

CURRÍCULO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA ¹

CRITICAL CURRICULUM IN CIVIC EDUCATION

CURRÍCULO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

RUTH ELENA QUIROZ POSADA
rquiroz2412@yahoo.es
La Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia
ALEJANDRO MESA ARANGO

Fecha de recepción: 20 de enero de 2011
Fecha de aprobación: 15 de junio de 2011



Resumen

Los desarrollos de las teorías curriculares desde las diferentes perspectivas como la técnica, la práctica y la crítica se cruzan con el análisis de la formación ciudadana para argumentar a favor del currículo crítico y de su papel en la génesis de nuevas ciudadanías, ubicando el papel del profesor como sujeto indispensable de esta transformación.

Palabras clave: Tipos de currículo, currículo crítico, formación de nuevas ciudadanías.

Abstract

Based on practical, technical, and critical approaches, curriculum theories deal with the concept of civic education. This is thought to reinforce the critical curriculum and its participation in the new trends of citizenship where the teacher has a central role.

Keywords: critical curriculum, modern civic education

Resumo

As teorias curriculares, desde o ponto de vista técnico, prático e crítico, se cruzam com o conceito de formação do cidadão para argumentar a favor do currículo crítico, e de seu papel na gênese de novas concepções da cidadania, designando o professor como sujeito indispensável nesta transformação.

Palavras chave: tipos de currículo, currículo crítico, formação de novas cidadanías.

1. FORMACIÓN: EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN Y DESARROLLO



Todo proceso educativo tiene como meta fundamental el logro de la formación integral de las personas que conforman la sociedad, la cual a su vez va redefiniendo a la educación en concordancia con su momento histórico, político y social. En la actualidad un énfasis de la educación tiene que ver con la constitución de nuevas ciudadanías, un tema emergente, más aun en nuestro contexto colombiano, cuya diversidad ha evidenciado identidades que trascienden a las clásicas identidades asignadas a las regiones y a las etnias.

El presente artículo producto del proceso del proyecto de investigación “El juicio político reflexivo de los jóvenes universitarios para la formación ciudadana” se ofrece de modo preliminar, una panorámica conceptual sobre la formación de las nuevas ciudadanías en los marcos de desarrollo curricular de autores trascendentales en este tema como Kemmis, (1993). A modo de preámbulo se exponen los conceptos de instrucción, educación, desarrollo para adentrarse en la formación de ciudadanos, esbozar las teorías curriculares y presentar finalmente una argumentación en favor del currículo crítico y de la participación del profesor como actor social e investigador de su práctica.

El concepto de formación se asume como una categoría pedagógica que da una idea de orientación o de dirección, hacia la cual se deben orientar los procesos de educación, desarrollo e instrucción (Díaz Monsalve y Quiróz Posada, 2005). Desde un ideal de formación integral del ser humano, se proyectan comprensiones y posibilidades de realización de la cultura y de la sociedad, válidas para un momento histórico determinado.

En palabras de Quiceno (2004, p. 85): “la formación es tener conciencia, es haber comprendido en el pensamiento y en la imaginación, la educación del hombre antes que ella se realice”. Por vía de la formación integral, se favorece el desarrollo de procesos como la reflexión, la crítica y la transformación del conocimiento relacionado con las diferentes áreas del saber de las ciencias, los hábitos, las habilidades, las convicciones, el carácter, los sentimientos, los valores, y el desarrollo físico, moral y espiritual, cuya confluencia perfila la personalidad del estudiante, en un proceso en el que él se hace consciente de sus propias experiencias.

La formación se fundamenta en las categorías pedagógicas —vistas como procesos integrales— de educación, instrucción y desarrollo, los cuales, aunque son procesos diferentes, plantean relaciones complementarias de manera sistémica, aunque a veces suelen usarse indistintamente, sin embargo se trata de conceptos, que aunque comparten raíces similares, tienen orientaciones diferentes:

— La educación es el proceso que le permite al estudiante el reconocimiento de sí mismo, de sus sentimientos, actitudes, aptitudes, valores y emociones, lo cual se ve en las relaciones que entabla consigo mismo y con los demás, en el contexto en el que se desenvuelve. De esta manera, la educación es el proceso social a través del cual las cosas, las personas y las instituciones logran impactar la personalidad del estudiante.

— La instrucción, como proceso complementario al anterior, se puede asumir como ese cúmulo de conocimientos y saberes científicos y cotidianos que se transmiten de una generación a otra.

— El desarrollo expresa la evolución que experimenta el sujeto en todas las dimensiones que constituyen su personalidad, en el que hay una influencia directa de la esfera socioeducativa. La formación integra estos procesos y los comprende como una serie de viajes hacia sí mismo, que le permiten, al ciudadano, la articulación al contexto social, político, económico y cultural en el que se desenvuelve, de tal manera que contribuya a la construcción de un mundo mejor, desde las posibilidades que le da el saber de la ciencia, el conocimiento de sí mismo y de las relaciones fraternas que entabla con los demás y con la naturaleza. De aquí emerge la consideración según la cual la formación se perfila con un carácter general en sus alcances y con un carácter particular en las necesidades locales.

2. CIUDADANÍA Y CURRÍCULO

El ideal de formación ciudadana en nuestro país emergió como producto a su vez del ideal cívico vinculado al cumplimiento de los deberes, desde una óptica religiosa y en vía de la promoción del trabajo. De la hi-

bridación entre la religión y el Estado surgieron los ritos que aún se conservan en torno a los símbolos patrios y la veneración a los próceres. A partir de la segunda mitad del siglo XX se vislumbró que la formación ciudadana en Colombia, era un asunto político que se materializaba con el reconocimiento del espacio público, construido como posibilidad para la pluralidad.

No es necesario un análisis en profundidad para afirmar que la formación ciudadana en Colombia ha obedecido a movimientos de grupos sociales y políticos y a unos intereses económicos cuyas tensiones han dejado traslucir enormes diferencias en torno al ejercicio de las libertades, los derechos y los deberes ciudadanos. La definición misma de ciudadano ha estado reducida a la participación en las votaciones y a sus consonantes ruidos en tiempos de elecciones.

De acuerdo con Cortina Orts (1997) la ciudadanía se transforma en ciudadanías en plural, ya que ciertos grupos minoritarios y excluidos han combinado el ideal republicano con la idea de igualdad, el liberal con la de humanidad, y el comunitarista con la del interés general, que dan una buena cuenta de todas las posibilidades ciudadanas:

“Es así como los movimientos sociales reflejan la lucha por el respeto a la singularidad, a la elección diferente, se exige la consideración de prácticas sociales y culturales que muestran a un sujeto en comunicación con la sociedad. Esta idea en plural de nuevas ciudadanías no abandona la idea de igualdad ante la ley, sino que la enriquece al incorporar el derecho a hacer valer las múltiples demandas, intereses y valores de los distintos grupos sociales y personales; se habla por tanto de una ciudadanía política, una ciudadanía civil, una ciudadanía social, una ciudadanía económica, una ciudadanía intercultural y una ciudadanía cosmopolita” (Quiroz Posada y Arango Mesa, 2006, p.62).

Preocupa el desconocimiento que el ciudadano común tiene respecto a las ciudadanías mencionadas en las que debería ser formado mediante acciones extraescolares y actividades pedagógicas, didácticas y curriculares a nivel escolar, debido a que llega a ser un ciudadano dentro del contexto social de manera inconsciente y no con el pleno uso de la razón. De modo similar, el escaso conocimiento que los estudiantes y, en no pocas ocasiones, los docentes, poseemos sobre este asunto, conduce a un beneficio social precario y a un limitado ejercicio de la ciudadanía. Por esta razón, se enfatiza el papel fundamental que la educación en general y la educación escolarizada en particular tienen en relación con una formación ciudadana consciente, crítica y creativa, pensada para ser lograda en los estudiantes.

La formación pensada desde la Pedagogía y unida a la Didáctica de las Ciencias Sociales gestiona un tipo de currículo. Verbo y gracia la formación ciudadana fundamentada en una pedagogía tradicional, se operacionaliza en un currículo tradicional a través del cual se reproducen las ideologías dominantes, evitando la transformación de la sociedad para que el conjunto de los ciudadanos alcancen una vida mejor y participativa.

Partimos de que al ciudadano, debe dejar de ser un mero depositario de derechos promovidos por el Estado, para convertirse en un sujeto participativo que, a partir de lo que los derechos le permiten, busque participar en ámbitos de reivindicación de su posición social, que va definiendo según su capacidad de gestión y también de autovaloración instrumental, para ser acordes con las demandas que quiere gestionar (Hopenhayn, 2001).

La escuela es el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes es el lugar donde se establecen numerosas relaciones con los otros, en una dinámica de interacción más o menos permanente, que supera las miradas lineales y los temas de comunicación, con referencia exclusiva a contenidos académicos, para convertirse en un lugar donde se favorecen las condiciones para que los estudiantes se transformen pedagógicamente, con la ayuda de otros, en un proceso de socialización y en sus relaciones de auto producción y auto organización.

En la actualidad, el concepto de formación ciudadana en la educación básica y media, se cristaliza a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo y el plan de estudios, en los que se involucran elementos de poder y de la comunidad académica ejecutora. La comprensión de los tipos de currículos, así como los procesos de elaboración de criterios de intervención, innovación y transformación acordes con los desafíos de la práctica escolar, unidos, a su vez, a la formación ciudadana desde un sentido político, civil y social de actuación, constituyen, en buena lógica, temas de estudio obligado.

Los contenidos con los cuales se ha pretendido formar en la ciudadanía, en la educación superior, permite inferir que el esfuerzo culmina con la “curricularización” de ésta, en un conjunto de conceptos sobre normas constitucionales, deberes y derechos. En estos espacios de conceptualización no se ha sentido la necesidad de abordar nuevas comprensiones de las realidades sociales, culturales, políticas y económicas propias de cada localidad, y de promover nuevas prácticas de relaciones sociales y de ejercicios ciudadanos.

3. CURRÍCULO

Como instrumento institucional, el currículo desempeña el papel fundamental de estructurar, a la luz de los ideales pedagógicos de formación ciudadana, el sistema de acciones didácticas y los recursos indispensables para lograr esta formación en los estudiantes por su paso en todo el sistema educativo. El currículo se diseña luego de la consulta de las necesidades formativas sentidas por el contexto, sirviendo a los intereses técnicos, prácticos o emancipatorios que se tengan en una cultura y en una institución educativa, en un momento histórico determinado. Siendo éste el encargo social que se hace inminente en la construcción de una teoría curricular.

La necesidad de sintonizar el currículo con las expectativas del contexto social y con quienes lo integran, demanda un trabajo interdisciplinario, en el que se vinculen pedagogos, didactas y representantes de los saberes, que se esfuercen en hacer el currículo más explícito, en el marco de una concepción teórica propia en la que la escuela se ve como esfera pública donde se reproducen y validan las “diferencias” entre los estratos sociales, los coeficientes intelectuales y los modos de producción, sin desconocer la función, las discrepancias, los conflictos de las perspectivas contemporáneas y el currículo oculto (Kemmis, 1993, p. 13)

Kemmis (1998) propone una teoría pedagógica que sustenta la necesidad de implementar un currículo bajo las premisas de la investigación acción-participativa. Su preocupación fundamental radica en construir una educación autónoma y encuentra, en el currículo, la oportunidad de pensar la profesión del educador. De acuerdo con Hamilton y Gibbons (1980 citado por Kemmis, 1998, p. 31), la palabra “currículum”:

[...] se registra por primera vez, en lengua inglesa, en la Universidad de Glasgow, haciendo referencia a una pista circular de atletismo. Con el tiempo la palabra currículo combinó la noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada.

Cualquier teoría del currículo debe ser entendida en el marco de las relaciones históricas entre teoría y práctica, entre formación y sociedad. La teoría del currículo está soportada en los supuestos teóricos de la sociedad, de la cultura, en el conjunto de intereses políticos, económicos y sociales, en el conjunto de teorías educativas, elaboradas en consonancia con estos intereses, así como con las corrientes pedagógicas que les han servido de fundamento en la educación escolarizada.

El currículo, entendido de manera holística, busca representar el bagaje de los conocimientos de una generación a otra, en un proceso que puede evidenciarse en

los resultados, tal y como lo describe Jonson (1967 citado por Kemmis, 1998, p.68), quien lo define como “una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje”, o como “todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela”, tal y como lo describen Kearney y Cook (1969, citado por Kemmis, 1998, p. 68).

El problema central en el currículo está conformado por el vacío existente entre las ideas y las aspiraciones, y por los intentos por hacerlas operativas. El currículo está estructurado por la elaboración de unos objetivos, una selección de contenidos, una organización del conocimiento y una indicación de los métodos y de los recursos para enseñar. Para Kemmis, (1998, p.14), el currículo es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social y, en ese sentido, ofrece su propuesta de los currículos contextualizados, pensados para personas concretas, en lugares específicos, en donde se afirma que la escuela no sólo puede reproducir la ideología, sino que también puede generar resistencias.

4. EL CURRÍCULO TÉCNICO

Entre los diferentes tipos de currículo se tiene el currículo técnico, en el que la sociedad y la cultura son representadas como una trama externa a la escolarización y, por tanto, caracterizado por necesidades y objetivos sociales, tendientes a desarrollar programas para alcanzar propósitos de formación y objetivos que la sociedad hegemónica demanda, y para mantener el status quo.

Este currículo tuvo su auge a comienzos del siglo XX bajo la orientación de unas teorías de la educación, que asumen el encargo de las necesidades del Estado industrial naciente, que requería de un currículo para las mayorías. La escolarización se orienta a producir una fuerza de trabajo capacitada y a lograr la reproducción de la sociedad y de su economía. Por ello, Connell (1980 citado por Kemmis, 1998) señala que para esta época se asumió asuntos como: la provisión de “educación para todos”, la sumisión del currículo a objetivos nacionales y diseños instruccionales, y la reforma de los métodos de enseñanza.

Un promotor del modelo técnico a mediados del siglo XX fue Tyler (1977), quien presentaba una visión de la construcción del currículo de manera técnica, la cual implicaba la selección de contenidos y su organización, la secuencia de los mismos con principios psicológicos, y la determinación y las evaluación de métodos adecuados, por expertos. El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos y productos, adopta frecuentemente el método hipotético deductivo y la aplica a una tecnología del desarrollo curricular expresado en un saber práctico, técnico.

En el currículo técnico, las comunidades y los grupos, por ejemplo, de profesores y estudiantes, son pensados por el Estado de acuerdo con las expectativas de los expertos disciplinares. Esta racionalidad se pone al servicio del Estado y se concreta en la reproducción de la sociedad y se mantiene sujeta a las necesidades del Estado. Es aplicada a través de los profesores, pero no pensada por ellos como profesionales.

Desde la perspectiva de los profesores, lo importante no es lo que debe enseñarse, sino cómo debe de hacerse desde lo prescrito por el Estado, para permanecer laborando en las escuelas existiendo formas de control sutiles.

Esto se fundamenta en la masificación de la educación y en la facilidad para ejercer el poder político y se ejerce en formas de control externo como es la evaluación que, por supuesto, además, está orientada por las expectativas del Estado. La formación ciudadana desde un currículo técnico se ve reducida a la instrucción de los integrantes del contexto social y cultural reproductores de la ideología dominante, con cierto nivel de preparación instructiva y con el desarrollo de habilidades para el trabajo, las mismas que se requieren para su participación en el desarrollo económico, mediante un desempeño productivo y eficiente en la fábrica y en la industria. “Hacer bien el trabajo en la fábrica” es sinónimo o indicador de ser un “buen” ciudadano” y con ello se ve reflejada y recompensada su participación en el progreso del país

5. EL CURRÍCULO PRÁCTICO

Schwab (1972 citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983) critica el modelo educativo que se planea desde un currículo técnico y propone una construcción teórica del currículo y como resultado lo lleva a un nivel nuevo, a un terreno filosófico: razón técnica y razón práctica, en el que se proponen diferentes clases de construcción teórica del currículo. Este autor propone examinar la teoría y la práctica, considerando el contexto como el punto de relación entre educación y sociedad.

Como una alternativa al currículo técnico, se presenta el currículo práctico, en un momento histórico en que la sociedad y la cultura son vistas como medios y, por ello, demandan el desarrollo de personas educadas, capaces de pensar críticamente. El currículo práctico está pensado desde una educación para la práctica. Este tipo de currículo se fundamenta en el punto de vista liberal de la sociedad, en donde el sujeto actúa de acuerdo con su conciencia, en donde puede elegir cómo actuar mejor, sobre la base de una práctica que implica unos valores, unos conocimientos y un entorno.

Situar la razón práctica por encima de la técnica implica que la razón primera requiere del juicio prudente, y que la segunda se realice conforme a unas normas establecidas. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de unas reglas, la mayoría de los profesores saben que el trabajo docente requiere un constante juicio práctico: por ello, la teoría no es suficiente, pues hace falta que la acompañe la reflexión y la confrontación práctica.

En la racionalidad práctica, el profesor, aunque sigue respondiendo a necesidades del Estado, ya se piensa como un profesional de la educación, porque esta racionalidad lo coloca en medio de la escena como crítico de los contenidos, de su organización, de los propósitos dados y, por supuesto, se asume como sujeto reflexivo de su práctica; se piensa como sujeto histórico y como miembro de una comunidad en la que ha de contextualizar los contenidos deseables y, en consecuencia, los conceptos y los problemas ya no son tratados de manera aséptica, pura; más bien, los profesores, como la profesión misma, son mirados a través de una lente propia que les da un carácter de localidad.

En el currículo práctico, tanto los medios como los fines permanecen abiertos en procura de identificar el propósito formativo a perseguir, la selección de lo que ha de enseñarse y los procedimientos para hacerlo.

El problema que anticipa, sin embargo, Kemmis, (1998), es que si bien el profesor es un sujeto que se piensa en la práctica profesional, él no contribuye con el análisis del tema de las relaciones entre el Estado y la educación, la cual se ubica en el centro de gravedad del currículo desde la racionalidad crítica.

En este currículo, la formación ciudadana pensada para ser lograda en el estudiante, ya implica visualizar la participación de él en algunos procesos sociales —y no exclusivamente en los procesos del orden de la producción—, con niveles de conciencia de lo importante que es, tanto para su progreso como para el de su contexto, la asunción de compromisos sociales con seriedad y responsabilidad, para lo cual debe reflexionar, permanentemente, tanto la teoría como la práctica de lo que hace, piensa y siente.

6. EL CURRÍCULO CRÍTICO

Como alternativa a los dos tipos de currículo expuestos, se tiene el currículo crítico, el cual es también una construcción social que está en concordancia con los contextos económicos y políticos y con los movimientos sociales que ejercen presión política y que establece diferencias con las estructuras sociales, las jerarquías exis-

tentes y las prácticas ideológicas en los que se encuentra inmerso el sujeto.

Por ende, el trabajo del ciudadano consiste en analizar, con sentido crítico, los procesos sociales y revelar las contradicciones y las distorsiones de la vida social, con sus propios puntos de vista. La racionalidad crítica, desde un razonamiento dialéctico, pretende dilucidar los procesos sociales y educativos existentes, y las formas en que estos limitan la comprensión, y por ello trabajan la oposición y las resistencias.

El currículo crítico señala al sujeto la forma en que los procesos sociales, políticos y económicos son distorsionados por la hegemonía y, en consecuencia, se compromete con el develamiento de estructuras de dominación, en procura de la transformación social. La tarea del currículo crítico ha sido el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, encarando la tensión entre la educación y la sociedad, y entre la escolarización y el Estado.

Se trata de observar la estructura y los asuntos sociales. Con ello se da inicio a un proceso para organizar

nuevas formas de acción social, a través de las cuales sea posible participar en la superación de las injusticias sociales. Se intenta comprender cómo el currículo escolar es modelado ideológicamente y, por tanto, refleja formas dominantes en la escuela.

La formación ciudadana es una prioridad en un currículo crítico, siendo una formación en el ejercicio de la ciudadanía consciente, crítica y responsable, que implica tanto el descubrimiento de todas las formas, explícitas e implícitas, de opresión a las que es sometido el ciudadano, como el emprendimiento de acciones transformadoras de las mismas, incluso de reivindicación de condiciones de dignidad y justicia. La escuela se asume como el espacio por excelencia, donde se debe introducir al estudiante en procesos de reflexión, de crítica permanente, de vigilancia de las condiciones sociales y el planteamiento de alternativas que benefician a todos.

En esta tabla de teoría del currículo e ideología se muestra los principales aspectos realizados hasta ahora y evidencian el tipo de lenguaje potenciados en cada concepción dominante.

Teoría del currículo e ideología dominante

| Teoría del currículo | Ideología dominante |
|----------------------|---|
| Currículo técnico | Lenguaje cientificista, relaciones burocráticas y acciones técnicas |
| Currículo práctico | Lenguaje humanista, relaciones liberales y acciones racionalistas |
| Currículo crítico | Lenguaje dialéctico, relaciones de participación democrática comunitaria y acciones dinámicas entre el mundo natural y social |

En comparación a los currículos técnico y práctico, el currículo crítico asume al estudiante como sujeto que presenta oposición, resistencias y contradicciones a las ideologías sociales, generando separaciones entre el contexto de formulación y el contexto de realización del currículo. A nuestro modo de ver, este tipo de currículo ofrece más posibilidades para la formación ciudadana en los estudiantes, debido a que trabaja la formación contextualizada para la ciudadanía participativa, crítica y social.

7. DESAFÍOS DEL PROFESOR DESDE LA TEORÍA DEL CURRÍCULO CRÍTICO

La burocratización, en su relación con los procesos educativos, es criticada por su estructura y por las formas como procede al momento de tomar de decisiones, casi siempre de manera unilateral, colocando a los profesores en posiciones de dependencia con respecto al pensamiento hegemónico dominante, proporcionando prácticas o

“modelos” a seguir. Por tanto, se convierte, en un primer desafío para el profesor, asumir la escuela, no como un espacio de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad, sino como una plataforma en la que la sociedad puede proyectar transformaciones estructurales en bien de la colectividad, la escuela funciona dentro y más allá de ella, de forma simultánea transformando la sociedad.

Otro desafío para el profesor consiste en asumir una racionalidad crítica de emancipación, la cual se logra con el develamiento de estructuras de dominación e ideológicas provenientes de autoridades externas sobre el currículo. De lo que se trata es de asumir procedimientos dialécticos, de pensar auto reflexivamente, de develar los intereses económicos y luchar por los intereses de los más débiles dentro de la vida en la escuela, con el propósito no ya de interpretar la educación, sino de transformarla (Kemmis, 2007, comunicación vía e-mail). Por ello se requiere el desarrollo de una práctica reflexiva, consciente y crítica de los profesores.

Guiados por una concepción del currículo como praxis, en el que se asume la teoría crítica y los procesos de empoderamiento sobre los problemas reales y cotidianos de la existencia (Grundy, 1991) potenciando el poder, la política y la emancipación en la escuela. La escuela tiene una función de retroalimentación de los procesos democráticos y de establecimiento de los mismos, así como de otorgamiento de contenido de las esferas públicas, privadas e íntimas. Esto significa:

[...] cobrar conciencia del hecho de que la polis somos también nosotros y que su destino depende también de nuestra reflexión, de nuestro comportamiento y de nuestras decisiones (Castoriadis, 1998).

El profesor emerge como un intelectual transformativo (Giroux, 1990), que aprende y enseña a través de la práctica curricular, contextual y educativa. Por tanto, la formación ciudadana del profesor es quizá el nuevo centro político y social que asume la teoría crítica. Ya que representa la mediación y las posibles continuidades entre concepción curricular, dispositivos pedagógicos y gobierno escolar, etc., Así mismo, una posición ética que posibilite en los profesores el desarrollo de su lenguaje y de sus prácticas que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile conjeturas, diseños y acciones, como camino de invención de nuevas ciudadanías (Castoriadis, 1998).

En los procesos de formación ciudadana, se reinventan lazos sociales, nuevas solidaridades, modos de hacer, de pensar y de actuar en el mundo social y político, tanto en la escuela como en el contexto local. Esto implica la utilización del medio social como fuente que retroalimenta el capital cultural y social, y favorece prácticas sociales antagonistas y agonistas. En el desarrollo de la práctica y de su reflexión, el profesor puede organizarse, relacionarse, informarse, estudiar, participar, entre otras cosas. De esta manera, estará mejor preparado para operar en las prácticas sociales y políticas de la escuela, apropiándose del saber y del poder de nuevas subjetividades excluidas, reordenando límites entre trabajo y existencia social, entre vida comunitaria y vida individual, redimensionando la cooperación, la productividad social y la administración colectiva.

Así, pues, los procesos externos e internos de los profesores constituyen, algunas causas y efectos múltiples de las prácticas educativas, sus juegos discursivos y sus relaciones sociales; así como también sus propios procesos cognitivos. Se necesita impactar positivamente la identidad colectiva de los profesores, es decir, aquella composición relativa a la pertenencia a una comunidad, que se conforma como entidad política, que habría de ser flexible y permeable, y que se relaciona con los movimientos sociales como dimensión instituyente y fáctica; la democracia posibilita un ideal constructivo de la ciudadanía como forma de gobernabilidad y el reconocimiento

de la ciudadanía a que tienen derecho las colectividades humanas que, a la manera de pequeños grupos, se encuentran integrados por determinadas creencias y prácticas religiosas y sociales.

Es indispensable ir constituyendo otras gobernabilidades que, conjugando la posición ética y la puesta en marcha de nuevos procesos políticos, establezcan aspiraciones sociales, brinden dignidad y derechos a las personas y tengan responsabilidad social. De esta manera, se pueden revisar y transformar, en coherencia con estas nuevas realidades, las prácticas pedagógicas, curriculares y didácticas en la escuela, y las acciones educativas y formativas, analizando hasta qué punto están relacionadas con situar a la ciudadanía como una construcción histórica y con el hecho de proporcionar las bases para producir formas de representación social y conocimientos individuales y colectivos.

8. IDEAS FINALES

La perspectiva del profesor con las características fundamentales de compromiso social y cultural, unido al cuestionamiento sobre su propia práctica, el estudio de la enseñanza y unido también a los procesos de transformación, son maneras efectivas de lograr la participación crítica y ciudadana del profesor. Podría sostenerse que la acción emancipadora, el manejo de las contradicciones y las estrategias de intervención y empoderamiento, logran procesos colectivos en la educación.

El currículo, además de pensarse desde las áreas obligatorias que señalan los sistemas educativos y las disciplinas que las sustentan, tendría que pensarse desde las múltiples interacciones y cruces vitales, conceptuales y simbólicos que coexisten en los ciudadanos que participan en la educación, en y para la democracia. La propuesta consiste en que los profesores y los estudiantes quieran darse la oportunidad de ser sujetos que se piensen educativamente con sentido social, histórico y cultural. Para ello, habría que partir de reconocer que tal como señala Kemmis (1998), los únicos modos de saber legítimo y valioso socialmente “no son sólo los académicos”, sino que hay otros saberes populares que están fuera de la escuela, en las comunidades y movimientos sociales y culturales que los estudiantes pueden beneficiarse.

Se trataría de que los profesores y la comunidad educativa negocien y delimiten simbólicamente un territorio, tomando en consideración la multiplicidad de actores y contextos que pueden entrar a ser parte de él. Sin embargo, hay que tener claro que la formación de ciudadanos no es responsabilidad exclusiva de la escuela; se requiere desarrollar los procesos educativos en estrecha relación con la cultura y con otros agentes culturales. De esta forma, se impone la necesidad de generar interacciones, acortar distancias entre el currículo oficial y el currículo oculto y evidenciar enriquecimientos entre la vida escolar y la vida cotidiana.

Ruth Elena Quiroz Posada, Profesora asociada de la Universidad de Antioquia, Doctora en Ciencias Pedagógicas y coordinadora del Grupo de Investigación COM-PRENDER, Didáctica de Ciencias Sociales y Nuevas ciudadanías.

Alejandro Mesa Arango, Profesor titular de la Escuela de Microbiología - Universidad de Antioquia, candidato a Doctor en Educación en la línea de Formación ciudadana y miembro del Grupo de Investigación Com-prender.

BIBLIOGRAFÍA

- Castoriadis, Cornelius. (1998). Los dominios del hombre. Barcelona: Gedisa.
- Cortina Orts, Adela. (1997). Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de las ciudadanías. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Monsalve, Ana Elsy y Quiroz Posada, Ruth Elena. (2005). Educación, instrucción y desarrollo. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Gimeno Sacristán, José. y Pérez Gómez, Ángel. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Grundy, Shirley. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.
- Negri, Antonio y Guattari, Felix. (2000). Las verdades nómadas & General Intellect. Poder constituyente y comunismo. Riff-Raff, 12, 41-50.
- Hopenhayn, Martín. (2001, Abr.). Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. Revista de la CEPAL, 73
- Kemmis, Sthepen. (1993) El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kemmis, Sthepen (1998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Marshall, Thomas Humphrey. (1998) Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza.
- Morin, Edgar. (2001) La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento. Madrid: Seix Barral.
- Quiroz Posada, Ruth Elena y Arango Mesa, A. (2006). La educación en la construcción de nuevas ciudadanías. Uni-pluri/versidad, 6, 3, 16-21
- Quiceno Castrillón, Humberto. (2004). Pedagogía católica y escuela activa en Colombia. 1900-1935. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Stenhouse, Lawrence. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Tyler, Ralph. (1977). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Vaneigem, Raoul. (1988). El camino de reinención de la ciudad y la educación popular. Barcelona: Anagrama.

CIBERGRAFÍA

- Revista de historia internacional. VI, 23, Extraído el 16 de Enero del 2010, de http://www.istor.cide.edu/archivos/num_23/indice.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. Extraído el 16 de Enero del 2010, de <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/sociales/sociales.pdf>

NOTAS

- 1 Reflexión surgida en el desarrollo del proyecto de investigación "El Juicio Político Reflexivo de los estudiantes universitarios para la Formación Ciudadana" Universidad de Antioquia, 2009.
- 2 Stephen Camois Kemmis nació en Australia, el 22 de septiembre de 1946; estudió en la Universidad de Sidney, donde se graduó con honores en 1971. Realizó una maestría en educación en 1975, en Estados Unidos, en la Universidad de Illinois, y un año más tarde obtuvo el título de doctor en educación con la tesis titulada "Evaluación y evolución del conocimiento en los programas educativos. Un estudio de la evaluación desde la perspectiva de la epistemología evolutiva", una corriente que estaba entonces en boga y según la cual el conocimiento sirve a los seres vivos para adaptarse a un medio y, por tanto, no importa si ese conocimiento es o no "verdadero". Estos datos fueron obtenidos en una comunicación personal con el Dr. Kemmis en mayo de 2007, a través de e-mail en el que adjuntó un archivo del que se obtuvieron los datos de su perfil.