la acción educativa, observados en diferentes escenarios de intervención en el aula de tercer grado c) diseñar y producir REDI adaptados a los requerimientos de los PPA desarrollados durante las intervenciones en el aula | 14 meses |

Durante la primera y segunda fase se intervinieron 42 escuelas de todo el Estado, trabajando con un total de 56 docentes de tercer grado de Educación Básica y un total de 1533 niños. Para la tercera fase se trabajó con 41 escuelas, 41 docentes y 1072 niños. Todo esto alcanza un muestra total de:

| | |
|-----------------|------|
| Escuelas | 83 |
| Docentes | 97 |
| Niños | 2605 |

La propuesta de formación de docentes en ejercicio, desarrollada durante la investigación, consistió en la realización de acciones directamente en el aula, con el apoyo de un asesor-investigador y la participación activa de los docentes y los alumnos. Las acciones se basan en la utilización de recursos didácticos (REDIS) en matemática y ciencias naturales, como herramientas que generan riqueza y diversidad en las situaciones de aprendizaje, estimulan el interés, la curiosidad y disparan procesos de aprendizaje significativos en los niños y en los docentes. A partir de esas acciones se propicia la reflexión de los docentes, para involucrarlos en el proceso de identificación de los cambios necesarios y posibles, así como en el planteamiento de nuevas acciones para lograrlo.

Este modelo de formación de docentes en ejercicio se aplicó en 5 momentos distintos (atendiendo a un total de 99 docentes de tercer grado), cada uno de ellos con una duración de seis meses. Durante ese tiempo, las intervenciones del asesor - investigador en el aula se realizaban semanalmente (los primeros dos meses),

quincenalmente (los siguientes dos) y mensualmente (los últimos dos meses). Así pues, semana tras semana, se registraba lo que sucedía en el aula y en la escuela, dando a la investigación-acción los insumos necesarios para ajustar, modificar, reorientar o abortar estrategias pedagógicas, según fuese su efecto sobre la transformación de la práctica de aula y sus posibilidades de ser asimilada por los docentes. A partir de esos insumos, rediseñar la propuesta de intervención del momento siguiente.

La sorpresa, luego de la segunda aplicación del modelo, fue que los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes y el avance de los niños, eran muy pobres frente a los recursos y esfuerzos invertidos. Parecía pues que la deficiencia en la práctica profesional y en los logros en cuanto a los aprendizajes de los niños no respondían solamente a asuntos técnico-pedagógicos. Bajo esta hipótesis se empezó a intentar descubrir otros elementos, más allá de los técnicos, que influyeran en el aprendizaje de los docentes y de los niños.

La acción mostraba que existían elementos valorativos-culturales que frenaban la transformación de la práctica de aula de los docentes y el aprendizaje de los niños. Estos elementos definían una “forma de hacer las cosas” en la escuela, que se ha venido consolidando durante años y que se resistía al cambio. Fue así como se abrió, dentro del proyecto LPH, un espacio para aproximarse a la cultura de la escuela y de los docentes, es decir al conjunto de creencias, hábitos y valores que se comparten entre los docentes, y que impregnan toda la institución escolar.

¿Cuáles eran esos valores?, ¿cómo afectaban la práctica de aula?, ¿cómo frenaban o impulsaban la formación de docentes en ejercicio?, ¿cómo influían en el aprendizaje de los niños?, y ¿qué posibilidades brindaban para la transformación de la

educación?. Estas interrogantes no estaban planteados desde el inicio de la investigación, sino que surgieron durante su desarrollo, en la medida que se evaluaba la percepción sociopedagógica que los docentes tienen sobre su acción educativa.

2.- ¿CUÁLES SON LOS VALORES QUE AFECTAN LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS?

El recorrido, en la aproximación al cuerpo de creencias, valores y actitudes que existen en la escuela, tuvo dos momentos importantes:

- a.- En un primer momento, la investigación se estructuró en torno a *la pregunta pedagógica*, es decir: ¿cómo esos valores afectan los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las destrezas intelectuales de los niños?.
- b.- Frente a las observaciones que se alcanzan con la primera pregunta, nace la segunda, *La pregunta política*, es decir, ¿cómo, a partir de la práctica educativa que se da en nuestras escuelas, se puede construir un ciudadano y una sociedad democrática?.

2.1.- La pregunta pedagógica.

Consecuentemente con el desarrollo del proyecto de investigación LPH, frente a los pocos resultados que se alcanzaban después de aplicar los modelos de capacitación de docentes en ejercicio, en relación a la transformación de la práctica de aula y al

aprendizaje de los niños, la pregunta sobre la cultura escolar, giraba en torno a intentar conocer y comprender cuáles eran los valores, actitudes y creencias que frenaban el logro de aprendizajes, tanto en niños como en docentes.

La investigación en este primer momento se realizó sólo en base a las observaciones que los asesores-investigadores hacían regularmente en el aula de clases. y se sistematizó valiéndose de una estructura expuesta por Mariano Grondona en su artículo “*A Cultural Typology of Economic Development*”¹ Este trabajo dio como resultado dos modelos “típico ideales” de valores, según impulsaran o frenaran el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas.²

En esta estructura, se hace referencia a 18 valores:

1. Valor del conocimiento
2. Valor del trabajo
3. Percepción de la pobreza
4. Confianza en las potencialidades de los individuos
5. Pluralismo intelectual
6. Sentido de la justicia
7. Sentido de la democracia
8. Rol de la autoridad
9. Sentido y aplicabilidad de las normas
10. Organización
11. Sentido de la realidad
12. Visión de la escuela
13. Optimismo
14. Sentido del progreso
15. Visión temporal del esfuerzo
16. Valor del tiempo
17. Valor de los pequeños logros

¹ Artículo publicado en: LAWRENCE E. Harrinson and HUNTINGTON, Samuel (2000): *Culture Matters*. New York: Basic Books.

² Para profundizar acerca de estos dos modelos se puede revisar el artículo: GTE (2002): “VALORES CULTURALES QUE INFLUYEN EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DESTREZAS INTELECTUALES BÁSICAS dos visiones y una realidad”. En Revista SIC, (por publicarse).

Los resultados de esta primera aproximación, muestran que la cultura escolar que prevalece en la mayoría de nuestras escuelas (70%), se inclina hacia un modelo cultural que frena el desarrollo de las destrezas intelectuales básicas y el aprendizaje. A esta conclusión se llegó luego de constatar que, en términos generales, en la mayoría de nuestras escuelas se observa que:

- Se le da muy poca importancia a la adquisición de conocimientos y competencias intelectuales.
- Dominan las interacciones y las motivaciones de tipo afectivo, sensitivo, festivo y social.
- Hay preponderancia de rutinas no productivas y de actitudes pasivas.
- Se simula el cumplimiento de las normas impuestas por el Ministerio de Educación, en este caso, en la ejecución de los proyectos, en la inclusión de los ejes transversales y en la sistematización de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Hay una marcada dependencia y desconfianza en las potencialidades individuales, lo que imposibilita la formación de individuos autónomos.
- Hay ausencia de criterios temporales.

Frente a esta realidad, es decir una escuela cuyos valores, creencias y actitudes parecen frenar el desarrollo de las destrezas intelectuales y el aprendizaje de los niños,

las inquietudes que se presentan trascienden la esfera de lo meramente pedagógico, dando un salto hacia una dimensión sociopolítica.

2.2.- La pregunta política.

Uno de los mayores retos que hoy se nos presenta como sociedad, es superar la exclusión que sufre gran parte de la población y los índices de pobreza que cada vez son más alarmantes. En este sentido, la Reforma Educativa, se presenta como una posibilidad de transformación que apunta a disminuir la pobreza y la exclusión. En palabras del propio Rafael Caldera: "...la Reforma Educativa debe orientarse a disminuir las enormes desigualdades en la calidad de la educación y debe contribuir a aliviar la pobreza de un vasto sector de la población que no tiene posibilidad de desarrollar plenamente su capacidad potencial..." (Respuestas a la crisis, 1993, 149)

En relación a esta responsabilidad de la educación y de la Reforma Educativa, y frente a la realidad de nuestras aulas y escuelas, no podemos hacer más que preguntarnos ¿cómo se inserta, dentro de una sociedad que cada vez más la mueve el conocimiento, la ciencia y la tecnología, individuos que no logran formar sus estructuras de pensamiento?, ¿cómo frenar la pobreza y disminuir los altos niveles de exclusión social, si la escuela, como institución socialmente designada para formar a los nuevos miembros del cuerpo social, no logra desarrollar las competencias para la inclusión?. ¿cómo consolidar un sistema democrático a partir de sujetos que no logran adecuados niveles de autonomía intelectual?, ¿qué democracia es posible con individuos formados

en una escuela de estas características?, en términos generales ¿qué ciudadanía es posible desde nuestra escuela?

Para abordar este segundo momento de búsqueda, sobre las creencias y los valores que caracterizan la cultura de la mayoría de nuestras escuelas, lo que constituye la esencia del presente trabajo de investigación, se diseñaron 4 modelos de encuestas, que se aplicaron en momentos distintos del desarrollo de la tercera fase la de la investigación:

| Encuesta | Fecha aplicación | Descripción |
|-----------------|-------------------------|--|
| Modelo A | Octubre 2000 | Se le daba al docente una frase y se le pedía que la relacionara con 3 términos de una lista de 12. Luego se analizaba de acuerdo a las preferencias. |
| Modelo B | Diciembre 2000 | Para cada valor, se hacían más de 15 enunciados, ante los cuales el docente debía fijar una posición: “de acuerdo” o “en desacuerdo”. En la segunda parte se le daba una palabra y se le pedía que la relacionara con dos, de una lista. Finalmente se hacía una pregunta abierta. |
| Modelo C | Marzo 2001 | Se diseñaron dos situaciones problemas. Se le proporcionaba 4 ó 5 soluciones diferentes, definidas de acuerdo a un valor, el docente debía ordenar las posibles soluciones de la más pertinente a la menos pertinente. |
| Modelo D | Junio 2001 | Se realizaron tres preguntas abiertas, donde se le pedían que escribieran acciones concretas de su práctica. |

Las tres categorías alrededor de las cuales se realizaría la investigación, es decir, sobre las que sería preciso indagar las valoraciones, creencias y actitudes que tenían los

docentes, se toman de tres dimensiones claves para cualquier proceso de aprendizaje en el aula y, especialmente, para la formación de ciudadanos, estas categorías son: conocimiento, participación y autonomía.

Estas tres categorías están íntimamente vinculadas. Valorar el conocimiento es el punto de partida para el proceso de aprendizaje, e implica actitudes y acciones que muestran que la búsqueda de comprensión sobre lo que nos pasa y nos rodea es importante. Es el punto de partida en cuanto permite la motivación y las experiencias intelectuales necesarias, para el desarrollo del pensamiento, de las competencias y de la capacidad para ser más humano y para resolver problemas.

La participación es la acción, la vinculación del sujeto con el entorno, con 'los otros', actuando, decidiendo, evaluando y asumiendo la construcción del aprendizaje colectivo y del suyo propio. Es la posibilidad de comparar, confrontar, cuestionar, aportar, reconstruir y consolidar el propio conocimiento y el conocimiento colectivo.

El logro de la autonomía, es decir, de la independencia para evaluar, decidir, actuar, asumir posiciones frente a las distintas situaciones y experiencias por las que se pasa, es condición para asumir un proceso de aprendizaje que realmente lleve a 'aprender a aprender'. Permite, dentro de un proceso de formación, que el sujeto asuma un papel activo, responsabilizándose por su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a la formación de ciudadanos, estos conceptos cobran especial importancia en el discurso educativo que muestra el Estado, tanto para la inclusión social como para la construcción democrática. A partir de este discurso, definiremos las tres categorías:

a.- Conocimiento.

Dentro de esta categoría agruparemos todos aquellos elementos que apuntan al desarrollo intelectual del individuo, hacia el desarrollo del pensamiento y la posibilidad de comprensión de sí mismo y de lo que lo rodea.

En este sentido, tanto para la inclusión del sujeto, como para la construcción de la democracia, el discurso del Estado, sobre la educación, concede mucha importancia al conocimiento. Por esa razón es que plantea como eje transversal el “desarrollo del pensamiento”, y además se asume como uno de los principales objetivos de la transformación educativa el “*aprender a conocer*”.

En cuanto a la inserción social, el discurso del Estado, al reconocer los retos de la sociedad global y del conocimiento, reconoce de igual manera, la importancia de que la educación logre formar individuos con alto nivel de desarrollo de sus destrezas intelectuales y su pensamiento, de manera que puedan responder y no quedar fuera de esa sociedad altamente tecnificada, en donde el conocimiento se ha convertido en uno de los principales medios de producción y decisión.

En relación a la construcción de la democracia, el discurso del Estado aspira hacia una democracia más participativa en donde los sujetos accedan a esferas próximas de toma de decisiones sobre lo público y se supere la idea de que ‘el voto’ es la única expresión del ejercicio político del ciudadano. Construir ciudadanos capaces de asumir esta responsabilidad pública significa contar con individuos capacitados, capaces de manejar informaciones complejas para la solución de problemas, es decir, sujetos con un nivel adecuado de desarrollo de

sus destrezas intelectuales y de su pensamiento, que le permitan argumentar, discutir y deliberar sobre asuntos públicos.

b.- Participación.

Dentro de esta categoría se incluyen todos aquellos elementos que de alguna manera dan cuenta de la forma como se entiende y se asume la actuación del sujeto en los espacios públicos, y en relación al bien público.

En este sentido, el discurso del Estado reconoce la responsabilidad que tiene la educación en formar un sujeto comprometido con ‘lo público’, capaz de formar parte responsablemente en la búsqueda de soluciones a los problemas públicos sobre los cuales tiene acceso. Este ‘formar parte’ se entiende, en el CBN, como diálogo, discusión, argumentación, en donde se busca construir y reconstruir el bien público y no solamente los intereses particulares.

Desde esta perspectiva, el estado asume que la educación como formación de ciudadanos que construyen la democracia, es esencialmente la formación en capacidades y virtudes para la participación en la discusión pública.

En cuanto a la importancia de formar para la participación, en función de la inserción social, la relación es directa, pues se entiende que insertarse, políticamente, es participar en lo colectivo.

c.- Autonomía.

Dentro de esta categoría agruparemos todos aquellos elementos que propician la valoración y la formación de un individuo con condiciones de

pensamiento, actitudes y acciones, que suponen la capacidad para reflexionar, para determinarse con libertad y criterios constructivos, para autodirigirse en los momentos de enfrentar, cuestionar, tomar decisiones, compartir y aportar durante las diferentes situaciones de la vida.

En este sentido, el discurso del Estado, tanto para la inclusión del sujeto, como para la construcción de la democracia, supone un individuo autónomo. Pero no una autonomía que se entienda como individualismo, sino lo que podríamos llamar una ‘autonomía dependiente’, es decir, la capacidad de autodirigirse y reflexionar, reconociendo que el ejercicio de su libertad y las posibilidades de su bienestar se construyen con la inclusión ‘del otro’.

3.- ¿CÓMO SE MUESTRA LA CULTURA ESCOLAR EN TORNO AL CONOCIMIENTO, LA PARTICIPACIÓN Y LA AUTONOMÍA: UNA VISIÓN DESDE EL DISCURSO Y DESDE LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES.

Antes de presentar los resultados de las encuestas y de las observaciones en aula, en relación al conocimiento, la participación y la autonomía, es importante hacer la salvedad que no se pretende dar una conclusión definitiva en torno a la manera como los docentes valoran estas ideas, pues eso sería un atrevimiento en el que no pretendemos incursionar. De lo que se trata es de aproximarnos a la manera como los docentes concretan esos valores, tanto en su discurso, como en su propia práctica de aula.

Por esta razón, el análisis de la información obtenida a través de las encuestas y de la observación que los promotores hicieron durante sus visitas al aula, se hace en dos niveles: *el nivel discursivo*, es decir tratando de observar la coherencia del discurso que se plasma en las encuestas, y *el nivel práctico*, a través de la forma como esos valores se expresan en acciones concretas, en la práctica de aula.

3.1.- Conocimiento

En el nivel discursivo, la información obtenida a través de las encuestas sobre la valoración que los docentes tienen del ‘conocimiento’, es contradictoria.

La primera contradicción que aparece es en torno a la importancia del conocimiento para la acción pedagógica. Frente al postulado: *“para ser buen educador es más importante la mística por la educación que la preparación científica”(B)*³ el 69% está totalmente de acuerdo; también el 69% se mostró en total acuerdo, con que *“lo más importante en el docente es tener sentido común”(B)*. Sin embargo, cuando se le coloca una situación problema (Cuadro N°1), ante la cual debe tomar una decisión, el 75% coloca en los primeros lugares aquellas que implican conocimiento, esfuerzo y aprendizaje, sólo el 25% se va por decisiones afectivas y emocionales.

Esta contradicción podría responder al tipo de acción que se presenta. Las preguntas que muestran poca valoración del conocimiento técnico, son afirmaciones directamente relacionadas con la práctica profesional del docente; mientras que la situa-

³ La letra entre paréntesis indica la encuesta a la que pertenece la pregunta: (A) Modelo A, (B) Modelo B, (C) Modelo C, (D) Modelo D. Se anexan los modelos de encuestas.

Modelo C

Situación problema que se presentó a los docentes.

Tomasa era una señora como de 35 años, tenía ya diez años de casada y no había podido tener hijos. Un día decidió buscar ayuda y fue a distintos lugares.

Primero visitó a un famoso sabio, quien le recomendó algunos libros para que pudiera informarse sobre la infertilidad y las posibilidades de solución. También le recomendó visitar unas páginas de internet donde podía encontrar información sobre el tema.

Al salir de la casa del sabio, se fue a donde su comadre, quien conmovida por el problema le ofreció regalarle el hijo que estaba a punto de parir. Como ella ya tenía cinco muchachos, podría entregarle al que nacería. Tomasa, agradecida y conmovida salió de allí.

Luego llegó a casa de una amiga, quien no sabía nada del problema ni entendía sobre infertilidad. Ella al enterarse, se ofreció a acompañarla en su recorrido en busca de ayuda.

Finalmente, Tomasa fue a casa de Don Mario, quien le ofreció un plan para entrenarse durante un año, y aprender a normalizar su cuerpo.

Si usted fuera Tomasa, ¿cómo ordenaría las ayudas que le brindaron de la más valiosa a la menos valiosa para usted? (1 mejor 4 peor)

Cuadro N° 1

ción problema que se les colocó, está relacionada con un escenario más personal, en donde se acude a la “práctica profesional” de un tercero que no es docente. En otras palabras, *no parece reconocerse la importancia del conocimiento técnico-pedagógico para la acción ‘profesional’ del docente.*

La segunda contradicción apunta hacia la importancia del conocimiento disciplinar en la formación de los niños. El 77% de los docentes afirmó estar en total acuerdo con que “*se le debe enseñar al niño sólo lo que él solicite según su contexto*”(B), es decir, no se reconoce que hay unas destrezas intelectuales específicas y unos saberes concretos, que sólo se pueden desarrollar en la escuela de una manera sistemática y formal. Bajo esta percepción, los fines de la escuela se desdibujan, distrayendo la práctica de aula hacia acciones poco significativas para el aprendizaje cognitivo del niño.

Esta percepción se refuerza cuando observamos que para 85% de los docentes *“lo prioritario de la labor del docente es que el niño aprenda valores para la vida”*(B), y para el 92% *“el amor, la comprensión y el afecto son lo más importante para el aprendizaje de los niños”*(B). Esta posición, despoja al proceso educativo de una dirección que apunte hacia lo cognitivo, que reconozca en el ‘conocimiento’, en los saberes, un elemento

crítico para la inserción social y la construcción de la propia identidad. Siguiendo la idea de la pedagogía de los saberes que plantea Mariano Herrera (1998, 202), esta percepción de los docentes, parece desconocer que existe un conjunto de conocimientos culturalmente contruidos con los que se encuentra cada individuo, y que durante el proceso educativo, el alumno debe conocer y reconstruir, pero que son preexistentes a él.

La contradicción se plantea cuando analizamos las relaciones que los docentes hacen con la palabra ‘aprendizaje’ dentro una de las preguntas del modelo A de encuesta (cuadro N°2). Allí se observa que el 93% de los docentes relacionan *“aprendizaje”* con *“conocimientos”*(A), el 93% lo relaciona con *“logros”* y el 57% con *“Bienestar Social”* (cuadro N°3). En otra pregunta de la misma encuesta (cuadro N°3), el 57% de los docentes relacionan *“aprendizaje”* con *“investigación”*. Pareciera pues, que para los docentes, el principal logro es que los niños conozcan y aprendan, pues esto les

Modelo A

Relacione “APRENDIZAJE” y “ESCUELA” con tres palabras cada una, de la siguiente lista

Logros, Conocimiento, Aceptación, Dignidad, Desempeño, Bienestar Social, Promoción, Sueldo, Autoridad, Supervisión, Control, Compañero, Afecto, Poder

Las Palabras más relacionadas fueron:

Aprendizaje:

Logros: 93%
Conocimientos: 93%
Bienestar Social: 57%

Escuela:

Compañero: 57%
Afecto: 43%
Control: 36%

Los demás porcentajes no fueron significativos

Cuadro N° 2

permitirá alcanzar mejores niveles de bienestar social. Además, el aprendizaje se alcanza investigando.

Esta posición no se corresponde con que “el amor es lo más importante para que los niños aprendan”, o con que “los niños deben decidir que aprenden”, como afirman la mayoría de los docentes. Si lo más importante es el conocimiento, se tendrían que reconocer los contenidos y saberes como elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños, tendría que verse claramente en el discurso del docente una dirección y compromiso sólido con el conocimiento y con las actitudes que implican ‘búsqueda’

‘descubrimiento’, ‘preguntares’. etc., y no posiciones tan ambiguas como ‘educar para la vida’ o ‘que los niños aprendan lo que quieran según su contexto’.

Esto hace pensar que la relación que el docente establece entre aprendizaje y conocimiento, y entre aprendizaje de los niños y logro profesional, es una relación superficial que no implican una acción y un compromiso en la práctica. Su discurso se debe a un requisito de la profesión docente que no implica una práctica específica, un esfuerzo concreto y comprometido. Esta interpretación, se afianza en el segundo nivel de análisis: el nivel de las observaciones realizadas durante la práctica de aula.

Modelo A

Relacione “APRENDIZAJE” y “ESCUELA” con tres palabras cada una, de la siguiente lista

Orientación,
Planificación,
Participación,
Evaluación,
Mediación,
Exposición,
Investigación,
Autoridad,
Examen
Memorización

Las Palabras más relacionadas fueron:

Aprendizaje:

Investigación: 57%
Planificación: 43%
Evaluación: 43%

Escuela:

Participación: 71%
Orientación: 64%
Mediación: 43%

Los demás porcentajes no fueron significativos

Cuadro N°3

En el 70% de las aulas intervenidas se observó que:

- El logro se expresa en haber pintado la escuela, tener una cancha, o hacer una cartelera, pero hay poca preocupación por el bajo nivel de los niños en cuanto a las competencias intelectuales que alcanza. Por ejemplo, no se hacen suficientes esfuerzos por lograr que los niños alcancen los conceptos matemáticos de su grado o competencias lectoras propias para su edad, esto es menos preocupante que el comedor funcione o que la cartelera esté hermosa, o que los niños pinten.
- Las actividades predominantes no están incluidas en un proceso por lograr el dominio de conocimientos y competencias, más bien son eventos sin un sentido del por qué, del para qué, y menos del cómo lograr procesos cognitivos de niveles superiores.
- Los docentes muestran escasa disposición para investigar, pobreza lingüística y limitado razonamiento lógico matemático.
- Los docentes desconocen los contenidos programáticos de las diferentes disciplinas que constituyen el plan de estudio, en consecuencia desconocen su valor para la formación humanizadora del alumno.
- Las propuestas pedagógicas y didácticas son precarias y poco diversificadas.
- Los niños no construyen los conceptos fundamentales de áreas como matemáticas y ciencias de la naturaleza y tecnología, se conforman con que repitan mecánicamente lo que el docente dice.

- No se reconoce la continuidad del proceso de aprendizaje, ni de los efectos que la suspensión o pérdida de clases provoca en los niños. El tiempo no es valorado en función de las metas cognitivas del proceso educativo.

Las observaciones de la práctica nos muestran que ‘el conocimiento’ no se presenta como un elemento crítico para el proceso educativo del niño. La escuela se distrae de sus principales funciones sociales, restándole importancia a lo cognitivo, a lo intelectual; por ello ocurre que sólo el 14% de los niños evaluados en 3er grado, son lectores independientes.⁴

Esta distracción, responde, entre otras razones, a que la mayoría de los docentes no se reconocen como profesionales, es decir como dueños de unos conocimientos y prácticas específicas para desempeñar una función concreta, en este caso, la docencia. Como afirma el CICE⁵ (2000) “...uno de los hallazgos más importantes respecto a la práctica profesional de los maestros entrevistados, es que pareciera que éstos no encuentran una relación directa entre su acción pedagógica y el proceso de aprendizaje de los alumnos...el 80% de los docentes respondió que tanto el nivel socioeconómico, como la falta de apoyo familiar a la labor escolar y los problemas familiares del alumno son los factores más influyentes en el proceso de aprendizaje...” (Blas Regnault, 2000).

⁴ Informe LPH, abril 2000.

⁵ Investigación “Los Maestros en Venezuela: diseño de carrera e incentivos institucionales”, realizada por el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IIES), la Asociación para la Vida y la Naturaleza (AVINA) y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en julio 2000.

Este no reconocimiento, supone poca valoración de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, lo cual, lógicamente, implica un conjunto de actitudes y acciones en la práctica que, lejos de impulsar el desarrollo cognitivo de los niños, lo frenan.

Ante este panorama, ¿cómo entender la idea de “*educar para la vida*”, o “*educar para la democracia*”, que tanto se repite en los espacios educativos, en las escuelas, entre los maestros y entre los políticos que hablan de educación?, ¿cuáles serán las posibilidades de inclusión social de los individuos?, ¿bajo qué competencias se tomarán las decisiones?, ¿en qué términos se realizará la discusión y deliberación sobre ‘lo público’?, y, todo esto, ¿qué tipo de democracia hace posible?.

3.2.- Participación

El discurso sobre ‘la participación’ que muestran los docentes a través de las encuestas, parece algo más consistente que el que muestran sobre el ‘conocimiento’. Aquí se reconoce el sentido de construcción colectiva que impregna la idea de participación, así como la importancia del conocimiento, la interacción con otros, la búsqueda de acuerdos y consensos, entre otras. Sin embargo, algunos elementos que discretamente se perciben en las encuestas, dan indicios de que ese discurso está altamente cargado de concepciones nominales, que no se transfieren a la práctica

Cuando se le pedía a los docentes que escribieran las 5 frases que primero se le venía a la mente cuando veían la palabra **‘participación’** (A), el 80% relacionaban con “hacer, actuar, tomar parte de”. El 60% incluían palabras que implicaban relaciones afectivas, como ‘hacer amigos, fiesta, amistad, compañerismo’.

Modelo A

Escriba 5 palabras o frases que primero pienses cuando lees la palabra PARTICIPACIÓN

Hacer, tomar parte de, actuar, etc: 80%
Amigos, compañeros, compartir, etc. 60%
Cooperar, convivir: 60%

Cuadro N° 4

Al pedirles que seleccionaran los tres elementos que más se relacionan con **‘procesos de participación’(D)**, las mayores frecuencias de selección fueron: ‘saber oír’ (54%), ‘conocer’ (42%) y “descubrir intereses comunes” (42%)

Ante una situación ‘modelo’ que se le presenta (C), en la cual deben jerarquizar las razones por las cuales la participación es importante, el 67% seleccionó de primera el argumento que implicaba entender la participación como **‘construcción colectiva’**, en segundo lugar el 50% colocó la que significaba participar para alcanzar un **‘interés individual’**, en tercer lugar el 42% colocó la que encerraba una justificación **afectiva** y en último lugar el 75% colocó la que implicaba una razón **punitiva** para participar. (cuadro N°5)

Todas estas respuestas muestran a un docente que concibe la participación como una forma de solucionar asuntos comunes, a través del diálogo y la actuación en esos asuntos de interés común. Para esto, el conocimiento es necesario pues permite evaluar posibilidades y tomar decisiones. Esta visión se corresponde, en términos generales, con

Modelo C**Situación problema que se presentó a los docentes.**

En el edificio DON RAUL hay dos apartamentos que tienen una filtración de aguas negras. Esta ocasiona un muy mal olor en el salón de fiestas y en el apartamento donde usted vive. La junta de condominio está muy molesta porque además, los dueños de esos dos apartamentos no asisten a las reuniones de condominio. La junta pensó tomar cartas en el asunto, pero antes la encomendaron a usted a que conversara con los dos dueños para que asistieran a la próxima reunión. Los argumentos que se le ocurrieron para convencer a sus dos vecinos a participar fueron:

A.- Vecinos: deben ir a la reunión porque estamos pensando ponerles una multa. Así es que es mejor que no falten.

B.- Vecinos: en nombre de la amistad que nos une, no falten a la próxima reunión.

C.- Vecinos: Este problema que tenemos nos está afectando a todos, no se olviden que el salón de fiestas todos lo usamos y debemos encontrarle una solución al asunto.

D.- Vecinos: en mi apartamento no se puede ya comer de los malos olores, no pueden faltar a la reunión para ver cómo me resuelven esta situación.

De todos esos argumentos que a usted se le ocurrieron ¿cuáles serían los más efectivos y los menos efectivos? Ordénelos (A, B, C y D)) del más efectivo(1) al menos efectivo(4)

Cuadro N° 5

lo que nuestras sociedades aspiran de la democracia y de acción social. Sin embargo, en el discurso se escapan algunos elementos claves, en torno a los cuales se hace posible una participación efectiva: *el sentido de la autoridad, de las normas y la institucionalidad.*

Por ejemplo, 47% de los docentes encuestados no reconoce la importancia de la autoridad dentro del aula, pues se mostraban de acuerdo con que *“si el docente ejerce su autoridad en el aula, se perjudica el desarrollo emocional del niño”(B)*. El 77% se mostró en total acuerdo con que *“las decisiones en el aula se toman por mayoría”(B)*. Por otro lado, las relaciones afectivas parecen ser más importantes que el cumplimiento del deber, ante la afirmación *“a mis colegas que no llegan a tiempo deben sancionarlos para el bien de la escuela”(B)*, el 77% se mostró en total desacuerdo; además, esto desconoce la importancia de que todos los actores se asuman como parte

del entramado institucional que hace posible el logro colectivo de los objetivos educativos de la escuela.

Esto se refuerza con que el 60% de los docentes relacionan *'participación'* con *'afectividad, compañerismo, hacer amigos, actividades recreativas, etc'* (cuadro N° 4), es decir, que en la participación hay alta carga afectiva que puede llegar a desviar la búsqueda de los objetivos comunes, es decir, en el caso de la escuela, los objetivos institucionales.

Estas pequeñas señales, que luego se reforzarán con las observaciones en el aula, dan indicios de que la idea de participación que tienen la mayoría de los docentes carece de un orden, de un sentido como 'experiencia' formativa que genere las condiciones individuales y grupales, para la efectiva construcción colectiva, que en el caso de la escuela es la construcción de experiencias y procesos de aprendizaje.

La falta de este orden, muestra que lo que la mayoría de los docentes dicen acerca de la participación no se convierte en una experiencia real de aprendizaje, es un 'deber ser' que es casi imposible concretar en acciones y situaciones específicas. Cuando se le pidió a los docentes que describieran las características de un alumno participativo (*modelo D*), el 100% de ellos describieron al 'alumno modelo', es decir, el niño estudioso, que responde bien lo que se le pregunta, que sigue instrucciones, que lee, que cumple con todas las tareas, que es líder, etc. No lograron llevar a una situación concreta, práctica, los rasgos que pueden identificar a ese alumno capaz de formar parte en la construcción colectiva. Ninguno dijo que una actitud de compromiso, hágalo bien o no tan bien en función del logro de las experiencias 'colectivas' de aprendizaje es básico para la participación.

Esta percepción se afianza cuando se observa la práctica de aula, en donde el 70% de los docentes:

- No utiliza el trabajo en equipo como una experiencia de participación en la construcción un bien colectivo, como lo es el aprendizaje. Generalmente cuando se agrupan sólo trabaja uno y el resto observa.
- La participación de los niños en las discusiones son directas, es decir, el docente hace una pregunta directa y los niños responden a coro la respuesta. No se estimula el debate, la expresión de inquietudes, poco se estimula la verbalización del niño en situaciones de diálogo.
- No hay sentido de institución en la escuela, es decir, no se persigue una meta común en relación al aprendizaje. Las reuniones de docentes giran más en torno a celebraciones y asuntos administrativos que en relación a compartir experiencias didácticas, estrategias pedagógicas o a buscar solución a problemas académicos.
- La autoridad dentro del aula no es bien vista por el docente, el “dejar hacer” es generalizado, en nombre de la ‘libertad de los niños’, de no frustrarlos o traumatizarlos, no se les exige un orden mínimo que haga posible un ambiente propicio para dialogar, compartir y aprender.
- No hay un marco normativo que estimule y organice la participación, las normas son utópicas y distanciadas de la realidad, lo que hace que se violen o se simulen constantemente.

- No hay pluralismo, es decir, no se valoran los puntos de vista diferentes; el diálogo de saberes, de posiciones, no existe.

Todas estas observaciones nos plantean serias interrogantes: ¿cómo hablar de participación si no existe la estructura organizativa dentro de las cuales es posible participar?, ¿cómo hablar de participación como ‘construcción colectiva’ si no hay un sentido claro de institución y objetivos comunes?. Si agregamos la visión que hay en la escuela en relación al conocimiento, entonces, también podemos preguntarnos, ¿qué tipo de participación se valora, si para ella no es necesario conocer, analizar y evaluar?.

La participación en la escuela tiene una doble importancia: como estrategia pedagógica, en cuanto activa el acervo del sujeto para que los aprendizajes sean significativos; y como contenido, en cuanto forma las competencias fundamentales para que el individuo pueda construir y convivir en una sociedad democrática. Las contradicciones vuelven aparecer en relación a la concepción de ‘participación’.

3.3.- Autonomía

A efectos analíticos, la idea de autonomía la podemos entender en dos niveles:

a.- como condición para el aprendizaje, es decir, reconociendo la importancia de permitirle al alumno que se enfrente directamente con las distintas experiencias y situaciones de aprendizaje de forma independiente; que busque y aporte soluciones y respuestas involucrando

todo su ser, sus conocimientos, sus capacidades y su capacidad de diálogo e intercambio, con una actitud activa y no sumisa. Esto supone un docente que media entre la experiencia y el sujeto que aprende, y que confía en las potencialidades de cada individuo para aportar a su proceso y al proceso de los demás.

b.- como producto, es decir, la práctica de la autonomía forma sujetos independientes, capaces de asumir sus propias decisiones y acciones dentro del colectivo. Esto es una condición necesaria para asumir la responsabilidad de vivir en democracia y de buscar la realización de metas individuales y colectiva.

En el discurso de los docentes , en cuanto a la idea de autonomía, se percibe que *no reconocen el valor que ésta tiene como condición para el aprendizaje*; sólo se entiende como capacidad para tomar decisiones independientes, e incluso esta visión es contradictoria.

Cuando se les pedía que relacionaran la palabra autonomía con otras palabras (B), el 75% lo hizo con el término '*decisiones*' y el 58% con el término '*independencia*', solamente el 8% relacionó '*autonomía*' con '*aprendizaje*'. También se observó que el 8% confunde autonomía con autoridad, y

Modelo B

¿Con cuáles de las siguientes palabras (máximo2) asocia la palabra AUTONOMÍA?

Decisiones
Aprendizaje
Independencia
Hacer lo que quiera
Pensamiento y acción
Aceptar normas

Respuestas de los docentes:

Decisiones: 62%
Independencia: 54%
Pensamiento y acción: 38%
Las demás opciones no superan el 15%.

Cuadro N° 6

solamente el 4% explica que la autonomía es importante para que el niño tome las decisiones propias, para lograr aprendizajes significativos.

En cuanto a su acción pedagógica, y su relación con la autoridad, el 62% de los docentes está totalmente de acuerdo con la frase ***“el directivo debe decirles lo que tienen que hacer para que su trabajo sea exitoso”***(B). Esta posición muestra que no hay autonomía en la propia práctica profesional, sino heteronomía, es decir, que el éxito o fracaso de su trabajo no depende de su propio esfuerzo y dedicación, sino del cumplimiento de líneas de acción exógenas. Esta afirmación contradice la visión que señalábamos antes, cuando la mayoría de los docentes relacionan *autonomía* con *decisiones independientes*.

Esta orientación hacia la externalidad también se observa en el 62% de los docentes, quienes se muestran totalmente en desacuerdo con la idea de que ***“cuando el director da instrucciones que no comparto, yo prefiero seguir haciendo en mi aula lo que pienso”***(B)

Las observaciones en el aula, fortalecen esa contradicción que existe en el discurso y el desconocimiento de la importancia de la autonomía como condición de aprendizaje. En el 70% de las aulas se vio que:

- los docentes le evitan al niño las situaciones en donde éste se enfrente sólo con el conocimiento y el aprendizaje. Ellos intervienen con una actitud sobreprotectora cuando el niño le cuesta solucionar un problema cognitivo. Esta actitud le evita al niño el trabajo de ‘pensar’, y lo hace dependiente del maestro.

- siempre hay razones externas que justifican el fracaso de las acciones pedagógicas en relación al aprendizaje de los niños: los padres no ayudan, la escuela no tiene recursos didácticos, etc.
- no se estimula la confianza en las potencialidades individuales de los niños, es decir no se les trata como sujetos capaces de enfrentar situaciones de aprendizaje.
- El sentido que le dan a actividades como planificación y evaluación, va más hacia el cumplimiento de la norma para evitar la sanción, que como herramientas técnicas para autoevaluarse y propiciar el mejoramiento profesional
- No han interiorizado su rol de mediadores del proceso de aprendizaje de los niños, aun siguen técnicas transmisivas, en donde el niño copia en el pizarrón lo que el docente escribe.

Estas observaciones nos plantean algunas preguntas: ¿cómo apuntar hacia aprendizajes significativos, si no se permite que el niño se enfrente al conocimiento?, ¿cómo formar en la autonomía, fundamental para el ejercicio de la ciudadanía que hable el discurso del Estado, si éste no es un valor para los docentes, ni como proceso ni como producto del aprendizaje?, ¿cómo es la participación en el espacio público de sujetos que no han tenido la posibilidad de formarse como seres autónomos, sino altamente dependientes?, ¿qué democracia se construye desde esta base?

4.- UN LLAMADO A LA TEORÍA POLÍTICA

En el presente capítulo hemos mostrado, cómo, partiendo de un trabajo de investigación de naturaleza exclusivamente pedagógica, surge una reflexión esencialmente política: *el asunto de la ciudadanía*. En este sentido, la relación educación – política aparece vinculada en función del papel que tiene la primera en construir la segunda.

Esta vinculación no se restringe a la mera definición e instrumentación de una política pública, como lo puede ser la Reforma Educativa, sino que la relación entre educación y política permea los procesos de aprendizaje, y se reconoce en las prácticas que tienen lugar en las aulas de clases y en las escuelas. Esto permite descubrir, en muchos de los elementos que conforman la práctica educativa, dos niveles de significado: el nivel propiamente pedagógico, en cuanto sentido para el desarrollo del sujeto dentro del proceso educativo, y el nivel sociopolítico, en cuanto sentido para el proceso de socialización política del sujeto.

En el marco de esta vinculación entre educación y política, hemos venido mostrando la concreción, en el discurso y en la práctica de aula, que los docentes logran hacer de ciertos conceptos claves para el proceso de formación de ciudadanos, como lo son: la idea de conocimiento, de participación y de autonomía.

En este sentido, la realidad nos muestra dos niveles de contradicciones:

- a.- Contradicciones dentro del mismo discurso de los docentes, y
- b.- Contradicciones entre su discurso y su práctica en aula.

Estos dos niveles, que se observan en la práctica escolar, generan una contradicción mayor: la que aparece entre la realidad de la escuela y el “deber ser” que pretende el Estado, y que se expresa en el CBN. Ante esta situación, surgen algunas preguntas: ¿por qué la práctica no responde al discurso educativo nacional, en función de la formación de ciudadanos?, ¿será simplemente una mala instrumentación de los principios y estrategias pedagógicas de la Reforma Educativa, o será que el discurso es una imposición más, que desconoce lo que pasa en la realidad de la práctica educativa?, ¿la práctica realmente apunta hacia algún perfil de ciudadano, o más bien son eventos sin conexión ni dirección clara en este sentido?.

Atribuirle la razón de estas todas estas contradicciones a la mala instrumentación de la Reforma y capacitación de los docente es un camino de investigación. Sin embargo, la experiencia que ha brindado la ejecución del Proyecto LPH, no apunta hacia esa dirección. Como ya dijimos, si es sólo un asunto de técnicas pedagógicas, entonces ¿por qué los efectos de los modelos de capacitación son pobres, en relación con la transformación de las prácticas de los docentes?. El problema parece llamar a otro nivel de análisis y reflexión, un nivel que nos permita comprender la idea de ciudadanía que hay detrás del discurso de Estado, de los docentes y de la práctica concreta de éstos, en el aula. Este nivel, nos facilitará aproximarnos a una interpretación del discurso del Estado como posibilidad real de formación de ciudadanos y de construcción democrática, así como también, ordenar y comprender la maraña de conceptos y significados que se muestran en la práctica.

En este sentido, y por tratarse de una pregunta esencialmente política, la Ciencia Política tiene mucho que aportar y que escuchar. Aportar, en cuanto brinda la posibilidad

teórica para construir los marcos de análisis e interpretación, que nos permitan aproximarnos al problema. Que escuchar, en cuanto que la construcción de una Teoría Política Latinoamericana tiene el reto de construirse sobre nuestras propias posibilidades culturales.

En el siguiente capítulo, construiremos tres modelos “típico ideales” de ciudadanía desde las principales corrientes teóricas que nutren a la Ciencia Política (el Liberalismo, el Comunitarismo y el Republicanismo), con el fin de aproximarnos a la situación empírica que hasta aquí hemos mostrado, de manera que ganemos comprensión sobre ella y sobre las formas posibles de democracia y ciudadanía, que desde ella se dibujan.