

Por una Perspectiva de Educación Ciudadana

ENFOQUE GENERAL Y CURRICULAR

Propuesta para la Educación Secundaria

Eduardo León Zamora

tarea

Por una Perspectiva de Educación Ciudadana

ENFOQUE GENERAL Y CURRICULAR

Propuesta para la Educación Secundaria

Eduardo León Zamora

tarea

PRESENTACIÓN	5
CAPÍTULO 1	
La cuestión de la democracia y la ciudadanía en el país	7
◆ ¿Qué ciudadanía queremos?	
◆ La democracia no es una escenografía	
◆ Democracia como cultura	
CAPÍTULO 2	
¿Por qué una perspectiva de educación ciudadana?	17
◆ Reconstrucción de un sentido de la escuela pública	
◆ Nuestra perspectiva de educación ciudadana	
◆ La educación ciudadana es una perspectiva multidimensional	
CAPÍTULO 3	
El eje curricular de educación ciudadana	29
◆ La importancia de un eje curricular	
◆ Construyendo el eje curricular de conciencia democrática y ciudadana	
◆ Estrategias para desarrollar el eje de conciencia democrática y ciudadana	
CAPÍTULO 4	
Repensar la institucionalidad de la escuela	43
◆ Orden en la escuela	
◆ ¿Por dónde empezar a construir un espacio público en la escuela?	
CAPÍTULO 5	
Repensar el currículo	51
◆ El currículo como filtro de la realidad	
◆ El currículo oculto	
CAPÍTULO 6	
Repensar los roles y las relaciones	61
◆ Estereotipos, prejuicios y expectativas	
◆ La confianza como base de la comunidad educativa	
◆ De relaciones anónimas a relaciones entre sujetos	
CAPÍTULO 7	
Diseño de unidades de aprendizaje	75
◆ ¿Qué es una unidad de aprendizaje?	
◆ ¿Cómo promover la construcción de conocimientos en la unidad de aprendizaje?	
◆ Incorporación de los asuntos públicos en las áreas curriculares	
◆ Pasos del diseño de la unidad de aprendizaje	
BIBLIOGRAFÍA	97

Este material para docentes, que forma parte del **Módulo de desarrollo curricular del eje “Conciencia democrática y ciudadanía”**, representa un esfuerzo institucional por contribuir a la construcción de un proyecto educativo democrático en la escuela pública peruana. Se inscribe en nuestro afán de crear condiciones propicias para la transformación del quehacer educativo desde una visión propia, dialogante y receptora de aportes teóricos y prácticos de diversos campos del conocimiento. Además del presente *Enfoque general y curricular*, el módulo comprende cuatro fascículos que desarrollan el eje de Educación Ciudadana en sendos cursos: Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia, Tecnología y Ambiente, y Matemática.

El eje curricular de Educación Ciudadana involucra, a nuestro juicio, tres aspectos básicos de una escuela que procura formar en democracia: la participación, la convivencia y el conocimiento. Este texto aborda nuestro enfoque general y nuestra propuesta referida al conocimiento en el ámbito del trabajo en aula.

Pretendemos, sobre todo, fomentar en el profesorado la reflexión crítica y el diálogo sobre el papel de la escuela pública en la formación de la ciudadanía. Para ello, abordamos temas que dan cuenta de los problemas y las posibilidades de desarrollar esta ciudadanía en un sentido democratizador. Procuramos articular la reflexión pedagógica con la reflexión cívica, llamando la atención sobre los múltiples vínculos a tejer entre una y otra.

En términos de uso, si bien este fascículo constituye una unidad, sus capítulos y textos pueden usarse en forma independiente, de acuerdo con las necesidades de cada persona interesada, tanto en la lectura autoformativa personal como en el desarrollo de jornadas pedagógicas en los colegios o en círculos de estudio.

En el primer capítulo desarrollamos nuestra idea de democracia y ciudadanía; en el segundo tratamos de explicar el porqué de la necesidad de apostar por una Educación Ciudadana, así como nuestra perspectiva de Educación Ciudadana; en el tercero nos acercamos a las características del eje curricular de Conciencia Ciudadana y Democrática y a las cuatro estrategias que proponemos para hacer operativo este eje. En el capítulo cuarto ofrecemos algunas pistas para pensar acerca de la institucionalidad en la escuela y la construcción de un espacio público. En el quinto capítulo presentamos reflexiones sobre el currículo, al que consideramos un filtro de la realidad; en el sexto capítulo buscamos generar un juicio sobre nuestra actuación cotidiana y la influencia de los estereotipos y prejuicios en la relación con nuestros alumnos y alumnas. Finalmente, en el último capítulo, proponemos pasos para la elaboración de unidades de aprendizaje que incorporen asuntos públicos.

Nos dirigimos a las maestras y los maestros interesados en reflexionar sobre su práctica, dialogar con nuestras ideas y buscar pistas para reno-

1

La cuestión de la democracia y la ciudadanía



Expreso mi punto de vista

¿Quién no ha escuchado expresiones como éstas? En la calle, en los medios de comunicación, en reuniones familiares, en fin, en todas partes. Y como no son fruto de la casualidad ni de la naturaleza, es importante analizar qué podemos y qué queremos hacer al respecto. Aproximémonos a nuestra realidad y al futuro que le estamos dejando en herencia a nuestras hijas e hijos, a nuestras alumnas y a nuestros alumnos.

- ◆ ¿Qué es para ti ser ciudadana o ciudadano? ¿Ejercemos las ciudadanas y los ciudadanos del Perú nuestra ciudadanía? ¿Cómo?
- ◆ ¿Qué opinión tienes sobre la forma en que funciona la democracia en nuestro país? ¿Cuáles son las condiciones básicas que deben darse para poder afirmar que se vive en democracia?
- ◆ ¿Qué problemas vivimos ciudadanas y ciudadanos en nuestra convivencia cotidiana con las demás personas?

¿Qué ciudadanía queremos?

Al igual que con la mayoría de conceptos, existen diversas maneras de definir, comprender y vivir la ciudadanía. Maneras que han sido aprendidas social e históricamente dando lugar a diferentes visiones y experiencias.

A nosotros, nos interesa ubicarnos en la idea de una ciudadanía democrática.

Reconocemos que existen diferentes expresiones locales de una ciudadanía democrática que adquiere características diversas entre países y regiones del mundo, pero que **se define por el ejercicio de participación política en el espacio público y el respeto irrestricto de los derechos cívicos.**

Y nos inscribimos en ella porque precisamente creemos que debe ser una referencia de la ciudadanía que es necesario construir en nuestra patria. Nos interesa la ciudadanía como ejercicio real, porque sabemos que en un país atravesado por desigualdades profundas y con un sistema político democrático endeble, no todas las personas nos sentimos ciudadanas y ciudadanos a pesar de tener el estatus legal. Una serie de hechos cotidianos que caracterizan nuestra relación con el Estado y sus instituciones, nuestra relación con otras personas y nuestras relaciones con diferentes organizaciones sociales, nos cuestionan incluso sobre la importancia y el valor de ser ciudadanas y ciudadanos.

La ciudadanía sin duda está asociada a la dimensión política de las personas. Es más: es la posibilidad que las personas tenemos para vivir esta dimensión. La política, por su parte, está ligada a una convivencia y a la organización común de un colectivo, a una forma de entender el bien común, y a una forma de entender la construcción del espacio público y el ejercicio del poder. En otras palabras, la política nos vincula como comunidad. De allí también que la ciudadanía sea entendida como un sentido de pertenencia a una comunidad política.

Si la ciudadanía es política por naturaleza, entonces se entiende como una participación que se deriva de nuestro reconocimiento como sujetos políticos.

La ciudadanía implica ejercicio de derechos, pero también desarrollo de capacidades y responsabilidades. Capacidades para entender, dialogar con, disentir de, criticar a, desmontar y construir el poder desde el espacio público.

El poder se expresa en las distintas visiones de la realidad, en las formas de hacer las cosas, en las formas aceptadas de conocer, en las institucionalidades, en los mecanismos concretos de coerción y control, etc.

Pero, al mismo tiempo, la ciudadanía nos otorga un poder. Un poder que construimos, afirmamos y ampliamos cuando ejercemos nuestros derechos y nuestras responsabilidades. Nuestra palabra, nuestra intervención, nuestras acciones son expresiones de nuestros derechos, y también de nuestras responsabilidades. Pertenecer a un colectivo implica responsabilizarnos por él y actuar con él. Este ejercicio de derechos y responsabilidades alcanza su mejor expresión en el espacio público.



El espacio público es el espacio de diálogo, negociación y definición de aquellas cuestiones que afectan el bien común, aquello que nos compete a todos. Pueden ser problemas, necesidades, aspiraciones o proyectos. Nuestra intervención en el espacio público obedece a un esfuerzo por hacer prevalecer el interés público sobre los intereses particulares de grupos de poder.

Es en este escenario donde ejercemos plenamente nuestra ciudadanía. Aquí dirimimos nuestros puntos de vista comunes y las discrepancias, amparándonos en un ordenamiento jurídico que garantiza reglas de juego aceptadas por todos y todas, y que están establecidas constitucionalmente. Por ello es necesario que se nos informe, se nos consulte, se nos explique y se nos pida nuestra opinión.

Sin espacio público no hay ciudadanía. Sin diálogo y participación no hay ciudadanía. Sin disenso y respeto a las diferencias no hay ciudadanía. Sin información veraz y un Estado de derecho no hay ciudadanía democrática.

Nuestra visión de ciudadanía es pues una ciudadanía activa, crítica y comprometida. Si no es activa corremos el riesgo de que nuestra pasividad nos convierta en entes sin valor. Si no es crítica, corremos el riesgo de sufrir manipulaciones. Y si no es comprometida, entonces corremos el riesgo de que nuestra sociedad se despeñe por cualquier abismo sin que nos inmutemos, enconchados en nuestro espacio individual o familiar.

Es verdad que las precarias condiciones de vida de la gente limitan su capacidad de participación ciudadana, debido a que deben invertir el máximo de energías en la sobrevivencia. También la pobreza crea condiciones favorables para que el Estado se convierta en el ente todopoderoso y salvador, que brinda una serie de programas asistencialistas a cambio de lealtades y compromisos que atentan contra la debida autonomía de cada ciudadana y cada ciudadano.

Por otro lado, también nos hemos dejado ganar con discursos de deslegitimación de la política; y también, efectivamente, nos hemos cansado de la manipulación política y de la postergación de la solución de los problemas.

Sin embargo, perdemos más con la indiferencia y ganamos más si nos atrevemos a ejercer una ciudadanía totalmente diferente. Una ciudadanía en la que nos sintamos comprometidos y comprometidas con no bajar la cabeza y decir sí; con una ciudadanía desde la que miramos a las demás personas no como el cholo, la mostrita, la negra, el blanquiñoso, el evangélico, la marimacha o el pobre diablo, sino como ciudadanas y ciudadanos iguales en dignidad y derechos. La ciudadanía hay que reconstruirla desde la gente, también, enfrentando la discriminación, la coima, el abuso de poder, la injusticia, el irrespeto a las normas, etc. **La ciudadanía que queremos no la delinea el Estado sino cada ciudadano y cada ciudadana, con nuestra activa participación.**

Vivimos tiempos en que se intenta redefinir el significado de la ciudadanía a nivel mundial, pero también en el contexto nacional. Frente a este proceso complejo, en el que circulan discursos y formas de ejercer la ciudadanía, es importante que como ciudadanas y ciudadanos tengamos o empecemos a definir una opción.

Por eso es importante escuchar y analizar atentamente lo que ocurre a nuestro alrededor. Atender a las palabras, a las decisiones, a la opinión pública. ¿Somos tomados en cuenta los ciudadanos y las ciudadanas para la toma de decisiones que afectan nuestros intereses? ¿Son los logros del país atribuidos a capacidades omnipotentes de un mandatario o al esfuerzo de toda su ciudadanía? ¿Qué valor se asigna a la opinión de las personas expertas, a las voces y experiencias de ciudadanos y ciudadanas? ¿Sólo somos ciudadanos y ciudadanas cuando hay elecciones? ¿Se está construyendo un proyecto de país al que aspiramos todas las personas?

Afirmamos que la ciudadanía es un aprendizaje y una opción; nadie nace siendo ciudadano. Se aprende a ser ciudadano en la familia, la escuela, el barrio. Solo en la medida en que en estos espacio se nos vea y respete como ciudadanos, aprenderemos a serlo.

Pero además, **la ciudadanía expresa también una opción, en el sentido de práctica social.** Se es ciudadano en función de nuestra intervención responsable en el espacio público, donde se pone en juego los problemas centrales de nuestra vida en común como sociedad.



¹ Romero, Fernando. *Participando nos entrenamos en la democracia*. En: Espino, Gonzalo (comp.). **Educación ciudadana: propuestas y experiencias**. Lima: Tarea, 1997.

Finalmente queremos sintetizar algunos rasgos de la ciudadanía¹. Esta supone o tiene como requisitos:

- ◆ La existencia de individuos con cierta autonomía.
- ◆ La existencia y reconocimiento de derechos civiles, políticos y sociales.
- ◆ La posibilidad de ejercer dichos derechos, pues el hecho de que estén en la Constitución no basta.
- ◆ La existencia de un sentimiento de pertenencia a una comunidad política de ciudadanos y el reconocimiento entre sus miembros como iguales, con los mismos derechos y con responsabilidades de unos para con otros.

reflexiono y concluyo

1. *¿Cuáles son los elementos básicos de una ciudadanía democrática?*
2. *¿Cómo crees que pueden afectar las desigualdades al ejercicio de la ciudadanía? ¿A qué se refiere el texto cuando dice que tenemos "un sistema político democrático endeble"?*
3. *¿Qué tipo de poder tenemos las ciudadanas y los ciudadanos?*

La democracia no es una escenografía

A pesar de sus defectos, la democracia se ha constituido en el horizonte político y cultural de la mayoría de naciones desde las últimas décadas del siglo veinte. Hay un amplio consenso acerca de las bondades de la democracia; pero también hay una clara convicción de que es importante vigilar las democracias reales porque no siempre las cosas son como lo parecen.

La democracia está fundamentada en tres principios importantes:

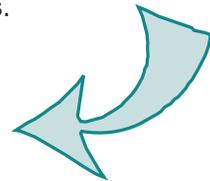
- 1. La soberanía de los individuos**, que alude a la voluntad de las ciudadanas y los ciudadanos sobre la que descansa la legitimidad del poder y que, por lo tanto, establece los mecanismos de representación y participación en el gobierno y en la deliberación de asuntos de interés público.
- 2. Limitación del poder**, que alude a la necesidad de un ordenamiento institucional (Estado de Derecho) que asegure la autonomía de los poderes del Estado y la fiscalización ciudadana permanente de las instituciones públicas y las autoridades.
- 3. La necesidad de garantizar los derechos fundamentales de la persona**; está es una condición básica de todo regimen que se considere democrático. Los derechos fundamentales aluden a los derechos civiles, a los derechos políticos y a los derechos sociales.

A partir de estos tres principios, podemos afirmar que existen tres características básicas que definen una democracia como sistema político:

- ◆ elección libre y universal de las y los representantes de la ciudadanía en los poderes del Estado (generalmente, poderes ejecutivo y legislativo);
- ◆ equilibrio y autonomía de los poderes del Estado, y
- ◆ control y fiscalización ciudadana.

De hecho la democracia es más que un sistema político, aunque también se exprese como tal. Debe estar articulada a una realidad bastante compleja llamada país. En nuestro caso un país pobrísimo, con desigualdades extremas, a cuyas necesidades la democracia no ha respondido. La democracia se ha convertido en un simple mecanismo de alternancia de gobiernos en un escenario de problemas irresueltos. La administración de una democracia formal fracasó y eso se ha hecho visible para la ciudadanía.

Las consecuencias de esta crisis se expresan dramáticamente en el panorama actual. De allí que sea necesario repensar el modelo de sistema político que queremos. No queremos una democracia de buenas formas que no solucione nada; pero tampoco queremos un sistema político que,



bajo el pretexto de resolver los problemas, arrase con los derechos de la gente y ponga a un lado la participación ciudadana.

Es necesario reconstruir el sentido de la democracia. Hay que darle nuevos contenidos y profundizarla.



- ◆ Aspiramos a una democracia en la que tengamos el lugar que nos corresponde como ciudadanas y ciudadanos, con participación en los asuntos públicos.
- ◆ Aspiramos a una democracia en la cual los problemas de las mayorías estén como primer punto de la agenda política.
- ◆ Aspiramos a una democracia destecnocratizada, en la cual las personas que son especialistas en diversos temas contribuyan a brindar salidas técnicas a los problemas; pero en el cual las ciudadanas y los ciudadanos tomen las decisiones.
- ◆ Aspiramos a una democracia en la cual los derechos sociales (alimentación, salud, educación y vivienda) sean tan importantes como los derechos civiles y políticos.
- ◆ Aspiramos a una democracia en la cual el Estado garantice, proteja y promueva los derechos y las libertades.
- ◆ Aspiramos a una democracia en la cual se limite el poder de quienes gobiernan, se fiscalice a los y las representantes y se les pida que rindan cuentas.
- ◆ Aspiramos a una democracia que no genere clientelaje sino autonomía en la gente.

reflexiono y concluyo

1. *¿Qué defectos podrías señalar con respecto a nuestra democracia?*
2. *Dialoga con tus amigas y amigos, parientes y colegas sobre los logros democráticos más importantes del Perú en los últimos treinta años.*
3. *¿Consideras que, en la actualidad, la gente confía menos en la democracia? ¿Por qué?*
4. *Señala cinco características que tendría un sistema democrático en el que tú confiarías.*

La democracia no sólo se juega en el terreno político. La democracia se construye desde la convivencia cotidiana para instalarse precisamente también allí, en el centro de las relaciones humanas. No hay país democrático si no hay una cultura democrática, es decir, si su gente no es democrática.

Es preciso pensar, entonces, cuáles serían las características que harían que las relaciones entre las personas fuesen democráticas. La revolución francesa, que fue una revolución por la ciudadanía, enarboló tres principios fundamentales: libertad, igualdad y fraternidad. Es preciso, entonces, construir una cultura que acoja estos principios, que, traducidos en términos de convivencia, podrían expresarse en esta condición básica de una cultura democrática, expresada por Charles Taylor como **el reconocimiento del otro como sujeto**.

¿Qué significa ver “al otro” o a “la otra” como sujeto? Significa reconocer sus particularidades, sus derechos, sus preferencias. En otras palabras, reconocer su identidad. Implica también reconocer su autonomía, es decir, su capacidad para darle a su vida el rumbo que decida, sin forzarlo a hacer otra cosa. Reconocer a la otra persona es reconocerla igual en dignidad, pero distinta en cuanto a lo que le es singular: sus gustos, sus intereses, su cultura, etc.



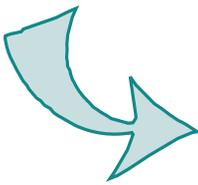
Lo anterior demanda una actitud de apertura, diálogo y negociación, pero también la aceptación de los límites que imponen las diferencias. Podría encontrarse la fraternidad en nuestra capacidad de admitir las diferencias expresadas en disensos o en determinadas características de una persona y, al mismo tiempo, sentirnos solidarios con esa persona por el sólo hecho de que se trata de un ser humano. Igualmente, una sociedad democrática expresa su fraternidad tomando decisiones que procuran favorecer a los grupos humanos que son objeto de discriminación y opresión.

Transformar las relaciones humanas es la apuesta de una cultura democrática, es decir, poner fin a relaciones de violencia, discriminación y dominación que se manifiestan por ejemplo en el hogar, la calle, el trabajo o la escuela; transformar relaciones verticales en horizontales; cambiar la dominación por relaciones de diálogo y solidaridad; superar la discriminación en el reconocimiento de la dignidad de cada persona; y mudar del silencio y la soledad del autoritarismo a la energía creadora de la comunicación.

Es importante hacer visibles las formas sutiles y antidemocráticas de ejercer el poder. Es necesario denunciar sus formas abiertas, ya sea que estén dirigidas contra hombres, mujeres, niñas o niños; contra otras culturas, clases sociales, razas, religiones, opciones políticas u orientaciones

sexuales; contra las personas discapacitadas o las personas mayores, etc. Hay que desmontar las maneras en que estas violencias se aceptan como normales, como parte de lo natural o como lo que siempre ha sido, afirmando la posibilidad de construir un mundo en que la gente pueda aspirar a ser feliz.

Construir una cultura democrática es un desafío, en muchos sentidos más complejo que desarrollar un sistema político. Implica un cambio de mentalidad y de comportamientos. Sabemos que muchas personas, especialmente nosotras y nosotros como docentes, nos inclinamos formalmente a cuestiones ligadas a los grandes valores, al deber ser, pero como cualquier mortal causamos o sufrimos diversas formas de violencia. De allí que la tarea de construir una cultura democrática nos lleve, en primer lugar, a mirarnos en el espejo. La cultura se encarna en cada persona, en lo que piensa, cree, siente y sueña.



La democracia es una forma de ejercicio del poder que se caracteriza por ser dialógica, pluralista, abierta, participativa, autocrítica y emancipatoria. Se expresa en la cultura cotidiana y en el sistema político. Está basada en los principios de la libertad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y la justicia; y por lo tanto enfrenta toda situación de dominación, discriminación y exclusión.

reflexiono y concluyo

1. Observa durante todo un día qué relaciones democráticas y no democráticas se expresan en la vida cotidiana y escríbelas a continuación. Elige dos de las manifestaciones no democráticas que has observado y trata de explicar a qué crees que se deben.
2. Describe una manifestación de relación no democrática personal y analízala críticamente.
3. En tu vida, tu familia y en los medios de comunicación, señala algún ejemplo de relaciones democráticas.

2

Por qué una perspectiva de educación ciudadana



Expreso mi punto de vista

Seguramente te han resultado familiares las viñetas que hemos presentado. Estamos, en efecto, en un momento en que circulan diferentes enfoques y teorías acerca de la educación. El cambio es una palabra seductora, especialmente en un momento en que sólo se habla de transformaciones aceleradas y nuevas épocas; se siente que si no apretamos el pedal, perdemos el tren de la historia.

- ◆ ¿Qué sientes y piensas frente al discurso sobre la modernización educativa? ¿Cómo nos preparamos para dialogar como profesionales con los cambios que se nos plantean?
- ◆ ¿Qué podemos hacer para que nosotros, profesoras y profesores, orientemos con claridad nuestra acción educativa?
- ◆ ¿Qué criterios tomas en cuenta para evaluar si un enfoque educativo es más conveniente para tu trabajo en el aula?

Reconstrucción de un sentido de la escuela pública

Cuando decimos que la educación es la base fundamental del desarrollo de un país, parece que estuviéramos sólo repitiendo un lugar común. Sin embargo, lo que queremos subrayar es que con la educación nos jugamos el destino de un pueblo, aunque sabemos muy bien que ningún gobierno –ni tampoco los maestros y las maestras– se ha jugado todo por las escuelas. Una pregunta salta a la vista: ¿por qué si la educación es tan importante esta relevancia no se expresa en los presupuestos nacionales, en las políticas educativas ni en los programas ministeriales?

La escuela pública, sobre todo la Secundaria, ha estado definitivamente abandonada durante muchos años; sin embargo, el país se encuentra tan fragmentado y atravesado por diversas desigualdades que es imposible ver la escuela pública como un asunto que compromete al bien común. Nuestros vínculos sociales están tan laxos que es imposible ver en el bienestar general nuestro propio bienestar. Resulta difícil comprender cómo la educación deja de ser una preocupación social y se reduce a un asunto burocrático que le toca resolver solamente al ministerio del sector.

Los mismos profesores y profesoras sostenemos, sin ser conscientes de ello, las deficiencias de la educación. Nos excusamos de nuestras responsabilidades señalando culpables ajenos a la escuela: los padres y las madres de familia, los medios de comunicación, el Estado, la falta de cultura, la pobreza, etc. Sin embargo la escuela no es una película de buenos y malos, sino un lugar de evaluación de responsabilidades. Las condiciones de trabajo son duras e injustas, sin duda alguna, y esto afecta nuestro rendimiento, nuestras ganas y nuestras energías, pero nuestra ética profesional nos plantea responsabilidades frente a la crisis.

El proceso de transición educativa que se vive en nuestro país tiene la virtud de servir para centrar nuevamente la mirada en la escuela y para afirmar que ésta es un asunto de interés público, así como que es necesario fijar propósitos que le den una orientación clara, siendo necesario reconstruir su sentido, un sentido con el que todos los peruanos y las peruanas nos sintamos comprometidos.

La formación ciudadana ha sido tradicionalmente un objetivo de la escuela pública; con ese sentido surgió en nuestro país. Es importante retomarlo, añadiéndole una perspectiva democrática que no tuvo sino en casos aislados. Y es importante recuperarla porque es posible que la escuela pueda hacer algo frente a una situación de deterioro del vínculo social entre las personas. Hemos llegado a un extremo en que se ha puesto en peligro la posibilidad de construir un país juntos. La gente se ve con desconfianza; se rechaza, se agrede, se muestra indiferencia al dolor ajeno, se ignoran las reglas mínimas de convivencia y gobernabilidad. Ya nada sorprende, ni nadie se inmuta.

Del mismo modo hay una crisis política institucional. Estemos de acuerdo o en desacuerdo con los factores que explican la situación que vivimos, es importante pensar cómo le damos una salida a los problemas. Se trata de pensar con autonomía qué país queremos consolidar, cuáles son las

instituciones que hay que cambiar o fortalecer, cuáles son las reglas que deseamos que se respeten y qué lugar nos hacemos como ciudadanas y ciudadanos.



La escuela puede hacer algo para incidir positivamente en la solución de los problemas señalados, porque es un espacio de convivencia y construcción de conocimientos que puede transformarse, reorientándose hacia la constitución de una comunidad de personas que aprendan a reconocerse como sujetos de derecho, iguales en dignidad.

La escuela debe ser un lugar donde se establezcan normas que fomenten la autonomía y la participación de las y los estudiantes en su propia vida institucional; donde el conocimiento se genere a partir del diálogo, la deliberación y la investigación; donde se desarrolle un sentido de pertenencia sólido hacia el país y los grupos de referencia básicos; donde se vivan los derechos y las responsabilidades personales e institucionales en la cotidianidad; donde se mire críticamente el entorno, apostando por los valores de solidaridad, justicia, igualdad, libertad y respeto; y donde, por último, se articule la vida institucional con la comunidad.

reflexiono y concluyo

1. ¿Por qué crees que la situación de la escuela pública debe interesar al país?
2. ¿Qué responsabilidad nos toca como maestras y maestros en la redefinición de un nuevo sentido de la escuela pública?
3. ¿Qué argumentos a favor de una perspectiva de educación ciudadana como sentido de la escuela pública podrías señalar?

Nuestra perspectiva de educación ciudadana

Nuestra perspectiva de educación ciudadana en la escuela pública se desarrolla a partir de una constatación y una convicción. La primera se ubica en el terreno de la realidad social, en la cual hay una serie de condiciones y situaciones que afectan gravemente la posibilidad de construir, desde el sistema político y desde la cultura, una ciudadanía basada en la justicia, el respeto a las demás personas, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

El deterioro del vínculo social merma las posibilidades de desarrollar una ciudadanía que vaya ampliando cada vez más nuestras posibilidades de participación en la vida pública; de sentirnos parte de una comunidad de referencia; de ejercitar nuestros derechos o responsabilizarnos por el desarrollo de nuestra sociedad. Sin embargo y a pesar de lo señalado, la escuela pública, nacida de importantes debates sobre su papel en la formación de ciudadanos y ciudadanas, ha ido perdiendo esta importante intencionalidad en su desarrollo histórico.

La educación ciudadana, por su parte, ha ido perdiendo valor cultural y curricular, viéndose arrinconada en una esquina o, peor aún, tergiversado su sentido hacia una concepción formalista semi-militar y patriotista que se expresa en las formaciones, los desfiles, y determinados ordenamientos y concepciones de disciplina.

El resultado concreto es que en la escuela pública peruana se ha perdido la intencionalidad básica de desarrollar aprendizajes ciudadanos para un ejercicio pleno de derechos y responsabilidades, y para la participación en el espacio público. Las consecuencias de esta situación son innumerables y graves, y afectan tanto el desarrollo personal e institucional como el nacional. Un país sin ciudadanas y ciudadanos conscientes, activos y comprometidos, deja de tener futuro.



De esta constatación surge nuestra convicción de recuperar esta intencionalidad y redefinirla a la luz de nuevos contextos y aportes educativos. Creemos que para que la escuela tenga futuro debe intentar responder a los desafíos que se plantea la misma sociedad, y que para poder hacerlo tendrá que transformarse.

Desde nuestra institución hemos planteado la necesidad de convertir la formación ciudadana en un eje de la educación, a fin de que oriente y articule los procesos educativos. Esta intencionalidad ha coincidido, en el camino, con uno de los ejes curriculares que el Ministerio de Educación ha definido para el Sistema Educativo Nacional: el eje de conciencia democrática y ciudadana.

La definición de un eje vinculado al desarrollo de una sociedad democrática y de ciudadanas y ciudadanos plenos, es una oportunidad para profundizar en su sentido y buscar estrategias para operativizarlo e institucionalizarlo en las escuelas.



Reconocemos tres propósitos fundamentales en este eje de educación ciudadana:

- 1. El desarrollo de aprendizajes que habiliten a las y los estudiantes para asumir y ejercer su condición de ciudadanas y ciudadanos democráticos**, solidarios y responsables desde un conocimiento crítico de la realidad y un sentido de compromiso con su entorno social y natural.
- 2. Aportar a la transformación democrática de la escuela** en una comunidad de agentes dinámicos que construyan un espacio de acción y deliberación colectiva, para así desarrollar los proyectos que contribuyan a su desarrollo y a la satisfacción de sus necesidades, además de generar una institucionalidad que promueva y garantice las libertades y los derechos de sus integrantes, y que desarrolle un sentido de pertenencia hacia un estilo y una organización de la vida en común, basado en la confianza y la participación.
- 3. La creación de una cultura democrática en la que se reconozcan, valoren y potencien la diversidad personal y social**, y que enfrente toda forma de discriminación. Una cultura que aliente el pluralismo y el pensamiento abierto, que promueva relaciones de respeto, que auspicie la autonomía y la crítica, que fomente la vivencia de los valores de justicia, libertad e igualdad; y en la cual se practique la resolución dialogada de los conflictos.

Tres conceptos aparecen con fuerza en el contexto de esta propuesta: aprendizaje ciudadano, comunidad y cultura. Estos tres conceptos subrayan la idea de que la formación ciudadana implica desarrollar aprendizajes específicos; que sólo es posible construir ciudadanía desde un espacio compartido, en relaciones de igualdad; y que formar en ciudadanía nos reta a reconstruir nuestras percepciones, valoraciones y creencias, a fin de que en la escuela se produzca conocimiento socialmente significativo.

Nuestro eje de educación ciudadana opera en todos los ámbitos de la institución escolar: gestión del centro educativo, programas curriculares, relaciones interpersonales, metodologías, participación estudiantil, convivencia y articulación con la comunidad.

A través de esta intervención global pretendemos alentar un proceso de democratización de la vida escolar que no sólo favorezca la formación del alumnado, sino que estimule la actuación profesional de las y los do-

centes, así como la conducción del centro por parte de las directoras y los directores.

En relación a las y los estudiantes, son tres los aprendizajes que buscamos que se desarrollen al implementar este eje:

- ◆ Delibera críticamente sobre asuntos públicos.
- ◆ Participa democráticamente.
- ◆ Interactúa con equidad.

Estos aprendizajes o competencias expresan con claridad dos ideas fundamentales. En primer lugar, que el aprendizaje de la ciudadanía tiene como base y direccionalidad la necesidad de construir un sentido de pertenencia hacia la comunidad política de la que formamos parte; **sentido de pertenencia que tiene que ver con un sentido de responsabilidad e identificación con los asuntos públicos del país**, que pueden ser problemas, necesidades, sueños o aspiraciones, pero que comprometen los intereses de todas y todos.

En segundo lugar, los aprendizajes definidos expresan una comprensión de la educación ciudadana como formación para la intervención activa en el espacio público, es decir, como educación política. Consideramos que esa intencionalidad política en la escuela pública, y también en la escuela privada, debería estar orientada hacia la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos. No se trata de transmitir una doctrina política específica, formar líderes de partido ni manipular ideológicamente al alumnado. Se trata, por el contrario, de que las y los estudiantes aprendan a comprender cómo se expresan las diversas formas de poder en la sociedad y que sepan criticar esos poderes desde los valores de la democracia y los derechos humanos.

También se trata de que aprendan a enfrentar las manifestaciones del poder que atentan contra los derechos y las libertades, y que aprendan a apropiarse del poder o empoderarse² para enfrentar situaciones de injusticia y construir espacios más democráticos.

Queda claro, entonces, que los aprendizajes definidos en esta perspectiva educativa preparan al sujeto estudiante, y también al sujeto docente, para entender, criticar y transformar las relaciones de poder que se expresan en el conocimiento, en el espacio público y en la convivencia con las otras personas. **En otras palabras, convivencia, participación y conocimiento son las tres líneas a ser redefinidas en la escuela para formar en ciudadanía.** Estas líneas serán trabajadas en el siguiente capítulo.

² Entendemos por 'empoderarse' el **construir su propio poder**.

Estamos convencidos de que el desarrollo de esta perspectiva en las escuelas demandará un proceso de reflexión profundo porque precisa de cambios sustantivos en la escuela y en nuestra práctica docente. Convierte a las escuelas en verdaderos espacios de construcción de un futuro con un horizonte que es producto de la participación de todos y todas.

Regresamos así al camino trazado por nuestro gran maestro José Antonio Encinas: la más alta misión del docente es formar ciudadanos y ciudadanas.

reflexiono y concluyo

1. ¿De qué manera la escuela pública puede contribuir a la formación ciudadana?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que encuentras en la definición de los tres propósitos fundamentales que plantea esta perspectiva de educación ciudadana?
3. Elabora dos aprendizajes específicos que podrías derivar de cada una de las tres competencias ciudadanas definidas.
4. ¿Qué opinas de la afirmación de que la educación, en general, tiene una intencionalidad política?

La educación ciudadana es una perspectiva multidimensional

Desde la perspectiva de educación ciudadana que estamos construyendo, entendemos que una de sus principales características es su carácter multidimensional. Es decir, la educación ciudadana comprende una dimensión intelectual, una dimensión política, una dimensión ética y una dimensión socioafectiva.

Dimensión política

Es aquella dimensión referida a las relaciones de poder que construimos a nivel personal, interrelacional, institucional y simbólico. Su importancia es central en el desarrollo de la ciudadanía porque define el sentido de la convivencia y la actuación pública.

Lo político aquí no se reduce a los sistemas y organizaciones formales como el Estado o los partidos en la medida que las relaciones de poder se estructuran también culturalmente en función de la raza, el sexo, la etnia, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la clase social, etc.

El poder puede constituirse para la dominación, girando en torno de diferencias que a partir de diversos y muy bien articulados sistemas de desigualdad generan discriminación, exclusión, subordinaciones, estereotipos y explotación.

Pero, por otro lado, también pueden generarse formas de poder que surgen de perspectivas emancipadoras que apuestan por formas de convivencia democráticas basadas en la comunicación, la confianza, la cooperación, la participación, la apertura, el respeto, la igualdad y la libertad.

Desde la dimensión política de la educación ciudadana se pretende crear en cada ciudadana y ciudadano soportes sólidos que le permitan contribuir a la construcción de este segundo tipo de poder.



Dimensión socioafectiva

La dimensión socioafectiva pretende enfatizar la importancia que el mundo de los afectos, los vínculos, la personalidad, la identidad y la autoestima tiene en la vida de las personas, tomando en cuenta que no hay nada que pueda pasar por alto e ignorar la relevancia de esta dimensión de la vida humana.

No es posible construir ciudadanía sin sujetos capaces de entenderse y sentirse como personas con poder, capaces de actuar con autonomía y con capacidad de manejar equilibradamente sus dependencias, inseguridades y temores. Tampoco es posible construir ciudadanías si no somos sujetos capaces de construir relaciones con grupos de referencias, con otros seres humanos, con el mundo.



Al tomar en cuenta esta dimensión, la educación ciudadana busca empoderar emocionalmente a los sujetos, mujeres y varones, enfrentando modelos de vida y percepciones que subordinan a algunos seres humanos frente a otros, reconociendo y valorando su singularidad, brindándole herramientas conceptuales y prácticas que le ayuden a enfrentar la vida social y pública, desarrollando habilidades sociales que mejoren su capacidad de interacción y construyendo confianza y seguridad, en relación con las demás personas.

Dimensión ética

La dimensión ética de la formación ciudadana se centra en la idea de que los valores se edifican en la acción que construimos con otras personas iguales a nosotros y nosotras, y que están firmemente unidos a tradiciones que son parte de las culturas que conforman una sociedad. Y cuando decimos tradiciones éticas estamos refiriéndonos a tradiciones vivas, que se actualizan en la vida concreta de las personas.



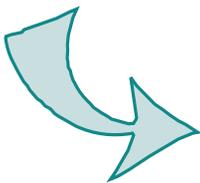
Aludimos pues a una dimensión ética que tiene que ver, por lo tanto, con la gente, con la vida, con actuaciones concretas. Por eso, una ética ciudadana es una ética que se responsabiliza de las/los otras/os ciudadanas/os. Es una ética del reconocimiento, de la responsabilidad y del cuidado. Es aprender a ocuparnos de los intereses de todos y de cada uno.

La ética cívica obliga a mirar siempre a quienes se les quiere excluir del escenario, a quienes se les quiere desconocer, a quienes no acceden plenamente a todos sus derechos y a quienes se les quiere silenciar.

En su carácter activo y comprometido, la ética ciudadana es movida por una sensibilidad, una indignación, un coraje que se entrega participativamente en la acción y deliberación de la búsqueda del bien común. De allí la importancia de estos tres componentes en la formación ciudadana.

Dimensión intelectual

La formación ciudadana también nos plantea una reorientación de la dimensión intelectual en la escuela, poniendo en primer plano la necesidad de que la educación se mire a sí misma como espacio y proceso de desarrollo del pensamiento.



La educación ciudadana es una educación del pensamiento, del pensar los asuntos públicos. Es aprender a movilizar nuestros instrumentos cognitivos con autonomía para desarrollar creatividad y criticidad, a fin de garantizar una participación política aportativa y construir una cultura realmente democrática.

Este cambio de sentido del trabajo intelectual ubica al conocimiento de una manera distinta. **Es obvio que los conocimientos dejan de ser el registro mecánico de los mismos en la memoria: son producto y estímulo del pensamiento, una construcción personal y social que nos permite desarrollar relaciones más sustantivas con nuestro entorno y nuestra vida cotidiana.** Y son más sustantivas porque se aprende a establecer múltiples relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad social y natural, de la vida privada y la vida pública.

El desarrollo de nuestra capacidad de pensamiento nos permite desarrollar, además, una actitud reflexiva hacia nuestras formas de conocer. Se genera una real autonomía intelectual al ser capaz de poner en duda la verdad legitimada por la autoridad de los libros, del docente, del sentido común o de una disciplina científica. Nada se acepta porque sí, sino porque se encuentran argumentos sólidos para considerar algo como provisionalmente válido.

Necesitamos aprender a pensar juntos, a disentir, a negociar, a discutir. No como pose o habilidad, sino como disposición. Aprender a pensar desde el fondo, con la convicción de que siempre es posible lograr dar inicio a algo nuevo, es decir, a cambiar.

reflexiono y concluyo

1. *¿Hasta qué punto es enriquecedora la manera en que es entendido el poder en esta perspectiva de educación ciudadana?*
2. *¿En qué medida te sientes cercano a esta concepción de la dimensión ética de la ciudadanía?*
3. *¿Cómo entiendes la relación entre ciudadanía y dimensión socioafectiva?*
4. *¿Por qué es importante que el desarrollo del pensamiento sea un objetivo básico de la escuela?*

3

El eje curricular de educación ciudadana



Expreso mi punto de vista

- ◆ ¿Qué expresan, para ti, los cambios de terminología en la educación?
- ◆ ¿Qué entiendes por eje curricular?
- ◆ ¿Qué puede aportar la educación ciudadana a tu especialidad?
- ◆ ¿Puede contribuir tu curso a la formación ciudadana de tus estudiantes?
- ◆ ¿Qué resistencias crees que encontrarías en ti y en tus colegas para desarrollar el eje curricular de conciencia democrática y ciudadana en tu curso o área curricular?

La importancia de un eje curricular

Un eje curricular da cuenta de una intencionalidad y una dirección para los procesos educativos. Expresa o debe expresar los grandes propósitos educativos que se formulan a nivel nacional, regional, local e institucional. No es una declaración de principios, sino un compromiso. Proporciona un criterio de consistencia, pertinencia y relevancia a los procesos de elaboración, desarrollo, ejecución y evaluación del currículo.

La definición de ejes curriculares obedece al propósito de contribuir a garantizar que los objetivos centrales de la educación se plasmen en las intervenciones pedagógicas concretas, evitando de esta manera que se pierda la orientación que se debe imprimir a éstas. Ofrece la ventaja de poder articular mejor nuestro quehacer en el aula con las políticas curriculares, dando mayor coherencia y consistencia a todo el circuito de la acción educativa en un espacio determinado.

Dentro de la tradición curricular del Perú, es la primera vez que el Ministerio de Educación define ejes curriculares para todo el sistema educativo nacional. Dentro de los lineamientos curriculares para el sistema educativo nacional aparecen estos tres ejes curriculares:

- ◆ Eje de identidad personal, social y cultural.
- ◆ Eje de conciencia democrática y ciudadana.
- ◆ Eje de cultura innovadora y productiva.

Con respecto a ellos se dice que

“Los ejes curriculares traducen la intencionalidad del proceso educativo. Son ideas fuerza que orientan el desarrollo de competencias de los adolescentes: vinculando los propósitos del proceso educativo con los grandes problemas del país.

Los ejes curriculares están presentes en la planificación, ejecución y evaluación del proceso educativo. Asimismo, vinculan el Diseño Curricular Básico con el Proyecto Curricular del Centro Educativo y con los Proyectos Curriculares de Aula en el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional del Centro Educativo”.³

Ahora bien, **es imprescindible que los ejes estén claramente fundamentados para valorar su pertinencia, y que también se señale con meridiana claridad qué está entendiéndose por identidad, por conciencia democrática y ciudadana, y por cultura innovadora y productiva.**

³ Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria. Documento de trabajo, 1999.

Al respecto, el Ministerio de Educación propone que el eje de conciencia democrática y ciudadana:



“[...] orienta el pensar y actuar del adolescente hacia la construcción de una sociedad democrática, donde cada miembro es sujeto de derechos y obligaciones, tomando conciencia de que deben establecerse límites consensuales con la finalidad de asegurar la convivencia y la gobernabilidad.

Comprende los siguientes aspectos:

- ◆ Principios democráticos
- ◆ Instrumentos democráticos
- ◆ Derechos humanos
- ◆ Construcción de la paz
- ◆ Derechos y obligaciones ciudadanos

El adolescente debe conocer y respetar sus derechos fundamentales con una actitud tolerante y solidaria, dispuesta a la participación, diálogo, negociación, concertación, cooperación y abierto pluralismo, de modo que pueda contribuir a la construcción de consensos y a resolver conflictos por la vía pacífica.

Asimismo, debe interiorizar y practicar normas y valores básicos de convivencia social, como respeto, cortesía, responsabilidad, honestidad, entre otros”.⁴

Además de los contenidos generales, consideramos que es necesario que se planteen procedimientos y estrategias que permitan que el eje curricular se desarrolle efectivamente y cumpla con su cometido. De allí surge nuestra preocupación e interés por buscar formas con las que sea posible operativizar el eje de conciencia democrática y ciudadana en la escuela.

Creemos que esta es una tarea que nos corresponde a las profesoras y a los profesores, y también a las instituciones formadoras de docentes, a las organizaciones no gubernamentales, a las direcciones regionales, unidades de servicios educativos (USE) y áreas de desarrollo educativo (ADE).

En TAREA estamos elaborando diferentes estrategias para desarrollar este eje en todos los ámbitos de la vida institucional de la escuela: participación estudiantil, marco institucional democrático, gestión y currículo explícito y oculto. Particularmente, hemos definido cuatro estrategias para actuar sobre el currículo explícito y oculto:

⁴ Ídem.

- 1 Revisión crítica de la lógica de cada disciplina académica y del sentido de las asignaturas.
- 2 Adopción de metodologías que enlacen los propósitos educativos con los propósitos democratizadores.
- 3 Construcción de relaciones interpersonales que promuevan una convivencia respetuosa.
- 4 Incorporación de los asuntos públicos en las áreas curriculares.

reflexiono y concluyo

- 1 *¿Qué ventajas o desventajas ofrece la definición de ejes curriculares en el sistema educativo nacional?*
- 2 *¿Qué requiere un eje curricular para operativizarse?*
- 3 *Define tres objetivos que consideras que el eje de Conciencia Democrática y Ciudadana plantea implícitamente.*

Construyendo el eje curricular de conciencia democrática y ciudadana

Construir una perspectiva de educación ciudadana y volcarla en un eje curricular no es una labor meramente técnica. Implica una reflexión desde las condiciones del país, la situación de la escuela pública, la práctica pedagógica de las y los docentes, los intereses y las aspiraciones del alumnado, etc.

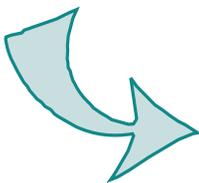
También supone una revisión de los campos disciplinares del conocimiento, la indagación sobre didácticas específicas, corrientes de pensamiento, teorías del aprendizaje, propuestas pedagógicas, etc. Es realmente una tarea amplia e inacabable. Y aquí está el punto interesante. En el terreno de la educación, en general no hay nada acabado. Todo es provisional y perfectible. Todo puede verse desde un lado u otro. Todo puede hacerse en una u otra forma. Esta característica de apertura y maleabilidad no implica relativismo ni anarquía. Al contrario, obliga a una mayor consistencia en las propuestas.

Partimos de los propósitos fundamentales que hemos desarrollado en el capítulo anterior. Esos tres propósitos ubican nuestro eje alrededor de tres líneas centrales que deben actuar como guías permanentes en nuestro quehacer educativo: conocimiento, convivencia y participación.

Conocimiento

Como ya mencionamos, el conocimiento es uno de los pilares en la construcción de la ciudadanía. **La calidad de los conocimientos y la manera en que nos apropiamos de ellos, potencian nuestra capacidad de actuación y deliberación en el espacio público como ciudadanas y ciudadanos.** Y aquí no nos referimos sólo a los conocimientos específicos de nuestros derechos, nuestras responsabilidades o la comprensión del sistema democrático. Nos estamos refiriendo a todos los conocimientos, los de diferentes asignaturas o áreas curriculares.

Asimismo, entender la apropiación del conocimiento como desarrollo de competencias, es decir, como desarrollo de capacidad para pensar y actuar en relación a determinados contenidos, coloca los aprendizajes en otro plano. Los conocimientos no se poseen, no se transmiten, no se adquieren. Conocer implica desarrollar el pensamiento y nuestra capacidad de actuación frente al mundo.



Y por eso el aprendizaje conlleva plantear cambios sustantivos en los procesos educativos. Se trata de promover la capacidad de pensar y actuar, es decir, construir redes cada vez más amplias de significados que enriquezcan y profundicen nuestro conocimiento del mundo y nuestra capacidad de actuación transformadora.

Frente a la amenaza de una sociedad del conocimiento tecnocratizada que inhibe y limita la participación ciudadana en la toma de decisiones sobre asuntos públicos, apostamos por el desarrollo de las capacidades

de cada individuo para pensar y resolver democráticamente los problemas que afectan a la sociedad.

Finalmente queremos reflexionar sobre otro aspecto: **nos interesa demostrar que los conocimientos no se oponen a las competencias** porque, hoy en día, se escucha con suma frecuencia frases como “ahora lo que importa son las competencias y no los contenidos”, “que los conocimientos ya no son tan relevantes” u otros desatinos de ese calibre. Nada más errado. Los conocimientos son básicos para la educación de las personas. ¿Qué competencias se podrían desarrollar sin conocimientos? De lo que se trata entonces es de explicar cuál es el lugar que ocupa el conocimiento y qué relación tiene con las competencias.

Es importante tomar en cuenta que la competencia expresa una nueva relación entre el sujeto que aprende y el conocimiento. Esta es una relación activa en la cual la persona pone en juego sus instrumentos cognitivos, afectos, maneras de hacer, actitudes, estrategias, etc. Ya no se habla más de transmisión pasiva, memorismo ni recepción mecánica.

Interesa cómo el alumno y la alumna ponen en juego sus recursos intelectuales, afectivos y actitudinales al manejar el concepto de energía, al aplicar una técnica de multiplicación o al intentar resolver un conflicto.

Como señala Mandon (1990) **“la competencia es la capacidad de saber movilizar conocimientos y cualidades para hacer frente a un problema dado, o sea, las competencias designan conocimientos y cualidades contextualizados”**. La riqueza de este planteamiento es evidente. Apela a un tipo de relación dinámica del sujeto con el saber. No es un simple saber hacer, sino que involucra todas las dimensiones de las personas para enfrentar situaciones reales o simbólicas.

Convivencia

La convivencia es el lugar de encuentro interpersonal, de intercambios y diálogo, de conflicto y encuentro en el cual las personas desarrollamos los valores.

La forma en que las personas interactuamos manda mensajes de jerarquía (¿quién tiene más poder?); de dependencia (¿qué se me permite decir o hacer?); de comunicación (¿quién debe hablar y quién, callar?); de valía (¿quién tiene más importancia?); y de igualdad (¿quién está arriba de quién?)

Nuestros prejuicios, estereotipos y valoraciones con respecto a las otras personas se reflejan en la manera en que nos relacionamos. Estas formas de relacionarnos están tan inscritas inconscientemente que incluso pueden pasar desapercibidas. Además, están tan legitimadas que las consideramos normales.

Aprender a convivir implica en primer lugar empezar a modificar nuestras pautas de relación con las demás personas; reconocer nuestros prejuicios y enfrentarlos; detectar la discriminación y criticarla.

Implica promover relaciones igualitarias entre varones y mujeres; auspiciar el trabajo de grupo, la realización de proyectos colectivos que deman-



den dialogar, disentir y tomar decisiones; conocer y actuar con respecto a los problemas que afectan a los grupos humanos que sufren injusticia.

Participación

La participación no es un hecho espontáneo, como se suele pensar. Es más bien un aprendizaje complejo. Participar no significa solamente tomar parte de una actividad. Digamos que ese es un nivel muy elemental de participación. Al otro lado del espectro estaría lo que entendemos por participación democrática.



En general participar supone el ejercicio autónomo del juicio para decidir algo; el atreverse a poner en público un punto de vista; el poder negociar con otras personas sus puntos de vista; el saber cuándo hablar y cuándo callar; el construir consensos y afirmar posturas de discrepancia; el actuar junto con otras personas; el rendir cuenta de lo hecho, etc.

La escuela –y más específicamente el aula– debe ser un espacio de participación del alumnado. Alentar la participación de los y las estudiantes para atribuir significado a sus aprendizajes, exige una organización especial de las actividades educativas. **También demanda el uso de estrategias metodológicas y una actitud de apertura de las y los docentes frente a los planteamientos de sus estudiantes.**

La participación puede estar referida al trabajo académico en el aula; pero es importante también aquella participación que se da en el marco del diálogo sobre problemas que afectan las relaciones en el aula o la planificación de una salida o un trabajo. **La participación como apropiación de los asuntos que afectan el interés de todas y todos, es especialmente importante para el desarrollo de una conciencia democrática.**

reflexiono y concluyo

1. *¿Por qué se afirma que el conocimiento contribuye a la formación ciudadana?*
2. *¿Qué es lo más importante en el concepto de competencias? ¿Tiene alguna utilidad para una perspectiva de educación ciudadana la introducción de la noción de competencias?*
3. *¿Cómo puede expresarse la participación democrática del alumnado en tu escuela?*
4. *Expresa en tres oraciones cómo se relacionan conocimiento, convivencia y participación.*

Estrategias para desarrollar el eje de conciencia democrática y ciudadana

El desarrollo del eje curricular de *Conciencia democrática y ciudadana* ha supuesto desarrollar una reflexión y una experimentación acerca de las estrategias más convenientes para que este eje se operativice en el trabajo diario de la escuela.

Son seis las estrategias que hemos desarrollado hasta la actualidad. Dos corresponden al ámbito de la participación estudiantil y cuatro al ámbito curricular. Son estas cuatro últimas las que desarrollaremos a continuación.

Estrategia 1. Revisión crítica sobre la naturaleza de las disciplinas académicas y de las asignaturas

El sentido de esta reflexión se orienta a que nosotros y nosotras, como docentes, nos aproximemos directamente a la fuente de saber desde la cual se desarrolla nuestra asignatura de enseñanza, para luego reflexionar sobre la relación entre estas dos, determinando así el sentido de la enseñanza de nuestro curso a nivel pedagógico y disciplinar, articulándolos a los propósitos que animan una educación ciudadana democrática.

Reflexión disciplinar

Este nivel de reflexión se centra en la disciplina como campo científico. Como paso inicial, nos permite pensar sobre la materia que enseñamos:

- ◆ indagando sobre las relaciones de poder que se expresan en las diferentes perspectivas que existen en un mismo campo de la ciencia;
- ◆ analizando cómo cada disciplina académica crea imágenes del mundo;
- ◆ revisando su metodología para producir conocimientos;
- ◆ criticando el estatus jerárquico que se asigna dentro del conjunto de disciplinas;
- ◆ comprendiendo cómo desarrolla determinados enfoques u opta por determinados temas y no otros.

Es importante entender la ciencia como una práctica social realizada por mujeres y hombres de carne y hueso e influenciada por intereses de diverso tipo, ideologías y situaciones del contexto.



A continuación presentamos algunas preguntas que pueden dirigir esta reflexión:

- ◆ ¿Cuál es el objeto de estudio de esta disciplina?
- ◆ ¿Qué importancia tiene para el desarrollo de la sociedad?
- ◆ ¿Qué imágenes se transmiten sobre esta disciplina?
- ◆ ¿Qué perspectivas, corrientes o enfoques se privilegian y cuáles se excluyen dentro de esta disciplina académica?
- ◆ ¿Qué intereses están en juego en este campo científico?
- ◆ ¿Qué visión del mundo transmite esta disciplina?
- ◆ ¿En qué contexto se realiza la actividad científica de las personas especialistas de esta área del conocimiento?

Reflexión de la asignatura

Pretende que nosotros y nosotras construyamos un sentido claro para el trabajo que desarrollamos, más allá de lo que el currículo plantea. En otras palabras, asumimos nuestra profesionalidad como docentes para decidir la dirección de nuestro trabajo. Y es a partir de esa decisión que podemos empezar a identificar las ricas conexiones entre lo que es la vida cotidiana y la vida ciudadana, con los contenidos disciplinares de nuestros cursos.



A continuación presentamos algunas preguntas que pueden dirigir esta reflexión:

- ◆ ¿Son los propósitos de la enseñanza de nuestra asignatura iguales a los propósitos de la disciplina académica?
- ◆ ¿Otorgamos a esta disciplina y a la asignatura un estatus superior frente a otros campos del conocimiento?
- ◆ ¿Nos adscribimos a los planteamientos de alguna corriente de esta disciplina o presentamos una perspectiva plural?
- ◆ ¿Involucra esta disciplina sólo la dimensión intelectual del alumnado u otras más?
- ◆ ¿Sirven al alumnado los conocimientos disciplinares para analizar las situaciones de la realidad cotidiana y los asuntos públicos?
- ◆ Además de contenidos conceptuales, ¿estamos promoviendo el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes?
- ◆ ¿Prestamos atención a perspectivas discriminadoras que pueda desarrollar esta disciplina?

Estrategia 2. Adopción de metodologías que enlazan los propósitos educativos con los propósitos democratizadores

El desarrollo de las ciencias cognitivas y de diversos enfoques pedagógicos converge con la perspectiva de educación ciudadana en la idea de que los procesos educativos apuntan al desarrollo autónomo, crítico y creativo de las personas y favorecen el pluralismo, el respeto, la deliberación, la cooperación y la apertura. Es clara entonces, su identificación con los propósitos de la construcción de una cultura ciudadana democrática.

Esta conclusión, que compartimos plenamente, hace aún más viable y consistente una apuesta por una educación ciudadana democrática porque nos revela que los propósitos educacionales y democratizadores tienen un camino común para desarrollarse. En otras palabras, una educación de calidad confluye necesariamente con los planteamientos de una perspectiva de educación ciudadana.

Aquí te planteamos algunas preguntas que te ayudarán a entender el significado de esta estrategia:

- ¿Es nuestra aula un espacio para el ejercicio del pensamiento?
- ¿Abrimos espacio para la deliberación y la crítica?
- ¿Contextualizamos los conocimientos a la realidad del alumnado?
- ¿Generamos autonomía en el alumnado?
- ¿Promovemos la cooperación en el aprendizaje?
- ¿Nos interesa que los aprendizajes se traduzcan en compromiso con la realidad?



Estrategia 3. Construcción de relaciones interpersonales que promuevan una convivencia respetuosa

Las relaciones interpersonales son el núcleo central de todo hecho educativo. Sin embargo, en la educación han prevalecido formas de relacionarse que se han convertido en una pesada tradición que afecta el vínculo educativo.

Todos y todos somos parte de una trama de relaciones sociales en la que se expresan diversas formas de ejercicio no simétrico de relaciones de poder basadas en las diferencias sociales, raciales, económicas, de género, religiosas, nacionales, de discapacidad, de orientación sexual, de procedencia geográfica, nivel educativo, profesión,

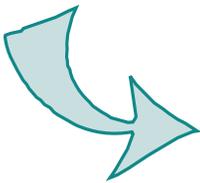
belleza, etc. Forman parte de nuestra cultura, de nuestro sentido común, de lo natural, de lo dado y, por ende, no son objeto de nuestra atención.

Es difícil poder sacárnoslos de encima porque en cada uno de esos sistemas de poder ocupamos un lugar específico, formando parte de grupos de mayor o menor prestigio, compartiendo o atribuyendo determinadas características. Entonces, el cuestionamiento de las desigualdades generadas por estos sistemas de poder no es tan sencillo. Hay que vencer resistencias internas y externas muy fuertes.

Esto nos obliga a un permanente ejercicio de autoobservación y vigilancia, para darnos cuenta de cómo se manifiestan los efectos de estos sistemas de poder en nuestro interior y en nuestra relación con las demás personas.

Muchos de estos sistemas de poder se expresan en nuestras relaciones cotidianas con nuestro alumnado y explican el porqué de muchas preferencias, simpatías y afinidades que en apariencia surgen espontáneamente de nuestro interior.

Desarrollar una estrategia de relaciones interpersonales para una convivencia respetuosa implica la puesta en ejercicio de acciones dirigidas a manejar y superar nuestros prejuicios y estereotipos.



¿Qué características tiene una relación educativa positiva?

- ◆ Es una relación entre sujetos, con características singulares.
- ◆ Es una relación comunicativa, bidireccional.
- ◆ Se basa en la confianza.
- ◆ Se consolida con el respeto.
- ◆ Está caracterizada por expectativas positivas hacia las capacidades e ideas de la otra persona.
- ◆ Es consciente de sus prejuicios.
- ◆ Refuerza positivamente.
- ◆ Se apoya en la práctica de una escucha activa.
- ◆ Es empática (se pone en el lugar de la otra persona).
- ◆ Es asertiva (expresa sin agresividad o pasividad sus deseos, opiniones y la defensa de sus derechos).

Estrategia 4. Incorporación de asuntos públicos en el currículo

Esta estrategia se operativiza con el diseño de nuestras unidades de aprendizaje. En realidad la profundizaremos en el capítulo nueve, pero a continuación haremos una brevíssima referencia a ella.

Se trata fundamentalmente de articular los contenidos de aprendizaje de los programas curriculares con los problemas, aspiraciones o intereses ciudadanos con los que mantienen importantes vínculos, es decir, con los asuntos públicos. Estos últimos, a su vez – ya lo hemos señalado –, están relacionados con todo aquello en que el bien común está en juego. Hacer posible estas relaciones entre contenidos curriculares y asuntos públicos es el objetivo de esta estrategia. De esta forma contribuimos a que cada estudiante sea consciente de los vínculos entre conocimiento y poder, como base de su formación ciudadana.

reflexiono y concluyo

1. ¿En qué medida estas estrategias te ayudan a pensar educativamente tu trabajo formativo?
2. ¿Qué posibilidades y dificultades consideras que existen para su concreción?
3. Si te interesara desarrollar estas estrategias, ¿en qué orden las aplicarías y por qué?

4

Repensar la institucionalidad de la escuela



Expreso mi punto de vista

- ◆ ¿Qué problemas se manifiestan en las viñetas presentadas?
- ◆ ¿Hasta qué punto representan escenas familiares de la vida en la escuela?
- ◆ ¿Qué soluciones se plantea generalmente el colegio frente a estos problemas?
- ◆ ¿Qué dificultades tiene el colegio para atender estos problemas?
- ◆ ¿Qué desafíos te plantean estas situaciones como educador o educadora?

Por la referencia permanente que se hace de él, podríamos arriesgarnos a decir que el orden es el valor más importante en la vida del colegio. El prestigio de un centro educativo, la calidad de la gestión de una directora o un director, el desempeño profesional de cualquier docente o la actuación de determinado auxiliar tienen como indicador de medida esa extraña y aparentemente difícil capacidad de engendrar orden.

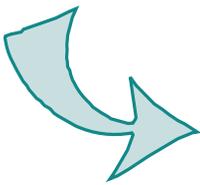
Pero, ¿cómo se está entendiendo el orden? Es importante intentar responder esta pregunta. Podemos mencionar las respuestas que se escuchan con mayor frecuencia en la escuela: “es cuando las cosas funcionan bien”, “cuando todos cumplen con lo que tienen que hacer”, “es hacer las cosas en forma ordenada, sistemática”, “el orden se refiere a que todas las cosas estén en su lugar”, “el orden es el cumplimiento de las normas”, “el orden es el cumplimiento estricto de la disciplina”.

Para nosotros, el orden debería referirse al adecuado cumplimiento de los propósitos de la escuela, es decir, brindar una educación de calidad a niñas, niños y adolescentes. Existen centros educativos donde hay orden, pero contrariamente a lo esperado, no es un orden que brinda condiciones para que los alumnos y las alumnas logren aprendizajes satisfactorios.

En una sociedad que aspira a construir una democracia capaz de modificar la realidad, es necesario construir un orden nuevo. Para ello, es necesario despercudirnos de los viejos modelos, no por viejos sino porque ya llegaron a su agotamiento, y apostar –que es también arriesgarse– por hacer una escuela diferente, sin remedos de orden y con mucha energía humana en ebullición.

A ese orden renovador se le demanda garantizar que la escuela:

- ◆ Sea un espacio de aprendizajes efectivos y de calidad. Esto significa que el conjunto de normas, pautas y valores sirvan para que el alumnado realmente aprenda.
- ◆ Promueva y proteja los derechos de la niñez y de la adolescencia. La escuela debe cumplir con el mandato de generar oportunidades para el ejercicio pleno de los derechos.
- ◆ Sea un lugar de convivencia saludable para el desarrollo de todos sus miembros. Es decir, un espacio donde se respire un clima de respeto y armonía entre sus miembros. Donde sus miembros sientan libertad y seguridad para expresar sus ideas y sentimientos e impulsar sus iniciativas.
- ◆ Reconozca y valore la singularidad de cada integrante, promoviendo el desarrollo de su identidad y sus capacidades, valorando sus logros, alentándolos en sus retos y acompañándolos en su desarrollo.



- ◆ Desarrolle proyectos con los que sus integrantes se sientan identificados porque allí están contemplados sus sueños, sus necesidades, sus aspiraciones y sus problemas.
- ◆ Eduque en la autodisciplina, interiorizando los valores y las normas que contribuyen a generar un ambiente adecuado de trabajo y convivencia sin presiones externas, pero con un acompañamiento permanente para este tipo de aprendizaje.
- ◆ Sea un espacio de ejercicio democrático de la autoridad, dando ejemplo de un liderazgo basado en el diálogo, la confianza, la participación y la desconcentración del poder.
- ◆ Promueva relaciones de confianza y calidez, asegurando de esa manera las condiciones básicas para la construcción de un espíritu de comunidad entre los miembros del centro educativo.
- ◆ Sea un espacio de formación ciudadana que promueva aprendizajes cívicos que apunten a una participación efectiva en el espacio público y la deliberación de todos aquellos asuntos de interés de toda la sociedad.
- ◆ Sea una institución donde quepan la alegría y la satisfacción, y se terminen los ritos, las rutinas y los gestos de marcialidad y rigurosidad que no tienen cabida entre adolescentes, para que así la escuela sea un lugar de logros, festivo y lleno de vida.

reflexiono y concluyo

- ◆ *¿Cuál es el orden que caracteriza a tu escuela? ¿Qué dificultades presenta la posibilidad de transformar el orden establecido en la escuela?*
- ◆ *¿Qué cambios exige construir un orden nuevo en la escuela?*

¿Por dónde empezar a construir un espacio público en la escuela?

La formación de ciudadanía plantea, entre otras cosas, la necesidad de que las alumnas y los alumnos aprendan a participar democráticamente, instituyendo con su participación un espacio público donde se delibere y actúe en función del bien común de la comunidad educativa. La enunciación de este aprendizaje, como se ve, ya demanda una serie de condiciones que la institución escolar debe tener o empezar a impulsar.

Estas condiciones no aluden a cambios superficiales que pueden llevarse a cabo de un día a otro, ni por la voluntad de un miembro de la comunidad educativa. Es necesario referirse a estas condiciones y someterlas a la reflexión y al diálogo, no como señal de debilidad sino de una honesta búsqueda colectiva para la construcción de una escuela posible.

Empecemos por señalar las cuatro condiciones más importantes para que las alumnas y los alumnos participen democráticamente y se construya un espacio público institucional:

- El reconocimiento de las alumnas y los alumnos como sujetos de derecho.
- La afirmación de las responsabilidades que surgen de las necesidades de la vida institucional.
- El impulso de la participación de las y los estudiantes en todos los asuntos que competen a su interés y el interés general de la institución.
- La formación de instancias y mecanismos de participación.



Reconocimiento como sujetos de derecho

Las percepciones que nos formamos de las personas son una de las cosas más difíciles de cambiar. Y muchas percepciones que tenemos son producto del prejuicio y los estereotipos. Sobre las niñas, los niños y adolescentes tenemos una visión que los considera en situación de minoridad. Los vemos, en comparación a las personas adultas, como semipersonas porque están en proceso de formación. “No tienen conciencia”, “no están en la edad de la razón”, “no saben lo que quieren”, “hay que decidir por ellos” son sólo algunas de las expresiones más escuchadas.

Esta mirada desvalorativa imposibilita la construcción de un espacio público en la escuela, porque éste se construye en la acción de personas que se ven con un mismo estatus, en condiciones de igualdad.

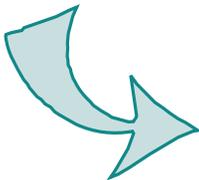
Desde esta mirada es muy difícil entender que nuestros alumnos y alumnas sí saben lo que quieren cuando la autonomía les permite formar sus opiniones; que son capaces de tomar decisiones conscientes; que son miembros legítimos de la comunidad educativa a la que pertenecen y no sus piezas más fáciles de mover.

Es indispensable superar esa actitud de desconfianza y sospecha hacia las capacidades de nuestras y nuestros estudiantes. Igualmente es básico tomar en cuenta que el reconocimiento de sus derechos no es un favor que les otorga el colegio. Sus derechos, al igual que los nuestros, son inherentes a su condición de niñas, niños o adolescentes y son inalienables. Y además, es obligación de la escuela hacer que se cumplan y promuevan de acuerdo con la *Convención de los derechos del niño y del adolescente*.

Ser sujeto de derechos implica la vivencia de derechos y la existencia de mecanismos que promuevan, supervisen y garanticen que efectivamente se cumplen los derechos en la escuela.

El derecho a la participación democrática del alumnado plantea con meridiana claridad la concepción de otra forma de ejercicio del poder: las autoridades deben estar dispuestas a compartirlo con las y los estudiantes. Este es un paso complejo y difícil, sin duda, porque demanda la democratización de la toma de decisiones y la apertura de nuevos espacios y mecanismos de participación en el centro educativo. Y no sólo es complejo por el cambio que conlleva, sino porque requiere que entendamos la participación democrática como un proceso de aprendizaje.

La participación no sólo funciona en el espacio estrictamente estudiantil. No se trata de que el alumnado haga planes para mejorar la infraestructura del colegio, colaborar en su mantenimiento, cumplir roles que le corresponden a trabajadores de la institución y brindar nuevos servicios. Se trata de que tomen parte de aquello que define su vida en la escuela, de que encuentren en la escuela el espacio que los gratifique y les dé sentido.



La participación democrática se juega en los asuntos de la escuela. No entran aquí, naturalmente, aspectos relacionados a la administración y las relaciones con los organismos estatales del sector educación, pero sí todos los asuntos que afectan la educación, la convivencia en el espacio escolar y las relaciones con la comunidad local.

Obviamente, los alumnos y las alumnas no van a intervenir en decisiones referidas a los cursos que van a llevar o no, ni al número de evaluaciones que deben tener. **Pero sí tienen voz para cuestionar cursos que no son adecuadamente conducidos por razones de metodología o aptitud; para criticar evaluaciones injustas; para pedir un trato respetuoso; y para opinar sobre cualquier situación que genere problemas, etc.**

Reconocer que los chicos y las chicas deben participar no significa que todo va a depender de su voluntad. Dependerá del deseo de resolver los problemas en función del bien común y con la participación de docentes, directivos y estudiantes. Para ellos y ellas es indispensable acordar normas y procedimientos basados en criterios de justicia, para que los problemas sean resueltos adecuadamente.

La formación de instancias y mecanismos de participación

Un proceso de democratización demanda sin duda la construcción de un orden adecuado para tal experiencia. Este orden se estructura sobre la base de nuevas normas y ordenamientos de la vida institucional, pero fundamentalmente a partir de la conformación de espacios y mecanismos para una participación efectiva, eficaz y eficiente. Se trata de introducir estructuras dinámicas y resolutivas atractivas y que satisfagan a sus participantes.

Existen ya en los colegios momentos que pueden convertirse en valiosas oportunidades para contribuir a su democratización. La elaboración del proyecto de desarrollo institucional (PDI) es uno de ellos, porque allí puede plasmarse una nueva visión y misión de la institución, además de las estrategias para operativizarlas. **Los planes anuales** son, asimismo, otra oportunidad para que los y las representantes estudiantiles, junto con sus docentes y su director o directora, puedan articular y plasmar sus expectativas y objetivos a fin de garantizar su cumplimiento.

Por otro lado, **la organización estudiantil debe constituirse y ha de tener su propia estructura**, en la que no sólo es necesario que el conjunto de estudiantes se sienta y se vea representado, sino que efectivamente tenga una participación directa a través de canales que empiecen en las aulas, como las asambleas, donde se tomen acuerdos y decisiones que lleguen hasta los representantes máximos, cuando así sea necesario. Se trata de montar un sistema de participación fluido, que mantenga una constante comunicación entre representantes y representados.

Espacios como el de las asambleas de delegadas y delegados son también un lugar de deliberación que favorece la dinámica organizacional, y contribuye a que las y los representantes del concejo estudiantil manejen criterios que corresponden a los planteamientos de sus representados.

Sin embargo, la participación estudiantil no culmina en el concejo estudiantil. El Concejo Estudiantil debe tener una instancia a la cual llegar y entrar en diálogo con las autoridades del colegio, es decir, con la directora o director y el cuerpo docente. La representación estudiantil es, ante todo, un espacio institucional en el cual sus integrantes se escuchan, deliberan y toman decisiones. Tiene un papel frente a las otras autoridades porque sus integrantes son también una autoridad.

Imaginar una escuela donde estas condiciones se comiencen a crear es difícil porque no hay modelos ni ha de seguirse recetas. Los centros educativos donde ya funcionan organizaciones estudiantiles como el Municipio Escolar saben con mayor certidumbre que abrir paso a este tipo de experiencias es difícil; que el aprendizaje de ser líder no es sencillo; que atreverse a compartir algo de poder es costoso para directivos y docentes; que es exigente negociar y deliberar con el alumnado sobre las cosas realmente importantes que suceden en la escuela; y que es muy fácil desviarse del camino “haciendo la finta”, como dicen los chicos y las chicas, de que hay democracia y participación, cuando nada ha cambiado.

reflexiono y concluyo

1. De las condiciones expuestas, ¿cuál te parece más difícil de crear en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué resistencias observas en ti para ver al alumnado con capacidad para participar?
2. ¿Cómo se expresa la vivencia de derechos en tu centro educativo?
3. ¿En qué aspectos de la vida institucional deben participar las y los estudiantes y en cuáles no?

5

Repensar el currículo



Expreso mi punto de vista

- ◆ *¿Cuál es el problema de fondo que se está presentando en las viñetas?*
- ◆ *¿Por qué el profesor no enseña bora a los demás niños y niñas?*
- ◆ *¿Se está dando una educación intercultural en esta escuela?*
- ◆ *¿Qué otras expresiones de conocimiento son excluidas del currículo?*
- ◆ *¿Consideras que hay discriminación a nivel de los currículos? ¿De qué maneras se expresa?*

El currículo como filtro de la realidad

Todo diseño curricular, como instrumento de planificación educativa, implica una opción técnica e ideológica. Es técnica porque implica asumir determinados modelos que tienen una estructura propia definida según el uso de determinados criterios, formatos, procedimientos, estrategias, técnicas, etc. Pero la técnica no sólo traduce maneras de hacer las cosas, sino una manera de percibir las cosas. Las técnicas no son asépticas, están impregnadas de visiones, valoraciones y teorías referidas a la vida, la sociedad, lo humano, la cultura, el conocimiento, la función de la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo.

Al poner de relieve este carácter ideológico intrínseco al currículo, no estamos criticando este hecho. Lo ideológico es connatural al ser humano. Es imposible que un currículo no tenga una orientación ideológica; en realidad, es imposible que algún producto humano no la tenga. **Lo que nos obliga a hacer esta constatación es agudizar la mirada para identificar hacia dónde apuntan los planteamientos de un currículo: qué tipo de sociedad y de seres humanos tiene como aspiraciones y en qué medida contribuye a la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos.**

Nuestra preocupación como docentes, entonces, reside en primer lugar en hacer visible y analizar aquellos planteamientos que suscribe el currículo y que trata de naturalizar y legitimar como aquello que es conveniente y adecuado para todos y todas. Y en segundo lugar, indagar si aquella selección de contenidos se inscribe en una perspectiva democrática.



¿Cómo podemos las profesoras y los profesores analizar y evaluar si los contenidos del currículo contribuyen o no a la formación de una ciudadanía democrática?

Una mirada hacia las asignaturas, cursos, materias o áreas curriculares puede ser reveladora. Partiremos preguntando: ¿qué se considera conocimiento y qué no se considera como tal en un currículo? Evidentemente, el currículo marca una frontera entre lo que es admisible y no admisible en el colegio.

Indaguemos al respecto: ¿es el sentido común parte de la reflexión educativa? No. ¿Y el saber popular? Tampoco. ¿Bajo qué argumento queda fuera del currículo todo aquel acervo de conocimientos creado durante siglos por la sabiduría de los pueblos? Tal vez se afirma que no son un asunto que compete a las ciencias o que se pueden adquirir en la vida exterior al aula.

¿De qué culturas provienen los conocimientos escolares?, ¿son válidos los saberes de los pueblos indígenas? Sí, pero en los currículos interculturales que sólo son dirigidos a los grupos indígenas. Extraña

interculturalidad esa que sólo es conveniente para “los otros”, los que deben aprender nuestra cultura sin que nosotros debamos aprender algo de ellos.

¿Es la religión un saber válido? Sí, pero sólo la religión católica. Las otras religiones no son materia ni siquiera opcional. ¿Y es el Estado peruano el que debe encargarse de la educación religiosa? En todo caso, ¿por qué en la línea de una sola iglesia?

Casi todo el currículo tiene como fuente fundamental las disciplinas científicas. Cuanto más científico, más valioso. Y los que no proceden de esta fuente, son cursos a los cuales se les da un bajo valor curricular.

Efectivamente, la selección de materias que entran o no entran en el currículo, y las horas que se les asignan, nos hablan de las opciones que están en juego. ¿Por qué se dedican más horas a las matemáticas que a la educación física? ¿Tiene la enseñanza de las ciencias más importancia que la enseñanza de arte? ¿Merece la filosofía un lugar en el currículo? ¿Por qué se da más importancia a las cuestiones de tecnología?

Para responder estas preguntas hay que ir un poco más allá del sentido común y de la cultura de la escuela, porque de otra manera nuestras respuestas legitimarían las decisiones curriculares vigentes en cada cambio. De allí que sea importante, y que nosotros consideremos fundamental, hacer una reflexión profunda sobre las orientaciones que están en juego y los pesos que tienen las asignaturas.

¿Qué implica para la democracia y la participación ciudadana que aceptemos que el conocimiento científico sea valorado como la forma más elevada de conocimiento? ¿Implica eso que los asuntos públicos requieren fundamentalmente de decisiones que tome gente experta para resolver los problemas de todas las personas? ¿Significa que vamos a restringir nuestros juicios y limitar nuestras opiniones bajo el argumento de la autoridad del que más sabe? ¿No es un gran problema para las sociedades democráticas el hacerse dependiente de una tecnocracia que decide todo? ¿Cómo quedan nuestros pueblos indígenas y todo el discurso de la interculturalidad cuando se le da legitimidad y estatus sólo al conocimiento científico?

El asunto no es tan banal, ni tan claro como parece. En una época en que los diferentes campos del conocimiento se han desarrollado tanto y en tan diversas direcciones, sería cuestionable que los cursos no informaran de las diferentes perspectivas que hay en las ciencias naturales, las ciencias sociales, las matemáticas, la literatura, etc. Desafortunadamente, prima en la mayoría de los países esta tendencia. Las disciplinas académicas no informan sobre los diferentes enfoques. En ciencias por ejemplo, no se informa que existen distintas comunidades científicas que plantean teorías totalmente discrepantes ante un mismo fenómeno. Las chicas y los chicos salen del colegio, creyendo que todos los científicos y las científicas están de acuerdo en todo.

En el colegio, por ejemplo, transita el alumnado por el curso de Ciencias Sociales sin enterarse de que los feminismos constituyen una vigorosa corriente intelectual que ha hecho aportes fundamentales en los últimos treinta años en todos los ámbitos de la cultura.

Y el hecho de que estas corrientes estén incluidas o excluidas del currículo es una opción que limita las posibilidades de las y los adolescentes, de conocer la pluralidad del pensamiento y comprender, desde diversas interpretaciones, la desigualdad y la dominación.

Además no se presta atención a los usos del conocimiento: ¿a quién favorece?, ¿qué intereses pone en juego?, ¿qué beneficios trae para la humanidad?, etc. Al recuperar estas reflexiones se intenta que las alumnas y los alumnos tengan una visión más realista y completa de la disciplina académica que estudian, y la desmitifiquen.

Ahora interesa también analizar y tomar en cuenta quiénes están representados en el currículo. Una curriculista estadounidense, Emily Style, nos dice que el currículo no sólo debe tener ventanas para mirar el mundo sino también espejos para ver nuestra experiencia. Los conocimientos deben configurarse desde nuestras vidas, nuestros problemas y aspiraciones. Esto tendría gran relevancia para la formación ciudadana de nuestras y nuestros estudiantes, porque precisamente el abordaje de los problemas y las aspiraciones de una comunidad constituyen el núcleo de la construcción de lo público, del espacio compartido para pensar colectivamente en el bien común.

Entonces hay que preguntarnos si las y los estudiantes de carne y hueso ven reflejada su experiencia en los programas curriculares. ¿Ve la gente más pobre su vida reflejada en los cursos? ¿La gente de Puno o Ayacucho estudia la historia de sus localidades? ¿Los asháninkas o los naporunas estudian sus propias lenguas? ¿Las mujeres se ven reflejadas en los cursos? ¿Las personas con discapacidad leen algo sobre ellas? ¿La historia universal es sólo la historia de Europa? ¿Estudiamos algo acerca de las investigaciones científicas que hacemos en Perú? ¿Nuestra diversidad de gentes encuentra su espejo en el currículo o sólo ve reflejados estereotipos de lo que es ser hombre, negro, mujer, indígena, persona con discapacidad o de provincia? Todas estas preguntas y reflexiones nos pueden ayudar a evaluar si el currículo, como documento, favorece o no la formación de una conciencia ciudadana y democrática en el alumnado o, por el contrario, favorece la formación de ciudadanas y ciudadanos desinformados, ingenuos, acríticos, discriminadores y estereotipados.

Una vez hecho esto, es oportuno recordar que, afortunadamente, la traducción del currículo en práctica educativa siempre deja el espacio necesario para transformarlo crítica y creativamente.

reflexiono y concluyo

1. ¿Qué entiendes cuando se afirma que todo currículo está ideológicamente orientado?
2. ¿Estás de acuerdo con que el saber popular no es objeto de atención en el currículo? ¿Por qué?
3. Da una fundamentación respecto a por qué los cursos de educación física y arte tienen tan pocas horas en el horario de clases.
4. ¿Cómo te imaginas que tus alumnas y alumnos puedan verse reflejados en el currículo?
5. ¿Podrías plantear cinco razones que permiten identificar si un currículo contribuye o no a una formación ciudadana democrática?

Desde fines de los años sesenta el concepto de currículo oculto ha emergido en la escena educativa. **Con este concepto se intenta denominar a todos aquellos procesos que no están determinados explícitamente en los programas curriculares, pero que efectivamente dan lugar a aprendizajes altamente sustantivos para la vida actual y futura del alumnado.** Este currículo oculto, a diferencia de los contenidos propios de las asignaturas, se entreteje a través del conjunto de normas, mandatos, ordenamientos, uso de espacios, licencias y prohibiciones, estilos de enseñanza, estereotipos, silenciamientos, formas de aprendizaje, actitudes y comportamientos que articulan la experiencia cotidiana de la escuela.

Lo que encubre el currículo oculto son formas de percibir y organizar la experiencia humana en función de determinadas opciones que restringen la libertad y expresan relaciones de poder coercitivas.

Por supuesto, también se filtra a través de las opciones que hace suya cada currículo acerca de los contenidos. Esto lo acabamos de ver en el texto anterior. Retratar la experiencia de un grupo humano y ocultar la de otros, es una estrategia del currículo oculto. Jerarquizar el conocimiento de acuerdo a su disciplina es parte del currículo oculto. Presentar una perspectiva del conocimiento como la única perspectiva de dicho conocimiento, también.

Sin embargo, **nos vamos a referir solamente a aquellos componentes del currículo oculto que actúan más allá de los contenidos y cuya eficacia escapa a toda lógica de planificación pedagógica,** debido a que se constituyen en el contexto institucional, educativo y se convierten en el sentido común de la escuela. Forman, para decirlo de algún modo, el clima y cultura de la escuela. De allí que sea muy difícil darse cuenta de su simple existencia y de su efecto perverso, y que sea más difícil aún erradicarlo.

Efectivamente, la forma en que esperamos que las alumnas y los alumnos se desplacen, se vistan, se comporten y jueguen siempre está dentro de los parámetros que se consideran adecuados. Y es justamente allí, en lo que consideramos “normal”, donde actúa el currículo oculto. Por eso, insistimos, es oculto. Porque pasa desapercibido. Se filtra por los intersticios de nuestra palabra y acción e impregna todos los ámbitos.

Sin duda alguna, el currículo oculto no es parte de la planificación de algunas personas maquiavélicas enquistadas en el poder. Es producto de las tradiciones que se han ido sedimentando históricamente en la escuela. Tradiciones militaristas, religiosas, burocráticas, sexistas (que discriminan por razones de sexo) que reflejan a su vez, corrientes propias de la cultura social. Todas esas tradiciones no sólo están instaladas en la escuela como institución, sino en las personas que forman parte de la escuela y del sistema educativo (docentes y directivos), así como en las madres y los padres de familia, y en la comunidad en general. En síntesis, todas las formas de poder que fluyen a través del currículo oculto encuentran eco en nuestras

ideas y convicciones, en lo que creemos que “así debe ser” porque no tenemos otros modelos y experiencias educativas.

Una de las experiencias más duras del periodo escolar es aquella que llamaremos anonimación, que consiste en el oscurecimiento sistemático de la identidad de nuestras alumnas y nuestros alumnos. Este proceso tiene su origen, parcialmente, en la masificación de las aulas y, en gran parte, en un estilo de relación lejano y frío que es alentado “para mantener el respeto y la autoridad”. Como producto de ello Alicia Huamán, una adolescente de quince años, enamorada, con trabajo doméstico recargado, originaria de San José de Secce, con padre fallecido, con padrastro y madre, con experiencia de violencia traumática, con aspiraciones a la universidad y llena de vida es reducida a “alumna Huamán”, “número 15” o simplemente nadie porque casi nunca la han llamado ni le han preguntado nada. Y es una de las tantas alumnas y alumnos de quienes sus profesores no guardan la menor referencia visual, ni de identidad. En resumen, una de las tantas alumnas que no existe más que como una ficha de matrícula para la estadística.

La anonimación no se reduce, por supuesto, a ser llamada por un número o el apellido. Pasa también por un estilo de enseñanza que no parte ni de los intereses ni de los saberes que trae consigo cada alumna o alumno. Tiene que ver también con el poco estímulo a la participación y con la política de silenciamiento de la voz de cada estudiantes. Influye también, sin ninguna duda, el tiempo reducido que tiene el maestro o la maestra para hacer sus clases.

No es, pues, un tratamiento intencionado. Tampoco es mala voluntad de tal o cual docente. Es que “así es”. ¿Cómo podría ser diferente con tal cantidad de estudiantes, tanta carga académica, tantas secciones, tanto peso de la costumbre?

¿Cuáles podrían ser los efectos de esta experiencia para el desarrollo de cada estudiante como ciudadana o ciudadano? ¿Confiarán en sus capacidades de participación? ¿Se considerarán con derecho a la palabra? ¿Serán capaces de reaccionar ante un atropello de sus derechos? ¿Sabrán organizarse y protestar?

Las relaciones entre personas adultas y estudiantes también forma parte del currículo oculto. El colegio construye modelos de relación interpersonal con marcas de poder, de dependencia, subordinación y dominación. Algunas de sus características han sido ya señaladas en los párrafos anteriores. Se trata básicamente de relaciones asimétricas de carácter vertical. Es decir, relaciones en las que uno es quien manda, habla, ordena, dispone, decide y actúa, y la otra persona obedece, escucha, acata y se pone a disposición. En este esquema de relación cada quien ocupa un lugar que no debe ser invadido por el otro o la otra. En ese sentido cualquier acción de la otra persona es una amenaza contra mí. La desconfianza guía la acción.

Desde la perspectiva docente, si un alumno me habla relajadamente, se me está subiéndome a la cabeza. Si las alumnas se ríen, se están burlando

de mí. Si los alumnos hablan en voz alta, ya no están discutiendo el trabajo de grupo. Si un alumno me pone la mano en el hombro, se está pasando de confianzudo. Cada acción del otro pone en riesgo mi imagen, mi autoridad.

Desde la mirada de las alumnas y los alumnos sucede algo similar. Si el profesor se acerca es porque me va a hacer algo. Si la profesora me nombra, es para llamarme la atención. Si la profesora me mira, está sospechando. Si el docente se sienta a mi lado, quiere sacarme algo. Siempre hay un motivo oscuro que hace que un o una docente se me aproxime.

Como consecuencia de estas relaciones deshumanizantes se pierde la posibilidad de construir vínculos, credibilidad, reciprocidad, lealtad, respeto y amor. Digamos que sucede esto con todos aquellos elementos que hacen de las relaciones humanas una experiencia gratificante.

De esta manera, la experiencia educativa pierde muchísimo porque todo proceso educativo tiene como soporte las relaciones humanas. ¿Qué relación humana puede generarse en este contexto? ¿A qué ciudadanía puede contribuir esta educación? ¿Qué democracia puede construir un grupo adolescente acostumbrado a la sumisión? ¿Aprenderán a desarrollar sentido de pertenencia hacia sus grupos de referencia?

A pesar de los discursos que manejamos, con los que intentamos dar alcances, recomendaciones y orientaciones a nuestro alumnado, nuestra práctica socava nuestras palabras. Nada de lo que decimos cobra sentido cuando representamos un papel distante, superficial y frío.

La discriminación étnica, racial y de género tiene cauces muy claros en el currículo oculto. Las expectativas de los y las docentes hacia el alumnado que proviene de áreas rurales o de zonas deprimidas económicamente es mucho menor que aquella que tienen respecto a quienes proceden de un área urbana.



Creemos, prejuiciosamente, que los primeros saben menos, que van a rendir poco, que no pueden exigirles tanto y que no tienen posibilidades de ingreso a las universidades. De esa manera, sus actitudes, su esfuerzo y el tipo de relación que establecen con sus estudiantes revelan sus bajas expectativas y condicionan negativamente su rendimiento.

En el caso de la discriminación de género, ésta también se expresa en las menores expectativas que tienen los docentes, varones o mujeres, hacia las chicas cuando se tiene a los dos sexos en una clase. Esto se traduce en la menor cantidad de veces que preguntan a las mujeres, en la valoración de sus intervenciones, en la atención a las manos alzadas, etc. Es usual escuchar decir a docentes de las áreas de matemáticas y ciencias naturales que los alumnos rinden más que las alumnas. Orientan vocacionalmente a las alumnas hacia oficios de menor rango como costureras y secretarías; mientras que a los alumnos les hacen

referencia a carreras liberales o de prestigio como ingeniería, medicina o derecho.

La permisividad y la complicidad de los docentes varones ante las bromas de doble sentido hacia el sexo femenino tampoco están ausentes en la escuela.



Así, los y las docentes refuerzan permanentemente, sin pretenderlo, estereotipos de feminidad y masculinidad, favoreciendo determinados modelos de comportamiento en el alumnado. Los hombres encajan el modelo de activos, toscos, desordenados, duros, agresivos, realistas y sexualmente activos; y las mujeres en el modelo de pasivas, delicadas, bonitas, ordenadas, soñadoras, sensibles, tranquilas y sexualmente inactivas.

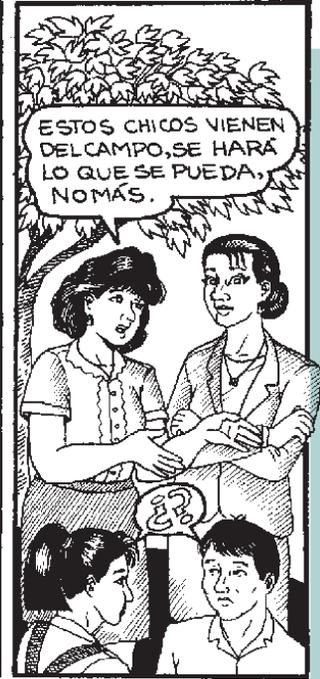
Sin duda, el currículo oculto tiene muchas otras formas de manifestarse en la vida escolar y sólo hemos esbozado algunos de sus rasgos más notables. El panorama completo y real es el que cada docente tiene que comenzar a mirar desde su institución y su práctica laboral, para entender qué tipo de ciudadana y ciudadano está contribuyendo a formar.

reflexiono y concluyo

1. ¿Por qué el currículo oculto se denomina así? ¿Cómo podría un profesor o una profesora manejar el currículo oculto?
2. ¿Cómo se expresa en tu escuela la anonimación del alumnado?
3. ¿Qué características tiene tu relación con tus alumnas y alumnos y en qué los favorece?
4. ¿En qué medida se prepara o no a tu alumnado a ser ciudadanas o ciudadanos democráticos?

6

Repensar los roles y las relaciones



Expreso mi punto de vista

- ◆ ¿Qué prejuicios se presentan en las viñetas?
- ◆ ¿Qué quiere decir el docente cuando dice "pareces una mujercita"?
- ◆ ¿Cómo entiende los roles de docente y estudiante la colega de la primera viñeta?
- ◆ ¿Qué efectos puede tener la discriminación en la escuela?
- ◆ ¿Hasta qué punto las y los docentes son conscientes de los estereotipos y prejuicios que manejan?

Estereotipos, prejuicios y expectativas

Nuestras relaciones con otras personas expresan las percepciones, valoraciones, expectativas y/o prejuicios que tenemos de ellas. **A pesar de que los y las docentes afirmamos de manera rotunda el principio de igualdad en nuestra relación con el alumnado, en la realidad cotidiana las cosas son muy diferentes.** Es diferente porque en cualquier relación interpersonal se expresan preferencias o rechazos, se generan afectos o desafectos, se sienten simpatías o antipatías, se establecen alianzas o guerras. Sentir esto no nos hace mejores o peores docentes. Lo importante es cómo nos hacemos conscientes de estos sentimientos, actitudes y sensaciones; y además, cómo los manejamos en la vida diaria para no perturbar las relaciones con nuestras alumnas y nuestros alumnos.

Parte importante de esta toma de conciencia es reconocer de dónde surgen nuestras preferencias. Y en este proceso no deja de sorprendernos que muchas tienen que ver con estereotipos y prejuicios que compartimos culturalmente.

Los estereotipos son percepciones generalizadoras que aplicamos a un grupo humano o una forma de ser. Por ejemplo, que la adolescencia es una edad terrible, que los campesinos son unos ignorantes, que los judíos son amarretes, que los indios son pasivos, que la gente de Lima es viva, que las mujeres son tontas, que los viejos son una carga, que los que salen de tal universidad son malos profesionales, etc.



Todos estos ejemplos expresan un encasillamiento de las personas en determinadas clasificaciones que limitan la posibilidad de que realmente podamos conocerlas y valorarlas en su peculiaridad y complejidad.

En la escuela se expresan diferentes estereotipos que tenemos muchas profesoras y muchos profesores sobre las y los adolescentes con quienes trabajamos. Uno primero tiene que ver con su condición de estudiante. Vemos al alumnado restringido a su condición de tal y perdemos de vista otras dimensiones de su persona. En otras palabras, los vemos como sujetos únicamente ligados a la escuela: cumpliendo las normas, dedicados al estudio, siguiendo órdenes, etc. En esa percepción, sus necesidades como adolescentes, sus deseos y sus problemas, por ejemplo, no tienen que ver con la escuela. De allí la gran dificultad que tenemos para entenderlos e interactuar respetuosamente con ellas y ellos.

Cuando vemos su lado adolescente, nos vienen nuestros prejuicios: son rebeldes, están interesados sólo en parejitas y en sexo, son presuntos pandilleros, son inestables, no saben hablar, sólo piensan en fiestas, no les interesa el futuro, etc. Todos estos prejuicios nos crean una actitud de desconfianza y alerta frente a ellos y ellas. Los vemos como personas incapaces de asumir responsabilidades, autocontrolarse, saber decidir y pensar adecuadamente. Los vemos como sujetos disminuidos y por tanto, inferiores a

nosotros mismos. No cabe duda que este tipo de percepción nos crea, naturalmente, distanciamiento, verticalidad, indiferencia y rechazo.

Sin proponérselo, la imagen que construimos de ellos y ellas refuerza su propio comportamiento, los induce a responder a nuestras expectativas. Si yo creo que alguien sobre quien tengo influencia es tonto, tenderá involuntariamente a comportarse como tonto. Es la llamada profecía autocumplida.

Nuestra buena voluntad como docentes choca muchas veces contra nuestras propias percepciones. ¿Acaso no hemos escuchado a colegas decir frases como “qué van a poder aprender, si en sus familias no hay estímulo”, “vienen del campo, apenas aprenderán”, “estos chicos no rinden” o “con la alimentación que tienen, no asimilan lo que les enseñamos”. En estas frases se expresan no solamente situaciones sociales reales, sino también las prejuiciosas expectativas –bajas– que tenemos a partir de la procedencia de nuestro estudiantado. Sin embargo, también se expresa, indirectamente, nuestra inseguridad frente a nuestra calidad profesional. ¿Acaso sólo podemos ser eficientes cuando enseñamos a estudiantes modelo?

El efecto educativo de esta situación es altamente negativo. Las expectativas docentes hacia el rendimiento de cada estudiante no sólo condicionan desfavorablemente su rendimiento, sino también su autoimagen. Por el contrario, la confianza y las expectativas favorables se traducen en estímulos positivos, en aliento, en oportunidades para la autocorrección; acrecientan enormemente las posibilidades de satisfacción del alumnado y de cumplimiento de las metas.



Un ciudadano y una ciudadana requieren de experiencias educativas favorables, que les hagan sentirse valorados, estimados, escuchados, dignos de confianza y capaces de enfrentar retos.

Sin embargo, en nuestra práctica como profesionales, las profesoras y los profesores también reforzamos los prejuicios que existen en la sociedad. Prejuicios que tienen que ver con el color de la piel, el origen cultural, el sexo, la condición económica, la “inteligencia”, la belleza, etc. Estos prejuicios pueden expresarse de manera sutil, casi inadvertida, en la frecuencia con que interactuamos en la clase con los y las estudiantes. Si pudiéramos registrar la cantidad de veces que nos dirigimos a los alumnos varones, nos sorprendería ver lo poco que, comparativamente, nos dirigimos a las alumnas. También nos sorprendería ver cómo interactuamos más con alumnas y alumnos que consideramos más “bonitos”, más claritos, mejor vestidos, más extrovertidos o más inteligentes, dejando en un segundo plano a los que no se encuadran en nuestras preferencias.

También nuestros prejuicios se expresan de manera explícita en burlas, indirectas, subvaloraciones, expresiones cliché e inclusive en ofensas. Veamos los casos presentados en las viñetas de este capítulo... ¿acaso no suceden esas cosas en las escuelas? Y lo más complejo de todo es que no nos percatamos de ello porque forma parte de la cultura. Estos comportamientos

están legitimados. Sólo nos damos cuenta de ellos cuando hacemos un alto o alguien nos lo dice. Entonces sí, empezamos a mirar nuestro comportamiento y sus efectos, y nos damos cuenta de que algo no está saliendo bien porque no se trata de algo que hacemos con mala intención, sino de manera espontánea, sin pensarlo. Los prejuicios están muy instalados en nuestra conciencia.

Obviamente, existen también prejuicios conscientes. Hay gente que es racista o sexista, y sabe que así es su forma de ser. Esa gente, a nuestro juicio, está descalificada moralmente para ser docente.

Un asunto que no es posible dejar de comentar es que cuanto más baja tenemos nuestra autoestima, más se expresan nuestros prejuicios hacia otras personas. Es como si buscáramos a alguien que nos haga sentir superior, que nos haga sentir que no estamos tan mal.

Frente a este tipo de problemas que vivimos todas las personas, las y los docentes nos mostramos más resistentes y rechazamos de plano que algo de esta magnitud ocurra en nuestro trabajo. Mal síntoma. Decir que no somos prejuiciosos, que no tenemos actitudes sexistas⁵ o racistas, o que actuamos por igual frente a alumnas bonitas o feas, no nos ayuda a enfrentar el problema. La actitud más idónea sería decir: “está bien, todas las personas tenemos prejuicios y eso no nos convierte en gente mala. Intentaré analizar cómo se expresan los prejuicios en mi comportamiento, para mejorarlo”.

De esta manera podremos comenzar a transformar nuestra acción educativa. La formación de ciudadanos y ciudadanas puede verse fortalecida al enfrentar los prejuicios y estereotipos presentes en nuestra sociedad y en las escuelas como obstáculos que limitan la posibilidad de contribuir al desarrollo de una cultura democrática, donde todos nos reconozcamos como sujetos.

reflexiono y concluyo

¿Qué efectos pueden causar los estereotipos y prejuicios de un profesor o una profesora hacia el alumnado? Recuerda alguna expresión o conducta tuya que haya manifestado algún estereotipo o prejuicio.

1. ¿Qué consecuencias puede tener para el ejercicio de la ciudadanía sentirse objeto de prejuicio?
2. ¿Cómo podrías enfrentar tus prejuicios hacia las y los estudiantes? ¿Hasta qué punto pueden mejorar nuestras relaciones con el alumnado superando nuestros prejuicios?

⁵ Llamamos ‘actitud sexista’ a aquellas que expresan discriminación, subvaloración o subrepresentación en función del sexo de las personas.

La confianza como base de la comunidad educativa

Las consecuencias de un orden que no se construye desde una búsqueda de sentido dialogada, se advierten en el espíritu de desconfianza y soledad que se produce entre los miembros de la comunidad educativa de la escuela.

Estamos convencidos de que no es posible mayor desorden en las relaciones interpersonales que aquel que genera la desconfianza y que se encuentra con frecuencia en los centros educativos. El orden de la escuela es como un territorio minado: un error, un paso en falso y vuelas por los aires. Por eso cada quien se obliga a prestar excesiva atención a sus propios movimientos y a los de las otras personas. Pero cuando cada quien baila con su pañuelo y lo que vale es el sálvese quien pueda, no hay lugar para el encuentro humano.

La desconfianza tiene como fuentes el no poder reconocernos como iguales y el aferramiento al poder. Es conocido que en nuestro gremio de docentes, las diferencias operan como mecanismos desiguales. Si eres profesor de secundaria, estás por encima de un profesor de primaria. Si eres egresada de universidad, estás en un nivel superior a una profesora egresada de un instituto pedagógico. Si eres nombrado no te puedes comparar a un profesor contratado. Si eres directora, por supuesto, tienes un rango diferente al de cualquier docente de base.

Como queda manifiesto, esas pequeñas diferencias dan mayor estatus, prestigio y categoría, y todo ello debe ser reconocido socialmente. No pasan y no deben pasar desapercibidas. Nos otorgan derechos, valoraciones y poder.

Aún mayor es la brecha que separa a las personas adultas de la escuela, de los y las estudiantes. Tenemos una visión jerarquizada sobre el lugar que le corresponde a cada persona en la institución. En ella, los chicos y las chicas a quienes enseñamos ocupan por cierto el último peldaño de una extraña división social dentro de la escuela. Y cuanto más inferior es considerado alguien, menos merecedor de confianza es.

Este sentimiento y convicción de ser diferentes hace muy difícil construir relaciones de confianza en la escuela. Y las consecuencias de la desconfianza son devastadoras. La desconfianza engendra formas de comunicación e interrelación que dificultan enormemente la posibilidad de construir una auténtica comunidad educativa. Esto es especialmente grave porque las relaciones educativas, para ser tales, deben basarse en la confianza en las demás personas.

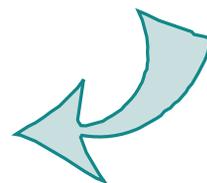
Como señala la filósofa francesa Laurence Cornu, **la confianza es “como una energía potencial [...] para sobremontar las dificultades inherentes a todas las relaciones interpersonales y que es realimentada a través de los sucesos que ella misma posibilitó”**.

La confianza, según Simmel, es un importante factor de vínculo social. Es incluso creadora de realidades nuevas. Y debemos admitir que el sen-

tido de la escuela no es reproducir la realidad existente, sino precisamente crear la posibilidad de mundos nuevos.

Cornu afirma con claridad y contundencia la enorme importancia de la confianza en la vida en común: **“la confianza es la aceptación del riesgo de renunciar a un poder.** Liberando posibilidades de acción, esta aceptación instituye al otro como sujeto. Demanda el coraje de conducirse uno mismo como sujeto, es decir como alguien que ha renunciado al todo-poder y se revela capaz de relacionarse con el otro”.

Mientras la confianza libera y crea un espacio común posible entre las personas, la desconfianza inmoviliza, restringe, aísla, atemoriza, niega, inhibe y apaga. Por eso, como dijimos al inicio de este texto, la soledad aparece como producto de un orden basado en la desconfianza.



En la medida en que la confianza también aparece como un importante medio de crecimiento personal al otorgar oportunidades para vivir nuevas experiencias, al asumir nuevas responsabilidades, al demostrar capacidades, al desarrollar iniciativas y al crear un clima saludable de relaciones humanas, aparece como un desafío para toda la institución escolar apostar por esta energía posibilitadora de realidades nuevas.

Es importante señalar, en este sentido, que la construcción de un espacio de confianza no tiene ningún viso de ingenuidad. Por el contrario, corresponde a una actitud de madurez y responsabilidad que sabe diferenciar la confianza crédula de la confianza emancipadora. La primera se caracteriza por adherirse irreflexivamente a los planteamientos de otra persona, sea ésta autoridad o no. La segunda se caracteriza por asumir y participar de decisiones acordadas en conjunto.

Tomando en cuenta estas ideas, es necesario indicar algunas posibles pistas que es posible seguir para transformar la escuela en un espacio de confianza.

De hecho, lo primero que hay que señalar es que la confianza no es una técnica a ser aplicada siguiendo determinados pasos: es fundamentalmente una opción. No se trata tampoco de una prueba a corto plazo, es decir, “si resulta, sigo adelante; si no, no”. La confianza es un modo de estar en el mundo con otras personas. Es la forma en que uno aspira a vivir. Por supuesto, implica un riesgo: el riesgo de ser más humanos.



- ◆ Una primera medida para instalar la confianza en la escuela es **la práctica de una actitud crítica hacia todo sesgo de discriminación y legitimación de desigualdades que pueda afectar a cualquier miembro de la comunidad educativa** por razones de función, rol, edad, color, sexo, etc. Esto implica, especialmente, revisar la visión que tene-

mos, como docentes, de nuestros alumnos y nuestras alumnas; y superar la brecha generacional que nos separa de ellos y ellas, desmontando los prejuicios y la estereotipia que tenemos.

- ◆ **El conocimiento de cada persona y el reconocimiento de su singularidad es una de las bases más importantes para promover la confianza.** La confianza no puede surgir entre seres anónimos. De allí que sea importante fomentar espacios de intercambio entre los miembros de la comunidad educativa. No sólo intercambios sociales a través de reuniones y celebraciones, sino también intercambios profesionales que contribuyan al mejor desempeño profesional de cada docente.
- ◆ En tercer lugar, **la puesta en práctica de un ejercicio de autoridad que subordina el afán de control y vigilancia al diálogo y a los acuerdos por parte de personal directivo, docentes, auxiliares y policías escolares,** puede alterar significativamente el círculo de desconfianza que predomina en muchas escuelas. Del mismo modo, la eliminación de los símbolos e instrumentos de violencia como bastones o soguillas contribuiría a formar otras maneras de relacionarnos en comunidad.
- ◆ **También es fundamental construir un lenguaje y una actitud que faciliten y enriquezcan las relaciones interpersonales.** Esto quiere decir que debemos volver a aprender a comunicarnos sin mellar la autoestima de las otras personas, expresándonos asertivamente (lo que significa expresar nuestros puntos de vista sin ser pasivos ni agresivos), desarrollando empatía (ser capaces de ponernos en el lugar de la otra persona), sabiendo escuchar, negociando con capacidad de ceder y ganar, estimulando las fortalezas de las demás personas, reforzando positivamente sus aciertos y valorando sus iniciativas.
- ◆ **Una quinta medida es trabajar con transparencia,** lo cual se logra con honestidad, apertura hacia la participación de las demás personas, comunicación permanente, información oportuna y rendición de cuentas. Una política de puertas y mente abiertas para una escucha activa es un antídoto adecuado para la desconfianza.
- ◆ En sexto lugar podemos señalar que **el estímulo al trabajo cooperativo es una medida que favorece el sentido de grupo, la delegación de responsabilidades y la participación;** elementos centrales que permiten el reconocimiento del aporte de cada integrante de la escuela. Un verdadero trabajo cooperativo entre colegas para la programación de las clases, por ejemplo, puede no solamente ser altamente productivo, sino que hace el trabajo menos pesado, solitario y difícil.

La planificación es un componente importante en la vida institucional de un centro educativo. Las improvisaciones, las decisiones sorpresivas, las iniciativas inconsultas desatan una cadena de suspicacias, inseguridad, rumores y dudas que es preferible evitar. Cuando las cosas están debidamente organizadas y planeadas, es más fácil construir un ambiente de armonía. Los acuerdos y las decisiones compartidas deben marcar el

paso del trabajo institucional. Pero, por supuesto, no nos estamos refiriendo a ese tipo de planificaciones mecánicas en las que únicamente se saca del cajón el plan anual del año anterior, y a todo se dice robóticamente que sí, haciendo ciertos cambios irrelevantes. Nos referimos a una planificación pensada, discutida, compartida, fundamentada y elaborada colectivamente y en diálogo permanente.

El aliento a las iniciativas y el reconocimiento y refuerzo positivo de los logros nos señala un estilo de convivencia que estimula el sentido de pertenencia a una comunidad y el espíritu de trabajo.

Finalmente, desarrollar una cultura de la evaluación como espacio de automejoramiento colectivo es una tarea difícil pero necesaria, especialmente si trabajamos en un medio donde predominan las culpabilizaciones, la crítica malintencionada, el “serrucho” y la envidia gratuita. Evaluarse con apertura, claridad y criterios adecuados es una práctica que ayuda también al mejoramiento de las relaciones interpersonales.

Debemos recordar que la confianza es un componente central para el desarrollo de una ciudadanía democrática, puesto que posibilita nuestra actuación pública colectiva como ciudadanas y ciudadanos en un contexto de deliberación abierto y transparente.



reflexiono y concluyo

1. ¿A qué atribuyes la existencia de desconfianza en las escuelas? ¿Cómo se manifiesta la confianza en tu centro educativo? ¿Cómo se manifiesta la desconfianza en tu centro educativo?
2. De las medidas presentadas, ¿cuáles te parecen más convenientes o factibles de aplicarse en tu centro educativo? ¿Por qué?
3. ¿Qué importancia tiene la confianza para el ejercicio de nuestra ciudadanía?

De relaciones anónimas a relaciones entre sujetos

No es muy extraño preguntarle a un docente por el nombre de algunos de sus alumnos o alumnas y escucharle decir que “no recuerda en ese momento”. En realidad más que no recordar los nombres, no los sabe. Y más allá de no saber los nombres, ese profesor, en verdad, lo que no sabe es con quiénes está trabajando. Tiene entre doscientos o seiscientos alumnos con los que comparte, supuestamente, un vínculo educativo; pero conoce muy poco sobre ese montón de chicos y chicas que asisten diariamente a la escuela pública para formarse.

¿A qué se debe este fenómeno? ¿A la masificación de la educación? Es decir, ¿al exceso de alumnado que tenemos en cada aula? Lamentablemente, parece no ser esa la única razón. Porque también es posible encontrar a docentes que conocen muy bien a sus estudiantes; y, por otro lado, a docentes que tienen un número apropiado de alumnos y alumnas, pero que tampoco saben por lo menos sus nombres⁶.

Parece tratarse, entonces, de la construcción de un estilo de relación que se ha formado y legitimado en la escuela sin ponerse en cuestión: una relación anónima entre docentes y estudiantes. Estilo que se apoya en un modelo frontal y verbalista de enseñanza, de un lado; y en un sentimiento de superioridad de parte de los y las docentes. Ante esto, la pregunta que ahora nos asalta es si existe la mínima posibilidad de desarrollar una relación educativa hacia seres anónimos y además, subalternos. Francamente, creemos que no.

Las consecuencias de este modelo de relación tienen implicancias tanto en las y los docentes como en sus estudiantes. Por el lado docente, genera una forma de mirar a las y los adolescentes de manera generalizada. En otras palabras, en la medida en que no puede identificarlos como sujetos de carne y hueso, con rostro y nombre, tiende a construirse una imagen artificial, atribuyéndoles una serie de características socialmente atribuidas a quienes atraviesan esa etapa de la vida. Características que, como vimos en el primer texto de este capítulo, tienen su fuente en estereotipos y prejuicios culturales.

De otro lado, también **se genera una especie de des-responsabilización docente con respecto al estudiantado. En efecto, los seres humanos difícilmente podemos desarrollar un sentido de responsabilidad hacia personas sin rostro, sin nombre ni identidad.** Mi sentido de responsabilidad es afectado considerablemente por el conocimiento que yo pueda tener de un

⁶ Sin embargo, es importante indicar que el exceso de alumnado es una grave dificultad para mantener estándares de calidad aceptables en la educación. En este sentido, los y las docentes tenemos la responsabilidad de denunciarlo permanentemente ante autoridades, madres, padres, alumnado y comunidad en general.

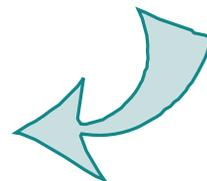
individuo. Además, si a esto le agrego una serie de prejuicios, definitivamente puedo llegar a sentir y creer que mi grado de responsabilidad es mínimo o inexistente frente a cada uno de esos alumnos y esas alumnas. Se cae en el simplismo de frases como: “yo enseñé... el problema es de ellos si no aprenden”.

Esta pérdida de responsabilidad está asociada a una creciente insensibilidad frente a la realidad de las y los adolescentes. Insensibilidad que se expresa en dificultades para comprender sus problemas e intereses, comunicación limitada por una baja capacidad de escucha y poco estímulo hacia el interlocutor; poca receptividad, falta de interés y poca flexibilidad para responder a las necesidades del alumnado.

En este problema está en juego, sin duda, la dificultad de las maestras y los maestros para reconocer a sus alumnas y alumnos como sujetos. Es imposible ver a otras personas como sujetos cuando no somos capaces de ver su identidad, escuchar su voz ni traspasar las barreras que levantamos. Y como vimos en la lectura anterior, la confianza –condición indispensable para nuestro desarrollo como sujetos– no se puede brindar a quienes no reconocemos como iguales.

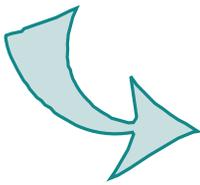
Esto es extremadamente grave, ya que la función educativa tiene entre sus finalidades la formación de sujetos. Esta contradicción genera una ruptura de sentido educativo que se expresa en las diversas dificultades vividas por el alumnado.

Sin oportunidades para el afecto, la interacción, el reconocimiento, el diálogo, la crítica o las iniciativas, chicas y chicos tienen muchos inconvenientes para desarrollarse plenamente en diferentes dimensiones de su persona.



Por ejemplo, dificultad para el desarrollo de su identidad; dificultad para reconocer sus capacidades, intereses y valores; dificultad para desarrollar competencias comunicativas y sociales; dificultad para desarrollar autonomía intelectual y ética; dificultad para ejercer los derechos que son inherentes a su persona.

En otras palabras, las y los estudiantes no encuentran en la escuela las oportunidades educativas necesarias para desarrollarse como personas y ciudadanas o ciudadanos. Es necesario, por ello, acercar algunas pistas para empezar –o continuar, según el caso– a revertir esta situación.



Partamos de la identificación de las necesidades y los derechos que las y los adolescentes tienen y que la escuela debe atender educativamente.

- ◆ Cada adolescente tiene un nombre.
- ◆ Cada adolescente necesita afecto y merece respeto.
- ◆ Cada adolescente requiere comunicarse.
- ◆ Cada adolescente tiene voz y opinión propia.
- ◆ Cada adolescente tiene una experiencia de vida que va más allá de la escuela.
- ◆ Cada adolescente tiene derecho a participar.
- ◆ Cada adolescente tiene preguntas permanentemente.
- ◆ Cada adolescente está desarrollando su identidad.

Tomar en cuenta esto implica conectarlo a toda la experiencia educativa. Demanda pensar en la relación y los procesos educativos dentro y fuera de las aulas, de tal forma que en la preparación de una sesión de clases se contemplen formas efectivas de incorporar espacios que permitan atender las necesidades y promover los derechos. Sin duda, en el marco de una clase tradicional será difícil lograrlo. Es preciso conectar las disciplinas con la vida cotidiana de cada estudiante (preocupaciones, intereses, deseos, experiencias), convertir los conocimientos en herramientas para percibir mejor su vida, interpretar el mundo que le rodea y actuar apropiadamente en él.

Para ello se requiere invertir las prioridades y las preguntas de la enseñanza de cada materia: ¿qué aspectos de las matemáticas ayudan a mis estudiantes a comprender mejor su entorno y los habilita para una mejor participación en él?, en lugar de ¿qué toca enseñar en matemáticas para que fulanito esté preparado para los exámenes de la universidad o los contenidos del siguiente año?

Existe, igualmente, la necesidad de transformar la metodología de enseñanza asumiendo las actitudes, estrategias y técnicas que permiten desarrollar capacidades dando lugar para el diálogo, el trabajo individual y cooperativo, la investigación, la creatividad y la crítica. Son éstas las formas de generar oportunidades para romper con el silencio, la pasividad y el anonimato de las y los estudiantes.

Fuera del aula también es preciso aprovechar los espacios ya existentes, tales como la preparación de actividades culturales, las salidas para trabajos de campo, las visitas, etc. Del mismo modo es importante tomar en cuenta espacios menos estructurados y más permanentes que tienen un carácter informal, como las conversaciones a la hora de entrada y salida, los recreos y las horas libres. Todos estos momentos posibilitan una relación más cercana y personal.

Es lógico pensar que nada de esto es posible sin cambiar visiones, concepciones y actitudes. Tampoco se logra sin cambiar los eventos más simples y cotidianos, como llamar por el nombre, sonreír, mostrar calidez (lo cual no significa infantilizar el trato), alentar la participación, incentivar la conversación, asumir una escucha activa, aproximarse a la vida de cada estudiante, reforzar positivamente sus aciertos, corregir apropiadamente los errores, etc.

Lo fundamental es lograr cambios profundos y consistentes en cada una y cada uno de de nosotros, como docentes. No se trata de asumir superficialmente estilos, modelos o métodos. Se trata de desarrollar capacidades y actitudes que nos permitan **actuar reconociendo a cada estudiante como una persona tan singular y compleja como nosotras y nosotros mismos.**

reflexiono y concluyo

1. *¿En qué medida conoces realmente a tus alumnas y alumnos?*
2. *¿A qué atribuyes el poco conocimiento que tenemos de nuestro alumnado?*
3. *¿Se expresa en tu colegio el fenómeno de la des-responsabilización? ¿Cómo?*
4. *¿Qué momentos podemos aprovechar en la vida escolar para relacionarnos con los alumnos y las alumnas?*
5. *¿Qué obstáculos pueden presentarse al enfrentar el cambio?*

7

Diseño de unidades de aprendizaje



Expreso mi punto de vista

- ◆ *¿Con qué criterios diseña su unidad el profesor Javier?*
- ◆ *¿Te parecen fundamentadas las observaciones que hace la profesora Rosa? ¿Por qué?*
- ◆ *¿Qué elementos tomas en cuenta para diseñar tus unidades de aprendizaje?*
- ◆ *¿A qué criterios pedagógicos se refiere Rosa?*
- ◆ *¿Tenemos orientaciones claras para el diseño de nuestras unidades de aprendizaje? ¿Por qué?*

¿Qué es una unidad de aprendizaje?

La burocratización en las instancias que conforman el sistema educativo, desde la escuela hasta el Ministerio de Educación, ha producido un extraño y peligroso fenómeno: la transformación del significado y el sentido de la programación de las unidades de aprendizaje. Éstas se han convertido en una práctica de rutina administrativa en las escuelas, perdiendo así su carácter de planificación pedagógica del trabajo docente.

A fuerza de esta rutina, muchos y muchas docentes han perdido sus saberes acerca de la programación y se han alineado en la lógica burocrática de la administración educativa. No es extraño, por eso, ver los enormes apuros para “planificar” el tipo de unidades de aprendizaje que la administración exige: fotocopian las unidades de sus compañeros o compañeras, reproducen unidades de años anteriores o repiten modelos aprendidos en alguna capacitación.

La concepción que suele compartirse actualmente es que la unidad de aprendizaje tiene un sentido de cronogramación. En otras palabras, que las unidades son casi una equivalencia a los periodos bimestrales, con la pequeña diferencia de que en estas divisiones de tiempo se ubican los objetivos y contenidos del programa curricular oficial. Entonces en el primer bimestre, en el curso de ciencias debo trabajar los contenidos **A, H y X**, los cuales ejecuto en la primera unidad porque así toca, no porque haya algún tipo de relación temática. En el curso de historia debo trabajar **J, L e Y** en el tercer bimestre, porque así está en el programa... y así sucesivamente con cada uno de los cursos. Obviamente, lo que se viene haciendo en muchas escuelas ya no son unidades de aprendizaje.

Son pocos los colegios que dedican real atención a las programaciones que sus docentes presentan: se exigen, se reciben y se archivan. No hay una supervisión pedagógica y menos una retroalimentación. Sin embargo, no se trata de un acto de confianza frente a la capacidad profesional de cada docente, sino de la pérdida de sentido de una actividad de enorme importancia para la calidad educativa.

Aunque en realidad tampoco sería muy necesario, porque un gran número de docentes no elaboran las unidades; es decir, lo que hacen en la práctica es copiar los contenidos y objetivos o competencias del programa curricular, sólo para cumplir con las formalidades.

Una unidad de aprendizaje, como su nombre lo indica, es una estructura organizadora de procesos de enseñanza que apuntan a la consecución de determinados aprendizajes; es decir, es un tipo de unidad didáctica. Los aprendizajes que incorpora están articulados precisamente con un tipo de lógica, ya sea temática (los aprendizajes están referidos a un mismo tópico o tema), de problema (el conjunto de aprendizajes va a permitir comprender determinado problema) o interdisciplinar (integra aprendizajes de diferentes disciplinas alrededor de un núcleo), etc.



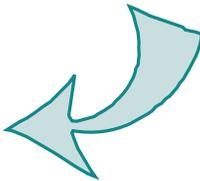
Pero sea cual fuere la lógica, **lo fundamental es resaltar que en una unidad de aprendizaje, precisamente los aprendizajes están vinculados, relacionados, conectados.** Su presencia no es casual ni gratuita. Tienen una razón de ser. Una razón de ser que le da la profesora o el profesor al elaborar la unidad de aprendizaje. Si el o la docente no le da ese sentido y no encuentra la lógica, entonces no hay unidad de aprendizaje. Y lo peor es que no es posible una intervención pedagógica clara, eficiente y satisfactoria.

El menú de contenidos que nos ofrecen los programas curriculares debe ser organizado en unidades de aprendizaje o en otro tipo de organización didáctica. No puede trasladarse tal cual al trabajo con el alumnado. Las unidades de aprendizaje no son cajones de sastre donde entra todo. Puede aceptarse, como máximo, la figura de una cómoda donde las camisas van con las camisas, las chompas con las chompas y la ropa interior con la ropa interior. En concreto, hay un ordenamiento lógico.

Sin duda, parte del problema es, por un lado, el exceso de contenidos que los viejos y los nuevos programas curriculares presentan; y por otro, nuestra ansiedad, como docentes, por cumplir con aquello que se exige para el grado que enseñamos. Pero justamente la planificación a través de unidades de aprendizaje nos va a permitir racionalizar mejor el desarrollo de los contenidos, con criterios pedagógicos más sólidos que los que comúnmente usamos. De esta manera ya no decidiremos incluir o excluir contenidos como si cortáramos una tela para hacer un vestido, es decir, decidiendo a partir de criterios como “en el cuarto bimestre sólo se alcanza a desarrollar el tema *Biomasa del Perú*. Ahí nos quedamos”.

Ni los contenidos ni las unidades de aprendizaje pueden elaborarse como una pieza de corte y confección. Un docente no puede disponer de los temas e incluirlos de manera uniforme en cada bimestre: “cuatro contenidos por cada unidad y listo”. ¿Cómo puede saber ese docente que va a emplear el mismo tiempo para cada tema? ¿Acaso todos los temas ofrecen la misma dificultad? ¿No hay temas que requieren el desarrollo de una mayor cantidad de subtemas específicos o que demandan una mayor profundización o explicación? Seleccionar tal o cual contenido no brinda ninguna idea sobre el tiempo que tomará su enseñanza.

Tampoco la elaboración de una unidad de aprendizaje implica solamente selección de contenidos y objetivos (o competencias). Existen otros elementos sumamente importantes para la organización de la unidad, como la metodología, las actividades, los materiales, etc. Estos elementos requieren de una reflexión a la luz del proceso de planificación de la unidad de aprendizaje. Porque nuestra labor, insistimos, no consiste en aplicar un programa curricular.



La planificación de la unidad de aprendizaje es un importante momento en el cual cada docente reflexiona sobre los porqué, los para qué, los qué, los cómo, los cuándo y los con qué. No se trata de una tarea sencilla. En ese momento la experiencia previa de cada docente, el conocimiento de su alumnado, el dominio de su materia y el manejo de la metodología van a converger para que pueda tomar las decisiones adecuadas, aquellas que garanticen un ordenamiento pedagógico a su intervención en el aula.

En este proceso no solamente está en juego la capacidad de discernimiento del profesor o la profesora. También tienen parte sus preferencias, puesto que hay temas que pueden interesarles o apasionarles más. Los gustos y las expectativas personales también entran en juego. Tal vez hay temas que un docente considera que pueden enriquecerse desde alguno de los ejes curriculares que el programa plantea. O quizá cree que el tema ofrece una oportunidad inestimable para trabajar sobre algún problema del aula o la coyuntura que vive el barrio, la localidad o el país. En fin, este momento de reflexión permite aprovechar las oportunidades objetivas y subjetivas que se presentan, para, desde allí, desarrollar las orientaciones de fondo que queremos darle a la unidad.

Una vez que tenemos claro el sentido de la unidad, es posible empezar a pensar cuáles son las actividades más pertinentes para desarrollar los aprendizajes, cuál es la secuencia de enseñanza más adecuada, qué tipo de estrategias metodológicas conviene tomar en cuenta, qué materiales requerimos, cómo vamos a evaluar y, finalmente, cuánto tiempo nos tomará el desarrollo de todas las actividades.

La planificación de las actividades con sus respectivas estrategias metodológicas es un proceso en el cual cada docente se anticipa imaginariamente a la realización de la sesión de clases, para ver qué funciona y cómo; además de evaluar las inquietudes, problemas y situaciones que puedan generarse. Nos permite sopesar cuándo conviene un trabajo en grupo, una lectura individual o una actividad de observación. Ayuda a prever y preparar salidas frente a posibles dificultades. Asimismo, es necesario puntualizar que las actividades deben estar claramente desarrolladas para no improvisar preguntas, ejemplos, ejercicios, experimentos o problemas. Son justamente estos pequeños e importantes detalles los que hacen que hagamos una clase exitosa o no.

El proceso de planificación de una unidad de aprendizaje debe convertirse en un diálogo virtual con las y los profesionales que han sido responsables de la elaboración de los programas curriculares, con el proyecto de desarrollo institucional del centro educativo y con su proyecto curricular. En ese diálogo encontraremos los insumos básicos para la elaboración de la unidad.



Una consigna que podríamos tener en cuenta las profesoras y los profesores para animarnos a retornar a una conceptualización pedagógica de la unidad de aprendizaje quizá pueda ser: **“a mejor planificación, más garantía de aprendizajes y optimización del tiempo”**. Sin duda alguna, asumir esta consigna no requiere de plazos largos para ver sus resultados satisfactorios.

reflexiono y concluyo

1. *¿Cómo redefinirías la unidad de aprendizaje?*
2. *¿Por qué se afirma que unidad de aprendizaje no es lo mismo que cronogramación?*
3. *¿Qué características debe tener el proceso de diseño de una unidad de aprendizaje?*
4. *¿Cómo entiendes la idea de que, como docentes, debemos tener en cuenta nuestras preferencias a la hora de diseñar las unidades de aprendizaje?*

¿Cómo promover la construcción de conocimientos en la unidad de aprendizaje?

Esta es tal vez una de las preguntas centrales que la escuela pretende responder hoy en día. Y la respuesta a esta pregunta se ha dado en diferentes direcciones. Las que se dan como fórmulas con secuencias rígidas a seguir, ya lo hemos dicho, no funcionan. Al menos no tan bien como uno desearía. Las respuestas que se dan sin modelos o ejemplos tampoco tienen buen final.

En realidad hay muchas formas de construir el conocimiento. Y siempre, afortunadamente, surgirán nuevos planteamientos. En ese sentido, es importante evitar creer en respuestas únicas, llámese nuevo enfoque pedagógico (NEP) o cualquier otra denominación.

Lo principal es que cada docente tenga claridad sobre lo que hace. En otras palabras, tener claro para qué está enseñando determinados contenidos o habilidades; cómo están articulados esos conocimientos con los que ya posee el alumnado; qué nivel de desarrollo han alcanzado; qué relaciones pueden establecerse entre el conocimiento y la vida cotidiana del estudiantado; qué aporta o desfavorece al bienestar de la sociedad; qué uso se le puede dar a ese conocimiento o esa habilidad.

Respondiendo a estas preguntas, tendremos la mitad de las cosas resueltas. La otra mitad está en los alumnos y las alumnas. Una de las cosas de las que ellos y ellas no tardan en darse cuenta, en la escuela, es que lo que aprenden tiene muy poco que ver con su vida y el mundo que los rodea. Las matemáticas tienen que ver con los problemas, las operaciones, las incógnitas, los cosenos y los volúmenes. Las ciencias, con los estados de la materia, la energía atómica y las máquinas. La literatura y el lenguaje, con Arguedas, el surrealismo, el mensaje y la prosa. Las ciencias sociales, con los incas, la cordillera de los Andes, los derechos y deberes, etc. En otras palabras, no todo lo que aprenden tiene que ver con su vida, aunque vean la cordillera desde la ventana, aunque les guste Arguedas, aunque todo sea energía y aunque las matemáticas jueguen un papel importante en la cotidianidad.

Entender el sentido

Así como cada docente comprende el sentido de lo que enseña, **las alumnas y los alumnos deben comprender el sentido de lo que aprenden. Entender su porqué y su para qué.** No aprenderlo porque así lo establece el programa curricular o porque así lo desea su docente porque le será útil en un futuro que no se sabe cuándo llegará o porque es prerequisite para el siguiente año.

El desafío

Una vez que se comprende el sentido de lo que se aprenderá, se propone el desafío; es decir, **la pregunta que el grupo habrá de responder a lo largo de una unidad de aprendizaje, de un proyecto, de una investigación o de un módulo. Sin interrogantes, sin estímulos intelectuales para la búsqueda del conocimiento, es imposible que éste tenga lugar.** Se requiere que chicos y chicas sepan qué va a impulsar su esfuerzo. Y la pregunta debe ser auténtica; no se trata de plantear cualquier pregunta. Es una pregunta que requiere indagación, pruebas, ejercicios, experimentación, búsqueda de información. La pregunta no sólo surge verbalmente sino de una actividad que desafía la imaginación y la curiosidad del alumnado... y del profesor o la profesora, por supuesto. Puede tratarse también de la búsqueda de solución para un determinado problema o quizá el desafío sea llevar a cabo un proyecto para reconstruir la historia de la comunidad o una campaña en el barrio...

Sin la complicidad del profesor o la profesora, ¿será posible una búsqueda genuina? Es poco probable. Cada docente también debe encontrar un aliciente intelectual para su trabajo cotidiano. Por supuesto, esto implica exponerse al error, pero este hecho es de por sí educativo para sus estudiantes. Implica también planificar actividades que permitan ir develando lo que queremos encontrar.

Los saberes previos

Las primeras respuestas espontáneas y tentativas frente al desafío generan de inmediato algunas reflexiones en las alumnas y los alumnos. Todas estas respuestas son indicadores de su percepción sobre el tema. Aparecen así sus saberes previos, creencias, opiniones y actitudes frente a la materia tratada. Este **es un valioso material que el o la docente no debe perder porque lo utilizará y reutilizará durante sus clases.** Esto significa que tenemos que registrarlo.

La recuperación de los saberes de los alumnos y las alumnas **no ocupa un momento singular en el proceso educativo.** No es necesariamente el comienzo. Podemos recurrir a esos saberes cada vez que lo sintamos necesario o al entrar a desarrollar nuevos temas. Se sabe, además, que la modificación de los conceptos en las personas es un proceso lento y que ofrece grandes resistencias.

Existen diferentes formas de recuperar los saberes previos del alumnado, desde las preguntas directas hasta actividades más estructuradas. Depende mucho de las asignaturas que tenemos a nuestro cargo. Podemos realizar juegos (de cooperación, competencia, azar, recorrido, etc.), mapas conceptuales, ejercicios, experimentos guiados, análisis de textos, cuestionarios grupales, etc. (ver más información en los módulos por especialidad).

La construcción de aprendizajes

Las actividades de construcción están referidas al conjunto de actividades que el alumnado realiza a fin de asimilar los conocimientos, enriqueciéndolos o transformándolos; y a estimular el uso de sus habilidades intelectuales y actitudes a fin de asignar significado a sus aprendizajes.

Construir aprendizajes no significa que los alumnos y las alumnas deban volver a construir los conocimientos que la humanidad ha acumulado en su historia. La referencia exacta es que ellos y ellas construyen significados, asignan significado a sus aprendizajes. Esa es la esencia del aprendizaje significativo. Este proceso de atribución de significados es, para Piaget, el aprendizaje.

La construcción de conocimientos no es una actividad solitaria ni una actividad masiva. Es verdad que el aprendizaje es siempre un acto individual, pero las interacciones con otras personas –compañeras, compañeros o docente–, enriquecen y estimulan el pensamiento para fundamentar mejor las respuestas, clarificar las opciones y abrirse a otros puntos de vista. En este sentido, la actividad de grupo, el trabajo en pareja o la plenaria no reemplazan la actividad individual sino que la complementan.



Del mismo modo, el profesor o la profesora no es sólo un acompañante en el proceso de construcción. Tampoco es un mero observador. Cumple un papel importantísimo al organizar las actividades de aprendizaje, dándoles direccionalidad y conduciendo activamente el proceso, sin interferir por ello en el protagonismo y la independencia de sus estudiantes. Además, las preguntas y dudas que surgen en el proceso de indagación exigen a cada docente leer, estudiar, buscar información, consultar. Y si ama lo que hace, seguramente disfrutará con la ampliación de sus propios conocimientos.

Lo importante es que los procesos que desatemos favorezcan la autonomía intelectual, afectiva, moral y política de nuestro alumnado; y que promuevan un pensamiento abierto, plural y libre.



Las actividades de construcción pueden ser múltiples. Podemos organizar actividades de investigación, experimentos guiados, búsqueda de información bibliográfica vía Internet, mapas conceptuales, resolución de problemas, búsqueda de métodos alternativos en matemáticas, creación literaria, discusiones grupales, deliberación, simulación de situaciones reales, lecturas, sistematización de la información, etc.

Las actividades de construcción de aprendizajes deben ofrecer siempre oportunidades para que chicas y chicos puedan contrastar sus saberes previos con los conocimientos que van desarrollando.

El compromiso cívico

Desde una perspectiva de educación ciudadana, **es importante que nuestros aprendizajes se traduzcan en acciones que revelen la voluntad de intervenir en el espacio público para el mejoramiento de la vida en común.** Los aprendizajes no son asépticos, sino que deben cumplir una función social que contribuya al fortalecimiento de la ciudadanía.

Los aprendizajes deben dar elementos para pensar sobre aquello que ocurre en nuestra comunidad y lo que podemos hacer o decir para mejorar las cosas. **La importancia de este tipo de actividades radica en la percepción que pueden ir desarrollando las chicas y los chicos con respecto a su responsabilidad frente al mundo** y, en segundo lugar, frente a su capacidad y derecho a expresar sus puntos de vista y a realizar acciones que revelen esos puntos de vista. De esa manera empezarán a percibir la ciudadanía como una participación activa en el espacio público.

Las actividades de compromiso pueden ser también muy variadas. Dependen de la iniciativa y creatividad del alumnado, así como del tipo de problemas que se aborda y las actividades más apropiadas. Puede tratarse, generalmente, de campañas en el colegio, en sus barrios, en la localidad donde se encuentra el colegio o en los alrededores de alguna institución pública. También suele escribirse cartas a autoridades, a vecinas y vecinos de una localidad o a medios de comunicación.

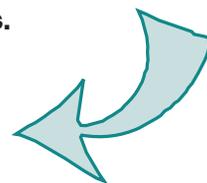
reflexiono y concluyo

1. ¿Qué papel cumple el desafío en una unidad de aprendizaje?
2. ¿De qué manera podemos aprovechar los saberes previos del alumnado en el aprendizaje?
3. ¿Qué ideas erróneas crees que existen en la escuela con respecto a la construcción de aprendizajes?
4. ¿Qué significa que el aprendizaje sea autónomo?
5. ¿Qué importancia puede tener el compromiso cívico en un enfoque de educación ciudadana?

Incorporación de los asuntos públicos en las áreas curriculares

La realidad ha estado permanentemente excluida de los cursos en la escuela convencional. Su referencia a ella se ha caracterizado por ser formal y ajena a las experiencias de las alumnas y los alumnos. Sin embargo, **hoy se plantea la necesidad de integrar las múltiples experiencias de los alumnos y las alumnas, para reflexionar sobre ellas y enriquecerlas.**

La importancia de pensar en los problemas conjuntamente, de buscar alternativas, organizarse y actuar es uno de los objetivos que aparece propuesto desde diferentes enfoques y proyectos de reforma en el mundo. Es necesario hallar el nexo entre las experiencias privadas y los problemas públicos.



Incluir los problemas públicos implica pensarlos desde la forma en que afectan nuestra subjetividad y cotidianidad. No los incluimos como contenidos tradicionales, sino para abordarlos desde una mirada multidimensional (ética, política, intelectual y socioafectiva).

No son tampoco nuevos temas que se yuxtaponen o agregan a los contenidos existentes, sino elementos movilizados de la actividad pedagógica, que se desprenden de la búsqueda de sentido y contexto para nuestro trabajo. A través de esta estrategia encontramos el hilo que permite entretener los fines educativos de la asignatura con los fines educativos ciudadanos.

Para detectar los asuntos que nos parecen pertinentes y relevantes en nuestros propios contextos, utilizamos cuatro lupas imaginarias que nos permiten identificarlos.



Lupa de la experiencia juvenil. Con esta lupa pretendemos identificar las cuestiones que afectan directamente la vida de las y los adolescentes. Son problemas con una alta significación para ellos y ellas, como las pandillas, el futuro laboral, las relaciones de pareja, los amigos y las amigas, su cuerpo, sus formas de comunicación, etc. Todos estos problemas nos ayudan a comprender mejor sus percepciones y, por lo tanto, a ser capaces de ponernos en su lugar. De igual manera, les permite a ellas y ellos reflexionar acerca de sus experiencias de vida y poderlas enfrentar de un mejor modo.



Lupa de la cultura escolar. En la escuela, chicas y chicos viven una experiencia de vida en común dentro de un marco institucional. En este contexto se expresan diversos problemas cuyo enfrentamiento determina un proceso de construcción de ciudadanía: se afirman o se debilitan como sujetos de derechos. Por eso es importante visualizar estos problemas y no dejar que pasen desapercibidos. Por ejemplo, la violencia entre pares, la disciplina, la participación estudiantil, las relaciones con sus docentes, etc.



Lupa de la vida local y nacional. Desde aquí podemos identificar los problemas realmente públicos. Son problemas que corresponden a la situación del país y que afectan la vida de toda la ciudadanía al expresarse localmente. Entre los múltiples problemas que existen podríamos señalar el acceso al sistema de salud, el desempleo, la conservación del medio ambiente, etc.



Lupa de la situación internacional. Esta lupa nos da la oportunidad de analizar los problemas que afectan la vida de las personas de otros países, personas que junto con nosotras y nosotros forman parte de una comunidad planetaria.

El acercamiento a estos asuntos no significa que vamos a desarrollar una visión negativa de la vida. Por el contrario, los problemas deben articularse a los sueños, las aspiraciones, las opciones y los intereses referidos a la realización de acciones que nos afirmen –a docentes y estudiantes– como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho y con sentido de responsabilidad. El enfrentar los problemas, además, contribuye precisamente a fomentar el optimismo, desde que se empieza a pensar en las posibles formas de resolverlos.

El abordaje de estos problemas a través de las áreas curriculares contribuye al desarrollo de los aprendizajes ciudadanos.

A continuación te presentamos algunos asuntos públicos identificados a través del uso de las lupas:



Lupa de la experiencia juvenil

- Estereotipación de la juventud.
- Desempleo juvenil.
- Pandillas.
- Falta de oportunidades de estudio.
- Maternidad y paternidad adolescente.
- Discriminación racial, de género, étnica, etc.



Lupa de la cultura escolar

- Maltrato en la escuela.
- Violencia entre pares (entre estudiantes).
- Organización estudiantil y democratización.
- Derechos de niñas, niños y adolescentes.
- Disciplina.
- Proyección a la comunidad.



Lupa de la vida local y nacional

- Derechos ciudadanos.
- Pobreza y calidad de vida.
- Institucionalidad democrática.
- Desigualdad.
- Centralismo.
- Libertades democráticas.
- Respeto a la Constitución de la República.
- Desarrollo sostenible.
- La realidad multicultural.
- Contaminación.

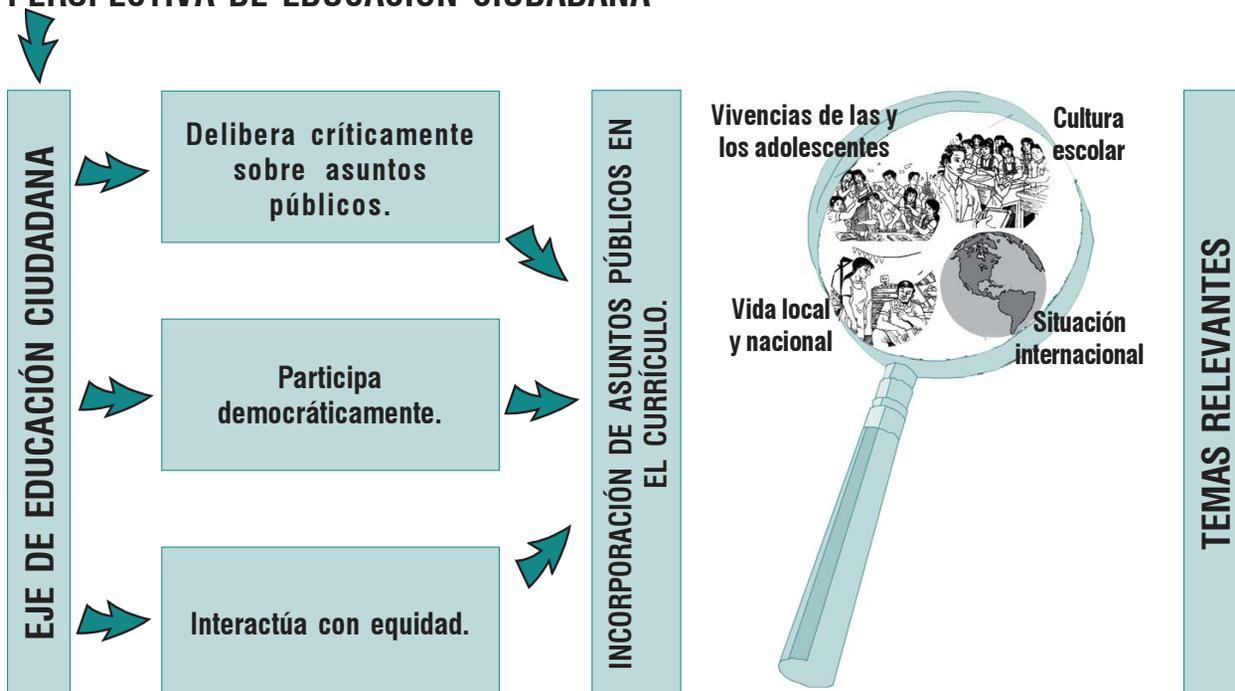


Lupa de la situación internacional

- Guerras étnicas.
- Crisis de derechos humanos.
- Desarrollo y subdesarrollo.
- Conferencias internacionales (Cumbre de Río o Copenhage).
- Sistema del derecho internacional.
- Relaciones Norte-Sur.

Los posibles asuntos públicos por áreas curriculares se desarrollan en los respectivos fascículos.

PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN CIUDADANA



reflexiono y concluyo

1. ¿Por qué se plantea la incorporación de asuntos públicos en el currículo?
2. ¿Qué ventajas ofrecen las lupas para la identificación de asuntos públicos?
3. ¿Cómo podemos relacionar los asuntos públicos con los contenidos curriculares?
4. ¿Cómo podemos reconocer que un asunto es efectivamente público?
5. Usando las cuatro lupas, identifica cuatro asuntos públicos relevantes para el trabajo con tus alumnas y alumnos en tu curso.

Pasos del diseño de la unidad de aprendizaje

1. Identificamos el tema de la unidad de aprendizaje a desarrollar.

En este primer paso podemos encontrarnos frente a dos casos. En un primer caso no hemos realizado la programación anual y no tenemos definidas las unidades a trabajar en el año en curso. Entonces requerimos previamente diseñar la programación anual con criterio pedagógico, y determinar el número y contenido de las unidades de aprendizaje que trabajaremos en el año.

Una vez que ya tenemos bien definidas nuestras unidades, seleccionamos la unidad correspondiente a este periodo, a fin de poder desarrollar detalladamente la unidad de aprendizaje.

Por ejemplo:

- ✓ Unidad de ciencia, tecnología y ambiente: El aparato reproductor.
- ✓ Unidad de matemáticas: Las ecuaciones con dos variables.
- ✓ Unidad de ciencias sociales: Los desarrollos regionales tempranos.
- ✓ Unidad de comunicación: El indigenismo.

2. Identificamos un asunto público susceptible de ser abordado en la unidad, aplicando las lupas a los cuatro ámbitos de la realidad.

Teniendo claro el tema de nuestra unidad, procedemos a seleccionar un asunto público que consideremos de suma importancia para la formación de nuestro alumnado. Para ello, hacemos uso de las lupas que nos ayudan a distinguir contenidos de relevancia y pertinencia para el trabajo en aula.

Ejemplos:

- ✓ En el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente podemos relacionar el tema del *aparato reproductor* con el “embarazo adolescente”, asunto público que la lupa de las vivencias de las y los adolescentes nos provee.
- ✓ En el área curricular de matemáticas, relacionamos el tema de *las ecuaciones con dos variables* al problema de “los términos de intercambio comercial Norte-Sur”. La lupa que se ha utilizado para seleccionar este tema es la de la realidad internacional.
- ✓ En el área curricular de ciencias sociales podemos relacionar el tema de *los desarrollos regionales* con un asunto público vinculado al desarrollo como “olvido y recuperación de tecnología tradicional”. Este asunto público lo hemos seleccionado aplicando la lupa de la realidad nacional.

- ✓ En el área curricular de comunicación asociamos el tema del *indigenismo* al problema público de “la discriminación en la escuela”. La lupa que hemos utilizado es la de la cultura escolar.

3. Formulamos los objetivos o la fundamentación de la unidad.

La definición de objetivos nos permite construir el sentido pedagógico de nuestras unidades de aprendizaje. Da cuenta del para qué, aclarándonos la orientación de nuestra intervención.

En caso de que prefiriéramos evitar el uso de objetivos, podemos optar por hacer la fundamentación de la unidad.

4. Interrogamos a los objetivos seleccionados desde las dimensiones ética, política, socioafectiva e intelectual de la educación ciudadana, y los adecuamos.

Una de las maneras de operativizar el eje de educación ciudadana en los aprendizajes del aula es, como ya hemos señalado, desarrollar las dimensiones política, ética, intelectual y socioafectiva que constituyen el abordaje de los asuntos públicos.

Por eso, es importante que una vez que hayamos definido los objetivos o la fundamentación de la unidad, formulemos preguntas que nos permitan saber si efectivamente estamos desarrollando el eje de educación ciudadana, tomando en cuenta alguna(s) de sus dimensiones.

Estas preguntas son:

✓ Dimensión política

¿Sobre qué relaciones de poder va a reflexionar críticamente el alumnado?

Posibles respuestas:

Relaciones de clase, género, raciales, étnicas, discapacidad, orientación sexual, culturales, etc.

✓ Dimensión ética

¿Hacia qué grupos humanos estamos desarrollando relaciones de respeto, solidaridad, responsabilidad? ¿Qué valores de la democracia se están jugando en el problema?

Posibles respuestas:

Grupos humanos: gente pobre; personas discriminadas; personas que viven en condiciones de desigualdad; minorías; pueblos en conflicto, invadidos o en guerra; indígenas.

Valores: justicia, igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, respeto, reconocimiento del otro o la otra.

✓ **Dimensión socioafectiva**

¿Qué le estamos proporcionando a nuestro alumnado para enfrentar en mejores condiciones el asunto público abordado?

Posibles respuestas:

Desmontaje de sistemas de poder que afectan nuestra autopercepción.

Fortalecimiento de su identidad.

Información del marco normativo y las instituciones que protegen contra la discriminación y la desigualdad.

Orientaciones para su actuación en el terreno privado y público.

Desarrollo de habilidades sociales (asertividad, empatía, escucha activa, etc.).

Sensibilidad frente a los problemas de la sociedad.

✓ **Dimensión intelectual**

¿Qué información y qué perspectivas enriquecen su comprensión del asunto público?

Posibles respuestas:

Formas críticas de ver la realidad.

Mentalidad divergente (creativa y crítica).

Apertura.

Criterios de análisis.

Marcos teóricos.

Problematización de la realidad.

Información sobre sus derechos.

Vale la pena insistir en que no siempre es posible desarrollar las cuatro dimensiones. No se trata de introducir a la fuerza cada una de ellas, sino de evaluar sus posibilidades de enriquecer el desarrollo de las unidades de aprendizaje.

5. Indagamos, identificamos y seleccionamos los posibles contenidos pertinentes al tema y al asunto público de la unidad.

Este quinto paso nos remite a la reflexión y búsqueda de información en torno a los contenidos que podemos desarrollar acerca del tema y el asunto público de la unidad de aprendizaje. El o la docente no puede ni debe quedarse únicamente con lo que ya conoce. Debe ir más allá, buscando actualizarse o recuperando información que no manejaba anteriormente.

Este es quizás uno de los pasos más enriquecedores de esta experiencia, porque las y los docentes sentimos que estamos aprendiendo mu-

chas cosas nuevas, además de enriquecernos como profesionales. Nos alejamos del esquema de docentes que repiten sus clases siempre y que se aburren con lo que transmiten a su alumnado.

Bajo esta lógica, por el contrario, nos renovamos y profundizamos en las materias que motivan nuestra vocación. Aprendemos más de matemáticas, ciencias naturales, literatura o ciencias sociales. Desarrollamos otras perspectivas que tienen que ver más con los aspectos formativos de nuestro alumnado.

A partir de esta búsqueda empezamos a visualizar los posibles contenidos de la unidad, es decir, el conjunto de aprendizajes que queremos lograr, a manera de listados.

6. Relacionamos los contenidos del asunto público con los contenidos curriculares (entramado) y definimos los contenidos de aprendizaje según campo del saber.

Hasta este momento hemos logrado armar dos listas de contenidos. La primera, referida a los contenidos temáticos extraídos del programa curricular; y la segunda, a los puntos a trabajar alrededor del asunto público seleccionado.

La tarea que prosigue es relacionar los contenidos del asunto público con los contenidos curriculares.

Ejemplo:

Contenido curricular	Contenido del asunto público
Medios de comunicación	• Telebasura
Medios de comunicación	• <i>Talk shows</i>
Tipos de medios de comunicación	• Estructura e intencionalidad
La televisión	• <i>Rating</i> y popularidad
Funciones de la televisión	• Influencia en la construcción de la autoimagen
Contenidos televisivos	• Valorar la privacidad y la dignidad • Telebasura y participación ciudadana • Reconocer el interés privado y el interés público

7. Identificamos los temas centrales de cada sesión de clase de la unidad y determinamos el número de sesiones que supone el desarrollo de la unidad.

Una vez que ya tenemos los contenidos de aprendizaje organizados, pasamos a identificar los temas centrales alrededor de los cuales desarrollaremos cada sesión de clases. Cada conjunto de contenidos se estructurará en torno a un tema matriz o principal.

Por ejemplo, en el caso del ejemplo anterior sobre la telebasura en el área curricular de comunicación, se han determinado cinco temas centrales para la unidad de aprendizaje. Cada sesión de aprendizaje tiene definidos los contenidos de aprendizaje a desarrollar.

SESIÓN UNO

Medios de comunicación y televisión

SESIÓN DOS

Importancia, funciones e intereses en la televisión

SESIÓN TRES

Talk shows: popularidad y rating

SESIÓN CUATRO

Análisis de la intencionalidad y efectos de los *talk shows*

SESIÓN CINCO

Campaña contra la telebasura

Definidas las actividades, podemos ver si cada uno de los temas centrales seleccionados requieren una o más sesiones de clase. Podemos también darnos cuenta, en este paso, de si el número de sesiones excede a nuestras expectativas y si es mejor recortar algún tema a fin de no afectar nuestra programación anual.

8. Diseñamos las actividades movilizadoras de aprendizajes y revisamos su coherencia y secuencia.

La definición de los contenidos de aprendizaje por sesión nos permite diseñar con más facilidad las actividades necesarias para trabajar esos contenidos. A mayor precisión y claridad de los contenidos, será más fácil pensar las actividades más pertinentes. No se trata, de ninguna manera, de que a cada contenido de aprendizaje le corresponda una actividad.

Puede ser que a un aprendizaje le corresponda un conjunto de tres actividades articuladas secuenciadamente. O que un conjunto de aprendizajes pueda ser abordado desde una sola actividad. No hay una norma a seguir, pero una pregunta clave para evaluar la pertinencia de la actividad diseñada es: ¿es (son) suficiente(s) la(s) actividad(es) para garantizar el logro del (de los) aprendizaje(s) planteado(s)?

El diseño de las actividades nos brinda una pista a seguir en el desarrollo de las clases, y no un corsé. Muchas veces el planteamiento de una actividad conecta con algún punto de interés no previsto y es importante

que el o la docente sea lo suficientemente flexible para acomodarse al itinerario que el desarrollo natural de la clase impulsa.

Una última indicación sobre la que es necesario llamar la atención es la duración de las actividades. Es un elemento que no puede quedar a la deriva. A cada actividad debe asignársele un tiempo razonable y debe estar diseñada para que dure el tiempo previsto.

9. Preparamos los materiales de trabajo.

En realidad, la preparación de los materiales no comienza en este último paso. Ya en el paso 5 hemos podido encontrar materiales que podemos usar directamente o adaptar en el trabajo con las alumnas y los alumnos. Se trata generalmente de lecturas, fotos, ejercicios, mapas, guías de experimentos, láminas, guías, maquetas o periódicos que pueden ser utilizados con diferentes propósitos en actividades iniciales, de elaboración o de sistematización del conocimiento.

La preparación de materiales es una tarea delicada, en el sentido de que el material debe adecuarse y encajar apropiadamente en la actividad que se plantea. Por eso debe tenerse en claro, de acuerdo a las peculiaridades de cada material, su dificultad o su extensión, el interés que puede generar, su formato, su presentación, etc. No pueden dejarse las cosas al azar.

Es necesario prever no sólo las posibles dificultades, sino básicamente las posibilidades que nos brindan los materiales para informar, profundizar en un tema, analizar un problema, entretener, ejemplificar, ejercitarse, etc. Ningún material se introduce en una clase gratuitamente. Tiene un sentido y ocupa una posición importante para el desarrollo de la clase.

Debido a la enorme limitación de recursos que se vive en la escuela pública, es muchas veces imposible que cada estudiante tenga una copia de los materiales. Ante esta circunstancia, la opción es el trabajo en parejas, tríos o grupos más amplios. En los casos más extremos, será el profesor o la profesora quien tenga una única copia del material y deberá leer directamente o copiar la lectura en la pizarra; enseñar o dibujar un mapa o mostrar fotografías. En realidad, a pesar de que la situación sea la más extrema, todo docente requiere preparar materiales para la enseñanza.

reflexiono y concluyo

1. ¿Qué desafíos nos plantea una planificación de este tipo de unidad de aprendizaje?
2. ¿Qué ventajas puedes identificar en esta planificación?
3. ¿Qué dificultades consideras que pueden presentarse con este diseño de unidad?
4. ¿En qué medida un trabajo en equipo es necesario en este tipo de diseños?
5. ¿Qué requerimientos te plantea este diseño?

- AGUILAR, TUSTA
1999 **Alfabetización científica y educación para la ciudadanía**. Madrid: Editorial Narcea.
- AMORÓS, CELIA
1997 **Tiempo de feminismo**. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE MUJERES UNIVERSITARIAS
1995 **Cómo las escuelas estafan a las niñas**. Washington D.C.: Wellesley College Center for Research on Women.
- ASTOLFI, JEAN-PIERRE
1997 **Aprender en la escuela**. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- BEILLEROT, JACKY; CLAUDINE BLANCHARD-LAVILLE; PIERRE BERDOT y NICOLE MOSCONI
1998 **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BERGER, P. y T. LUCKMAN
1980 **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BOLÍVAR, A.
1996 *Cultura escolar y cambio curricular*. En: **Bordón**. Sociedad Española de Pedagogía. Volumen 48. Nº 2. 169-177.
- CARRETERO, M.; J. A. CASTORINA y R. BAQUERO (comp.)
1998 **Debates constructivistas**. Buenos Aires: Editorial Aique.
- CARRILLO, RITA y EDUARDO LEÓN
1998 **De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo I: descubriendo el género en mi vida**. Lima: Tarea.
1998 **De la escuela mixta a la escuela coeducadora. Fascículo II: descubriendo el género en la escuela**. Lima: Tarea.
- CLAIR, RENÉE
1996 **La formación científica de las mujeres**. Madrid: Ediciones UNESCO.
- CONNELL, R. W.
1997 **Escuelas y justicia social**. Madrid: Editorial Morata.
- DELORS, JACQUES
1996 **La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI**. UNESCO. Santillana.
- ELLIOT, JOHN
1993 **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Ediciones Morata.
- ESPINO, GONZALO (comp.)
1997 **Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias**. Lima: Tarea.
- FAINHOLC, BEATRIZ.
1997 **Hacia una escuela no sexista**. Buenos Aires: Aique.
- FEYERABEND, PAUL
1981 **Tratado contra el método**. Madrid: Tecnos.
- FOUCAULT, MICHEL
1980 **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.
- GARDNER, HOWARD
1997 **La mente no escolarizada**. Barcelona: Editorial Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ
1990 **La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.
- GIROUX, HENRY
1993 **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. Madrid: Editorial Siglo XXI.

- 1997 **Cruzando límites.** Barcelona: Editorial Paidós.
- LEÓN ZAMORA, EDUARDO
1997 **Educación ciudadana, un asunto de política educativa.** Lima: Tarea.
- LÓPEZ, SINESIO
1997 **Ciudadanos reales e imaginarios.** Lima: Instituto de Diálogo y Propuesta.
- LUHMANN, NIKLAS
1996 **Confianza.** Barcelona: Anthropos. México: Universidad Iberoamericana.
- MILLER Y WALZER (comp.)
1996 **Pluralismo, justicia e igualdad.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOLINA, VÍCTOR
1999 **Módulo de autoaprendizaje del Seminario de Investigación de Aprendizaje y prácticas pedagógicas.** Santiago de Chile: Maestría de Investigación Educativa. UAHC.
- PALACIOS, MARÍA AMELIA
1997 **¿De qué educación ciudadana hablamos?.** Lima: Tarea.
- PÉREZ VILLAR, J. LUIS
1999 *Hacia la modernización del sistema educativo.* En: **Proyecto formación de maestros para el cambio.** Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- QUIROGA, HUGO; PATRICE VERMEREN Y SUSANA VILLAVICENCIO (comp.)
1999 **Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia.** Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- RABASA, EMILIO
1994 **De súbditos a ciudadanos: sentido y razón de la participación política.** Méjico: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa.
- RODRÍGUEZ, MARTÍN
1997 **Hacia una didáctica crítica.** Madrid: Editorial La Muralla.
- ROPÉ, FRANÇOISE y LUCIE TANGUY (org.)
1997 **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papyrus.
- RUDDUCK, J.
1994 *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.* En: J.F. Angulo y N. Blanco (coords.). **Teoría y desarrollo del curriculum.** Archidona: Aljibe. 385-393.
- SANTOS GUERRA, M. ÁNGEL
1994 **Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.** Málaga: Editorial Aljibe.
- SPLITTER, LAURANCE y ANN M. SHARP
1996 **La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación.** Buenos Aires: Editorial Manantial.
- STONE, MARTHA (comp.)
1999 **La enseñanza para la comprensión.** Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TAYLOR, CHARLES
1993 **El multiculturalismo y la política del reconocimiento.** Méjico: Fondo de Cultura Económica.
- TOURAINÉ, ALAIN
1999 **¿Qué es la democracia?** Méjico: Fondo de Cultura Económico.
- VYGOTSKY, LEV
1994 **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: Ediciones Librerías Fausto.

Por una Perspectiva de Educación Ciudadana

ENFOQUE GENERAL Y CURRICULAR

Propuesta para la Educación Secundaria

En términos de uso, si bien este fascículo constituye una unidad, sus capítulos y textos pueden usarse en forma independiente, de acuerdo con las necesidades de cada persona interesada, tanto en la lectura autoformativa personal como en el desarrollo de jornadas pedagógicas en los colegios o en círculos de estudio.

En el primer capítulo desarrollamos nuestra idea de democracia y ciudadanía; en el segundo tratamos de explicar el porqué de la necesidad de apostar por una Educación Ciudadana, así como nuestra perspectiva de Educación Ciudadana; en el tercero nos acercamos a las características del eje curricular de Conciencia Ciudadana y Democrática y a las cuatro estrategias que proponemos para hacer operativo este eje. En el capítulo cuarto ofrecemos algunas pistas para pensar acerca de la institucionalidad en la escuela y la construcción de un espacio público. En el quinto capítulo presentamos reflexiones sobre el currículo, al que consideramos un filtro de la realidad; en el sexto capítulo buscamos generar un juicio sobre nuestra actuación cotidiana y la influencia de los estereotipos y prejuicios en la relación con nuestros alumnos y alumnas. Finalmente, en el último capítulo, proponemos pasos para la elaboración de unidades de aprendizaje que incorporen asuntos públicos.