



DERECHOS HUMANOS Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LA ESCUELA. UNA PROPUESTA PARA CONSTRUIR DEMOCRACIA PARTICIPANDO EN LA ACTIVIDAD SOCIOCULTURAL¹

MÓNICA FERNÁNDEZ*

Resumen

Este trabajo pretende ser un instrumento de reflexión sobre el rol histórico de la autoridad en el aula. El supuesto es que los períodos autoritarios han dejado huellas en las cosmologías docentes y por ello el autoritarismo se resiste a partir. Esto último impide enfatizar en actitudes y acciones didácticas de tipo cooperativo; invisibilizando derechos fundamentales, principalmente aquellos referidos en la infancia y adolescencia. Se hace hincapié en la participación democrática de docentes y estudiantes, enfatizando en la exaltación de un tipo de socialización enmarcada en la participación democrática desde la escuela, que pueda aportar hábitos trasladables a otros ámbitos sociales, contribuyendo a formar actitudes deliberativas, necesarias para participar activamente. El marco utilizado es, en el caso de las teorías del aprendizaje y como soporte metodológico, el principio de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky) y el supuesto de aprendizaje práctico/participativo (Rogoff), además de brindar algunas concepciones sobre filosofía política en educación (Gutman).

Respecto al marco normativo, se presta atención al cuerpo jurídico internacional sobre derechos humanos poniendo énfasis en la esfera de la educación, las recientes leyes argentinas de educación (2006) y de protección de la infancia y la adolescencia (2006).

Palabras clave: autoridad democrática, diálogo horizontal, ciudadanía activa, talleres pedagógicos.

Abstract

This work aims to be an instrument of reflection on the historical role of authority in the classroom. The assumption is that authoritarian periods have left footprints in the cosmologies of teacher, hence authoritarianisms resists to leave. This prevents the emphasis on didactic cooperative attitudes and actions, thus

¹ Este trabajo se expuso (aunque no ha sido publicado) en Rosario, Argentina: I Congreso Argentino-Latinoamericano de Derechos. "Una mirada desde la Universidad". 11 al 13 de abril de 2007, bajo el título: Políticas públicas, educación y derechos humanos. Una propuesta de capacitación docente.

* Licenciada en Educación UNQ-Argentina. Magíster en Derechos Humanos UNLP-Argentina. Doctoranda en Filosofía- UNLa-Argentina. Docente/Investigadora del Centro de Derechos Humanos "Emilio Mignone" (Departamento de Ciencias Sociales) y Co-directora del Proyecto CReCER- (Secretaría de Extensión Universitaria) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) Buenos Aires. Argentina.

subduing fundamental rights, mainly those referred to infancy and adolescence. The teachers' and students' democratic participation is emphasized, remarking the exaltation of a kind of socialization framed by the democratic participation from the school, which can bring habits transferable to other social areas, facilitating the development of the deliberative attitudes needed to participate actively.

The theoretical framework is, in the case of learning theories and as a methodological support, the principle of Near Area Development (Vigotsky) and as the second argument, we use the assumption of learning by doing/participatory (Rogoff). In the first case, a task that is done with help today will be autonomously tomorrow. For the latter, it means participatory activities in order to achieve habits that may relocate to other social environments. In the case of Guttmann, it is looking for framing issues of political theory of education, mainly those related to the new skills a twenty-first century citizenship must acquire.

Regarding the regulatory framework, attention is paid to international norms on human rights with emphasis on education, recent Argentinean education laws (2006) and new laws on childhood and adolescence protection (2006).

Keywords: *democratic authority, horizontal dialogue, active citizenship, pedagogical workshops.*

Introducción

Desde sus inicios, el Sistema Educativo Argentino se ha interesado en la formación de la ciudadanía. Sin embargo, las destrezas que se necesitaban a fines del siglo XIX para participar de la vida civil se relacionaban con imaginarios sociales propios de esa época. “Civilización o Barbarie” era el slogan de las ideas políticas argentinas, que se complementaban con ideales de “Orden y Progreso”. Un tipo de representación social que no era exclusiva de los representantes “argentinos”, sino que imperaban en la mayoría de los países europeos y en EEUU.

El ideario político del siglo XXI reclama la formación de una ciudadanía preparada para participar de eventos políticos propios de la vida social actual. Nuevas herramientas teóricas y prácticas son necesarias para lograr apropiarse de habilidades participativas.

El sistema educativo, las leyes y políticas públicas, algunos partidos políticos y otras organizaciones sociales, siguen proclamando estrategias para la formación de la ciudadanía, pero esta proclama no tiene

un correlato sistémico y simultáneo como el que había tenido durante el siglo XX la vieja ley de educación n.º 1420 (Argentina año 1884). Se hallará en el primer apartado un sintético recorrido sobre educación ciudadana en el sistema educativo argentino, que no dejará de hacer notar algunas tensiones con los discursos actuales sobre la problemática, enmarcada en la teoría política de la educación que desarrollan Amy Gutman (2001) y la Carta Democrática Interamericana (2001). Esto último con la idea de reconocer la presencia de la doctrina de los derechos humanos, como un sistema de ideas que de suyo se vinculan con la formación para la ciudadanía.

En lo que respecta a la dimensión pedagógica de esta propuesta, el marco conceptual de referencia utilizado surge de algunas teorías del aprendizaje, tales como, el aprendizaje cooperativo, las tradicionales concepciones vigotskianas (1995) sobre zona de desarrollo próximo y una breve referencia al concepto de “aprendizaje participativo” de Rogoff (1989). Asimismo, constantemente se comparan viejas y nuevas ideas respecto a la formación ciudadana.

El mundo ha cambiado y con él el modo de formar, ejercer y ver la ciudadanía. El siglo XXI reclama nuevas destrezas y valores democráticos tendientes a motivar la participación política efectiva. Se considera que el trabajo educativo tiene que acompañar estos sucesos. En este último sentido, el tercer apartado problematiza algunas cuestiones políticas (nuevamente en tensión histórica) y los actores/as involucrados/as en el proceso de producción de una política educativa.

El cuarto y último apartado transcribe algunos artículos de documentos internacionales sobre derechos humanos vinculados a la educación de la infancia y la adolescencia. El objetivo de esta traslación es enmarcar algunos antecedentes normativos que sirvieron de base a los legisladores argentinos para la creación de políticas públicas con perspectiva en derechos humanos.

La ciudadanía: del silencioso autoritarismo a la participación democrática efectiva

El Sistema Educativo Argentino configurado a partir de la primera Ley de Educación Nacional (n.º 1420 del año 1884), tenía un mandato central: la formación del ciudadano. El abanico de culturas y subculturas que podían encontrarse en el territorio y las ideas políticas del mundo que operaban en esos tiempos, entre otros aspectos propios del período histórico que se busca destacar, confluyeron para dar forma a un proyecto amplio que perseguía la configuración de un nuevo orden político: la Nación Argentina. De esta manera, fue el Estado quien determinó el tipo de pensamiento generalizado que debía imperar en la sociedad, en

lugar de que la sociedad determinase cómo pretendía estructurar el Estado (Tedesco, 2003).

Para cumplir con ese mandato civilizador, el Estado asumió el rol de educador en todos los niveles del sistema educativo, principalmente en la formación de los docentes para los niveles educativos básicos. Las políticas educativas de formación docente tenían un fuerte componente disciplinador y por tanto autoritario, aspecto que era trasladado a las aulas de niveles inferiores y que padres y madres apoyaron² en la medida en que se sistematizó la idea de “orden y progreso”.

La participación del estudiantado en el aula era profundamente pasiva, un tipo de inactividad que se trasladaba desde la vida familiar a la escuela, homogeneizando actitudes y “modos de ver el mundo”; armonizando la simultaneidad de estas instituciones. Así, el rol de la autoridad docente era entendido en una relación de poder-saber, establecida mediante la imposición de un papel activo del/la docente y papel pasivo del estudiantado³.

Las políticas educativas aplicadas en Argentina luego del último golpe de Estado, es decir a partir de 1976 y hasta la recuperación de la democracia en 1983, acrecentaron el rol pasivo de los y las alumnas, nuevamente gracias a las alianzas tácitas que se crearon

² La población argentina estaba compuesta por lo que corrientemente se denomina “crisol de razas”. Una de las principales y explicitadas necesidades era la de unificar esa diversidad cultural. La idea era homogeneizar para igualar. Esta era, según el ideario político de fines del siglo XIX, la forma de crear la Nación Argentina.

³ Más adelante se brindan mayores referencias sobre el rol de la autoridad en el aula.

entre la escuela y la familia. Es de destacar que, para que los dispositivos de alianza legitimen el encierro de los cuerpos⁴, hace falta que la sociedad permita las exageradas intromisiones del Estado en la educación de sus hijos e hijas. Es que se trató de "...la persistencia de patrones extremadamente autoritarios en nuestros microcontextos, de la actitud mandona y omnipotente que en muchos de ellos se conserva, de la fuerte intolerancia subsistente respecto de la vestimenta, la sexualidad y los gustos de otros, y hasta la negación del derecho de preguntar..." (O'Donnell, 1984: 26).

El siglo XXI nos enfrenta a un nuevo modo de entender el rol de la infancia y la adolescencia en las instituciones en general y en la escuela en particular. Porque,

...la mayor justificación de mantener un sistema público de educación es que cada niño (niña y/o adolescente) pueda aprender las habilidades y virtudes necesarias para el ejercicio de una efectiva ciudadanía democrática. Ya no creemos que baste tener instituciones y procedimientos democráticos. Es preciso, más básicamente, una ciudadanía educada en un conjunto de valores y hábitos que les induzca a jugar un papel activo... (Guttman, 2001:30).

La cita⁵ resulta útil para sostener que las políticas educativas de formación y capaci-

⁴ En sentido foucaultiano.

⁵ La autora propone una teoría política de la educación, en tal sentido realiza un brillante encastre de asuntos educativos, políticos y filosóficos de gran complejidad; brindando una teoría rigurosamente desarrollada, con un debate claramente fundamentado y documentado. Lamentablemente, en este

tación docente han de proponerse desplegar estrategias didácticas de corte participativo (activo y deliberativo), que aseguren la adquisición de nuevas destrezas, tendientes a crear las condiciones prácticas que requiere la nueva ciudadanía, aunque para ello se hace necesario reflexionar y preparar una "teoría política de la educación", como señala la autora citada.

Como se trata de una política educativa con perspectiva en derechos humanos, resulta conveniente mencionar que sin democracia no hay posibilidades de gozar de los derechos humanos. Porque la democracia es la única forma de gobierno, por lo menos dentro de las que conocemos, que puede producir normas protectoras sobre la dignidad de las personas. Por lo tanto, dado que se trata de participar de las decisiones políticas en los niveles micro (familia, escuela, clubes, etc.) y macro (partidos políticos, estructuras burocráticas, entre otras), surge que la educación es la llave para reclamar la presencia de los derechos humanos como cultura. Además, "...En una democracia, cuando los ciudadanos gobiernan, determinan entre otros asuntos como se educarán a los ciudadanos futuros..." (Guttman, 2001:17).

A modo de ejemplo resulta útil recurrir a la Carta Democrática Interamericana (OEA, 2001), documento en el cual se ha declarado la necesidad de contar con instituciones democráticas que fomenten la participación efectiva de la ciudadanía. Cabe destacar que

ensayo no hay espacio para mayores referencias a su trabajo, puesto que aquí se enfatiza en los aspectos metodológicos para reflexionar sobre una pedagogía participativa y deliberativa.

un Estado no es democrático por el solo hecho de llamar a elecciones periódicas o incorporar en la currícula contenidos referidos a la educación democrática, o reunir en sus listas de candidatos a grupos minoritarios. El nivel de democratización de los cuerpos políticos se verifica en el efectivo desarrollo humano de sus ciudadanos/as, para lo que resulta imprescindible que los gobiernos utilicen estrategias de acción que ataquen varios frentes: salud, vivienda, educación⁶, medio ambiente, partidos políticos, empresas nacionales y transnacionales, etc. En ese sentido, el artículo 2 de la mencionada Carta Democrática, indica que el ejercicio efectivo de la democracia representativa, además de ser la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembro de la OEA, se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía.

Ahora bien, si no hemos adquirido las destrezas necesarias para ejercer el derecho de participación desde la infancia y la adolescencia, ¿estaremos preparados/as para actuar como ciudadanos/as participativos/as? Además, ¿qué papel juega en este entramado la educación de adultos? La ciudadanía es un derecho que debe ejercerse desde la infancia y esto involucra obviamente a los y las adultos/as, como grupo responsable de la educación en general y la democrática en particular.

Entonces, ¿cuáles son esas nuevas destrezas y habilidades que necesita la ciudadanía del siglo XXI? En primer lugar, se necesita capacidad de diálogo, modos participativos de

deliberación de los problemas en todos los niveles de autoridad educativa. Para ello, resulta imprescindible debatir respecto a los límites de cada jurisdicción: aulas, escuelas, docentes, directivos, sindicatos docentes, comités de padres y madres, consejos educativos, editoriales que elaboran material bibliográfico, medios de comunicación, ministerios de educación, universidades y otras instituciones de formación docente, además de los establecimientos de educación no formal. Todo lo que resulta de extrema complejidad, porque están en juego los valores culturales que cada grupo social persigue reproducir; es decir, el tipo de educación política (diferencias religiosa, raciales, intelectuales, sexuales, etc.) por enaltecer.

Una cultura participativa se configura desde la educación, llevando a cabo acciones que ponderen actividades cooperativas, el rol que juegue la autoridad educativa⁷ es el factor fundamental para crear ambientes democráticos: cooperativos, participativos, deliberativos, responsables y solidarios⁸,

⁷ Guttman realiza una excelente conceptualización teórica de la autoridad democrática, sus límites, los niveles de injerencia, tanto en educación básica como en la superior, y en lo que hace tanto a educación formal como no formal. Sin embargo, el énfasis de este ensayo está puesto en la autoridad docente dentro del aula. Así, aunque no hay que perder de vista al resto de los niveles de control democrático, aquí el acento está puesto en lo metodológico.

⁸ El problema básico es cómo trabajar las cuestiones de autoridad en constante tensión con las libertades individuales. La deliberación democrática y el trabajo participativo para acordar las prioridades que merece cada problema parece acercarnos una solución. Sin embargo, también resulta necesario reflexionar acerca de la tensión autoridad-libertad, pero esto amerita un trabajo exclusivo. Si bien Guttman también aborda esta cuestión, se puede revisar la obra completa de Paulo Freire, quien recurrentemente trabaja una metodología pedagógica y política para abordar este complejo entramado.

⁶ Tanto la educación formal, como la informal y la no formal.

dado que resulta fundamental, "...encontrar las mejores vías para conciliar nuestros desacuerdos y a la vez para enriquecer nuestra vida colectiva con el debate democrático..." (Guttman, 2001: 27)⁹

El rol de la autoridad en el aula: una propuesta de capacitación docente

Si bien es cierto que el modo de entender el mundo que nos rodea cambia con el correr del tiempo, no es menos válido que los imaginarios sociales se resisten a los cambios, en parte, producto de las huellas que deja lo anterior. Hay que tener presente que el sistema educativo ha perdido la fortaleza educadora tradicional, pero la huella civilizadora/autoritaria/mandona se resiste a partir: la ciudadanía en el siglo XXI, preparada para transitar los nuevos espacios sociales que proclaman la emergencia de democracias de participación efectiva, dependen de la adquisición de un nuevo conjunto de competencias cognitivas y prácticas que se relacionan directamente con un nuevo concepto de autoridad. Un ideario que revierta la opresión, el diálogo vertical, el totalitarismo, la tiranía del aula. Así, ese adulto que guía (autoridad) se percibe en este siglo con profunda connotación democrática, dialógica, participativa, respetuosa de la diversidad cultural, activa, etc.

⁹ Las dimensiones de la participación democrática incluyen las cuestiones acerca de los controles democráticos que habría que efectuar: sobre las políticas educativas en sus niveles local, provincial y nacional, a los profesionales de la educación, a los sindicatos docentes, dentro de las escuelas, a los medios de comunicación, etc. Ver Guttman, "Las dimensiones de la participación democrática", en el texto citado.

Los conflictos que se suceden en la escuela actual y en otros espacios sociales, como por ejemplo en la vida familiar, dan cuenta de las tensiones generadas por las nuevas formas de entender la participación de la infancia y la adolescencia en las decisiones que los/as afectan y su relación con las personas adultas en esos procesos participativos. Además, nuevos derechos protegen a la niñez y la adolescencia¹⁰, pero su difusión es escasa y confusa, tanto para los/as niños/as y adolescentes como para algunos/as adultos/as, que siguen utilizando estrategias de control disciplinario tradicionales. Esas estrategias de control se perciben como autoritarias; es decir, poco participativas, escasamente dialógicas, porque suelen negar la palabra a infantes y adolescentes, etc. Todo lo que en definitiva lleva a negar estrategias tendientes a crear hábitos democráticos¹¹.

Es importante no perder de vista que los gobiernos autoritarios (democráticos o *de facto*) siempre han actuado con el consentimiento de la sociedad. La sociedad argentina se formó para no involucrarse en cuestiones políticas, gracias a las ideas que dejó traslucir la escuela tradicional: que la democracia es el gobierno de los políticos, no del pueblo (Num, 2000); porque fue educada bajo un sistema de control social a partir de la imposición de la disciplina, en la poderosa y tácita, alianza entre escuela y familia. Hoy, las acciones didácticas que

¹⁰ Conviene destacar que, según la Convención para los Derechos del Niño (niña y adolescentes), la niñez es el período comprendido entre el nacimiento y los 18 años de edad.

¹¹ Los estilos de acción pedagógica autoritarios generalmente se acompañan con agresión, descalificación, discriminación y competencia; alimentando la negación de la subjetividad y el chantaje afectivo.

se despliegan en las aulas siguen operando de manera disciplinadora, aunque desde la proclama se indique la necesidad de participación.

La democracia participativa es la democracia del pueblo¹², la participación activa de los alumnos y alumnas en las aulas, guiada por el/la docente, tiende a crear hábitos participativos, deliberativos, responsables y solidarios que luego se trasladan a otros ámbitos sociales. En cambio, la democracia de los políticos, tiende a crear experiencias del silencio (desde la escuela, la familia, etc.), configurando una ciudadanía que más bien acepta los designios de los representantes, en lugar de intervenir en las decisiones.

Pero.... ¿cómo utilizar destrezas participativas que no han sido aprendidas? ¿Cómo capacitar docentes para que empleen estrategias didácticas que ponderen acciones participativas? ¿Cómo se pueden modificar supuestos de autoridad tradicionales? Bien, dado que se propone un tipo de acción didáctica a multiplicar, la propuesta es capacitar en acción; es decir, en talleres participativos. Estos talleres están pensados para aplicarse en todos los niveles del sistema educativo. Resulta importante destacar, que las políticas educativas argentinas para la formación de docentes, se explicitan con ideales participativos. Sin embargo, en la práctica cotidiana, el recorrido académico suele transformarse en acciones autoritarias. Es que las leyes no pueden transformar por sí solas los imaginarios sociales porque

estos se alimentan de acciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo. En tal sentido, además de sancionar leyes que adhieran a la normativa internacional sobre derechos humanos, en este caso sobre participación democrática, se necesita proponer políticas de capacitación y formación tendientes a transformar lo jurídico en cultura.

La socialización de los/as docentes formadores ha tenido una impronta autoritaria, mandona, totalizadora y opresora. Ese modo de entender el rol de la autoridad es trasladado a las aulas de nivel educativo básico, medio y superior; colisionando con las nuevas ideas del mundo que tienen los/as estudiantes y que han adquirido en otras instituciones socializadoras.

La propuesta para revertir el hábito autoritario, entonces, es democratizar las aulas. El acento está puesto en la ejecución de actividades de capacitación mediante talleres pedagógicos. Se trata de desplegar estrategias didácticas activas, participativas y holísticas. Para lo cual se parte de unas teorías que entienden a la acción pedagógica en constante reconocimiento del contexto en el que se desarrollan. El punto clave es que los/as alumnos/as, el contenido y el rol de la autoridad democrática¹³ que porta el/la

¹² Evitando, tal como señala Guttman (2001), referencias a la polis griega como modelo político, principalmente, por el tipo de estructura social que estos tenían.

¹³ Las conductas autoritarias no se transforman porque la ley lo indique. El proceso de afiliación, de alumno a docente, lleva años de preparación; incluso puede remontarse a sus años de escolaridad básica. Su trabajo pedagógico está cargado de supuestos, creencias y valores (psicológicos, sociológicos, pedagógicos y filosóficos) que ha recogido durante sus años de alumno/a y luego en su tarea como docente. Para intentar transformar las conductas autoritarias, los y las docentes deben someterse a un autoexamen y a una exhaustiva capacitación en talleres interactivos en los que circulen estrategias democráticas.

docente forman parte de la misma actividad sociocultural: el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos educativos. Por ello, para que las actividades escolares se realicen en un marco de participación, lo primero que se necesita es redefinir el concepto del rol de la de autoridad en el aula. En este nuevo rol docente, se pretende que el/la educador/a logre crear contextos áulicos participativos, donde pueda evidenciarse un tipo de diálogo horizontal. Lo nodal es democratizar el vínculo pedagógico y enaltecer permanentemente la participación activa del/la educando/a.

Porque la autoridad áulica democrática no coarta el derecho de participación de los/as estudiantes sino que los/as guía hacia el aprendizaje de los contenidos, sean estos científicos o socializadores, a la vez que participa también él/ella de la actividad. Participar, es estar en la actividad sociocultural. Las acciones didácticas que se desplieguen en esas actividades, los roles que debe jugar del estudiantado y los contenidos educativos no pueden separarse, dado que todo ocurre en un único contexto: el aula. Así, el aprendizaje práctico/participativo cumple con los ideales deliberativos, intrínsecos en la vida democrática.

Los talleres cooperativos¹⁴ resultan una actividad ideal para generar ambientes áulicos de participación, dado que ponderan acciones responsables y solidarias, porque

¹⁴ Varios autores contemporáneos abordan el tema del aprendizaje cooperativo, entre otros/as se puede citar, por ejemplo, Slavin, R. (1995) *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires. Aique; Johnson, Johnson, y Holubec. (1999) *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Bs. As. Paidós Educador.

...Todos los métodos de aprendizaje cooperativos comparten el principio básico de que los alumnos deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio [...] estos métodos destacan los objetivos colectivos y el éxito conjunto, que solo puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos... (Slavin, 1995:19).

En suma, se trata de aprender algo como equipo, no solo de trabajar en equipo. La tarea del o de la docente es la de guiar la participación del grupo, a la vez que participa también de la actividad. El andamio teórico específico para generar estos ambientes áulicos activos es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y/o los principios del aprendizaje participativo. En el primer caso, se trata de la distancia entre el nivel real de desarrollo cognitivo, determinado por la capacidad de resolver de modo autónomo un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de otra persona (docente, padre, madre, otro/a estudiante, etc.). La asistencia que se recibe en cada actividad se va retirando progresivamente, hasta que la persona asistida pueda realizar la tarea con autonomía.

Las actividades lúdicas son generadoras de ZDP, sobre todo en aquellos juegos de simulación, porque toda imitación implica la sujeción a reglas que, al mismo tiempo involucran la regulación de los roles y situaciones que se representan. Realizar actividades deliberativas en el aula resulta una estrategia ideal para promover la aparición de la ZDP, porque en este tipo

de acción los/as estudiantes representan situaciones sociales que exceden su nivel de desarrollo real, pero que, a su vez, tienen que enfrentar imaginariamente en el juego simulado. Porque la representación de los roles en la situación imaginaria obliga, dadas las características del propio juego, a exaltar un dominio consciente y voluntario del propio comportamiento.

En el caso de la propuesta de Rogoff, su noción de “participación guiada¹⁵”, si bien es similar a la ZDP propuesta por Vigotsky, la autora hace referencia a tres planos participativos de la actividad sociocultural. En primer lugar, la noción de **aprendizaje práctico**, hace referencia al plano institucional, porque supone la presencia de personas activas, que participan con otras en una actividad culturalmente organizada y que tiene como meta principal el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados. En segundo lugar, la noción de **participación guiada** está indicando el plano interpersonal de la actividad sociocultural, como grupo de personas que se intercomunican, en tanto participantes de una actividad culturalmente significativa. El término **guía** hace referencia a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como también por el resto de los miembros del grupo. Respecto a la noción de **participación**, se refiere tanto a la observación como

a la implicación efectiva en una actividad. Finalmente, el concepto de **apropiación participativa** hace alusión al plano individual de la actividad sociocultural, al modo en que las personas se transforman a través de implicarse en distintas actividades¹⁶, preparándose en ese proceso para futuras participaciones en actividades análogas.

En suma, con unas pocas variantes, ambas teorías argumentan a favor de la guía de otras personas en las actividades de enseñanza y aprendizaje, ayudas que se irán retirando en la medida en que los/as alumnos/as adquieran los grados de autonomía deseados. Adquirir grados de autonomía es ir incorporando hábitos¹⁷ y valores a partir de las tareas cotidianas, para luego trasladarlos a otras instituciones que permitan la participación democrática adulta: en partidos políticos, ONGs, Asociaciones Civiles, etc.

Entonces, los componentes del acto educativo: estudiantes, docentes y el contexto donde se genera la actividad pedagógica, no pueden separarse. Por lo tanto, cualquier estrategia de enseñanza/aprendizaje debe pensarlos como un todo complejo. ¿Cuál es el problema? Si bien es un tema complicado, se puede comenzar por las percepciones

¹⁵ Existe una diferencia sutil entre la propuestas de Vigotsky y Rogoff; mientras que el primero considera que el paso del desarrollo potencial al desarrollo real supone una separación entre lo que primero es social (interpersonal) y lo que luego será individual (intrapersonal), que denomina interiorización, para la segunda, los procesos sociales e individuales se producen concomitantemente y lo denomina “apropiación participativa”.

¹⁶ Se trata, al parecer, de una simulación, de un juego o trabajo reglado, en el que se arriba al conocimiento de la acción participando de la actividad; o en palabras de Rogoff, de un “proceso de apropiación participativa”.

¹⁷ La idea de hábito es similar al concepto de hábitos que ha señalado Bourdieu, dado que hace referencia a la costumbre. Sin embargo, el supuesto que se destaca aquí, refiere más a una costumbre que pueda criticar los mandatos autoritarios y la acción pedagógica antidemocrática; además, de una idea de relación dialógica en la resolución de problemas, más acorde con los principios habermasianos.

sobre la autoridad que portan los/as docentes y otros/as adultos que suelen tornar poco motivador el contenido por trabajar. Esta es una realidad que colisiona con las visiones de mundo que tienen los/as alumnos/as, tanto respecto a la autoridad como sobre los contenidos curriculares. Adicionalmente, los/as docentes han tenido (y tienen en algunos casos) una formación que suele impedirles poner en marcha trabajos participativos, muy probablemente porque los estilos autoritarios se resisten a partir y también porque las relaciones de poder se enmarcan ahora en otros bienes simbólicos y materiales, desde lo proclamado en el caso de las personas adultas y desde lo practicado en el caso de la infancia y la adolescencia¹⁸. ¿Qué es necesario para revertir esta situación? En principio, generar ambientes educativos cooperativos y solidarios, utilizando acciones didácticas participativas y por extensión, modificar las percepciones respecto al rol de la autoridad áulica. Los supuestos teóricos han sido expuestos hasta aquí. En lo que sigue, se presenta una serie de sugerencias respecto a la organización de los talleres.

Diseño de ejecución de la propuesta¹⁹

Los talleres para docentes en ejercicio y en formación están pensados para la reflexión, para la difusión de estrategias didácticas

¹⁸ No hay que perder de vista que los canales de socialización primaria se nutren de una serie de eventos comunicacionales: televisión, video juegos e Internet, siempre actualizados en lo que refiere a motivación infantil y adolescente.

¹⁹ Las estrategias metodológicas propuestas en este trabajo han sido implementadas en un proyecto de articulación (financiado por la Secretaría de Extensión de la UNQ) entre la Universidad y dos instituciones de formación docente (Instituto Superior Manuel Belgrano - Berazategui y la Escuela

participativas y deliberativas; además, son trasladables a otros ámbitos como las aulas de niveles educativos inferiores. Aunque suene redundante, hay que destacar que se hace hincapié en la participación democrática, como factor clave para la construcción de una ciudadanía deliberativa, para lo que se considera que resulta fundamental pensar en el rol de la autoridad áulica. El docente sería como una guía para la emergencia de la participación del grupo destinatario.

Respecto a la estructura de los talleres de capacitación:

- Cada taller asume una duración de cuatro horas, con un intervalo o descanso de quince minutos.
- El material teórico se entrega a cada participante, junto con el programa del curso. La lectura de ese material es importante para la participación deliberativa en los talleres.
- El total de los talleres es de ocho clases teórico-prácticas.
- Al finalizar cada encuentro, se debate sobre los temas abordados, aunando la lectura con las actividades prácticas realizadas.

Los talleres abordan la teoría basados en las siguientes actividades:

- 1) Juegos de sensibilización (por ejemplo, cambio de roles).
- 2) Teatralizaciones (en las que se puedan identificar distintos estilos de autoridad).

Municipal de Bellas Artes - Quilmes), a partir de las iniciativas del equipo de investigación de la UNQ, Ética del reconocimiento y práctica educativa de la educación en derechos humanos, dirigido por la Prof. Luisa Ripa Alsina.

- 3) Juegos cooperativos (su objetivo es familiarizar a los participantes en este tipo de actividad participativa).
- 4) Técnicas de trabajo grupal (el objetivo es incentivar a los y las docentes a utilizar estas técnicas a partir del reconocimiento de cada grupo).

Para ejemplificar las actividades propuestas, a continuación se brindan algunos comentarios sobre un proyecto de articulación entre la Universidad y dos instituciones de formación docente, que busca capacitar formadores/as en Educación en Derechos Humanos (EDH), iniciado recientemente en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y formulado con el mismo marco teórico propuesto aquí.

Respecto a las actividades propuestas y con el fin de propiciar espacios de participación para todos/as los/as integrantes, el proyecto pone en marcha encuentros de reflexión, sensibilización y coordinación de los temas y actividades por realizar en las distintas etapas. La capacitación se brinda a estudiantes de profesorado para los niveles educativos terciario y universitario. También contempla la inclusión de los docentes en la actividad de cada escuela secundaria.

En la etapa posterior, se proyectan dos tipos de acciones. Por un lado, las que tienen como actores/as a estudiantes terciarios²⁰ de instituciones; en este tramo, se ofrecen talleres específicos para generar espacios de reflexión conjunta sobre la educación en derechos humanos y su vinculación con contenidos conceptuales referidos a la

²⁰ Una vez finalizado el proceso de capacitación en sede de la UNQ, se elaborará la lista de estudiantes terciarios que multiplican los talleres en las escuelas.

construcción de la ciudadanía, el cuidado del ambiente y los derechos de infancia y adolescencia. Paralelamente, se difunde el uso de técnicas pedagógicas participativas, puesto que los talleres se encaran con las mismas estrategias que se busca enseñar.

Una vez concluidos estos talleres generales sobre derechos humanos, y específicos, según las áreas, serán los mismos estudiantes, con ayuda de técnicas grupales, por ejemplo “juego de roles”, quienes multiplican en escuelas secundarias los talleres a los que asistieron. Hasta el momento no se han imitado talleres, sino que cada grupo diseña y ejecuta su propio taller pedagógico.

Finalmente, los/as estudiantes de la escuela de arte proponen, a los/as alumnos/as de nivel secundario, técnicas para producir trabajos con distintos lenguajes artísticos. La consigna es que en esas actividades artísticas pueda vislumbrarse la labor realizada en cada taller temático.

Por otro lado, los talleres pedagógicos se acompañan con otras actividades, algunas de tipo presencial y otras en forma virtual, a saber:

1. Las actividades **presenciales** se dividen en:
 - a. Talleres iniciales: los/as estudiantes del nivel terciario, los tutores y los docentes designados por la Jefatura de Inspección, concurren a la Universidad para participar de talleres generales de capacitación en educación en derechos humanos y luego de los específicos. Se prevé la proyección de cortos en video o

DVD que complementen las actividades de tipo taller. Los ejes que se abordan en los talleres son:

- Técnicas pedagógicas activas y participativas
 - Protección integral de la infancia y la adolescencia
 - Democracia y construcción de la ciudadanía
 - Desarrollo y cuidado del ambiente
 - Elaboración de trabajos con técnicas artísticas
- b) Talleres itinerantes: los/as multiplicadores/as y los/as tutores/as capacitados/as visitan algunas escuelas secundarias de Quilmes, según designa la Jefatura de Inspección Distrital (aproximadamente veinte escuelas por cada edición).
- c) Taller de cierre: socialización de los resultados del proyecto y debates en torno a la organización de la muestra artística en la Universidad.
- d) Exposición de las producciones artísticas de los y las estudiantes secundarios, en la Universidad (la muestra dura una semana).
2. Las actividades denominadas **virtuales** se entiende que resultan ser aquellas que no requieren del desplazamiento de las personas involucradas²¹, por ejemplo:
- Intercambio de información: la forma de vinculación en esta

²¹ Estas actividades son parte de la capacitación. Dado que no todos los docentes en ejercicio y en formación han adquirido el hábito del trabajo virtual, la asistencia al curso, al implicar el uso de la Internet, funcionaría como estrategia iniciadora de su utilización.

instancia será la vía del correo electrónico. Tanto los tutores/as como los/as coordinadores/as reciben e intentan brindar solución a las consultas que realizan los/as multiplicadores/as. Esto permite dar continuidad a las actividades presenciales.

- Comunicaciones periódicas con autoridades de las instituciones involucradas, con el fin de monitorear la participación de los y las estudiantes.
 - Asimismo, los/as tutores/as elaboraran crónicas breves sobre el trabajo de los/as multiplicadores/as en las escuelas y lo mismo hacen los/as coordinadores/as respecto al trabajo de capacitación.
3. Elaboración e implementación de instrumentos de evaluación permanente (crónicas breves, encuestas, etc.). Si bien se ha planificado la ejecución de evaluaciones, el equipo considera que siempre pueden aparecer emergentes. La posibilidad de modificar los planes de evaluación y monitoreo.

Con el fin de no perder de vista que las capacitaciones docentes están estrechamente vinculadas con la aprobación de políticas públicas, más aún en este caso que se trata de crear ambientes educativos sobre la cuestión de la participación de la ciudadanía, a continuación se completa el recorrido pedagógico y organizativo de la presente propuesta con una sintética sugerencia sobre los circuitos de aprobación de las políticas educativas.

Actores involucrados en el proceso de producción de la política educativa

La educación democrática ha existido en Argentina desde la sanción de la Ley N.º 1420 (1884). Sin embargo, dicha Ley proyectaba formar una ciudadanía con habilidades y destrezas que permitieran la integración a un sistema social y abarcador: la sociedad disciplinaria o industrial. Casi un siglo más tarde, a partir de 1976²² operó el llamado terrorismo de Estado, que acrecentó el ideal autoritario, aplicando un tipo de política educativa que, obviamente, contó con la aprobación de la sociedad.

Bajo el supuesto de que el pueblo ha de delegar sus funciones en los representantes del gobierno se fueron coartando los derechos de participación de la ciudadanía. Es cierto que el artículo 22º de la Constitución Nacional de la República Argentina marca que “el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes”. Sin embargo, todos/as podemos participar, no solo por tener derecho a postularnos en las elecciones para tener chances de ser elegidos/as y ocupar los cargos de decisión en la esfera pública, sino que también se puede participar en otras instituciones civiles. Este tipo de participación política puede, incluso, propender a monitorear el trabajo de nuestros representantes, al tiempo que permite vislumbrar un tipo

²² El 24 de marzo de 1976 ocurrió en Argentina el último Golpe Militar. Este golpe de Estado fue más cruel que los anteriores, dado que operó lo que se conoce como terrorismo de Estado, donde desaparecieron millares de personas. Esta fecha, es decir todos los 24 de marzo, los argentinos conmemoramos el Día por la memoria, la verdad y la justicia.

de forma de reclamo que puede llegar a ser integrado, al hacerse público, a los procesos de producción y aprobación de políticas públicas.

Las instituciones socializadoras no han cambiado, puesto que siguen siendo la familia, la escuela y otros medios en los que se despliegan actividades conjuntas o interactivas²³. Lo que ha cambiado es el concepto que tenemos de esas instituciones y el grado en que las personas nos involucramos en ellas, no hay que olvidar que se trata de destacar el supuesto pedagógico de que: contexto, personas y actividad no pueden separarse.

Esta propuesta ha sido pensada para producir una política educativa de capacitación docente con perspectiva en derechos humanos: prácticas participativas para la educación democrática, haciendo hincapié en el devenir del concepto de ciudadanía y el rol de la autoridad en el aula. Por eso, no se puede olvidar quiénes son los actores involucrados: la comunidad educativa: madres, padres, estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos, etc.; el Ministerio de Educación: ministro, expertos en diseño curricular, etc. y otros actores pertenecientes a la sociedad civil:

²³ La referencia a los medios de comunicación es inexcusable, puesto que pareciera que las personas no interactuamos con ellos, por lo menos no lo hacemos directamente. Sin embargo y por el modo de socializarnos que tenemos los seres humanos, la interacción medios de comunicación/personas se realiza, aunque el contacto no tenga las mismas características que en otras instancias de las que participamos. La Ley de Educación Nacional Argentina (26.206), en su artículo 103º, incorpora explícitamente la participación y cooperación de los medios de comunicación en la tarea educativa. Guttman, brinda soportes teóricos clave para abordar este tema, sobre todo en referencia a la televisión.

editoriales, medios de comunicación, ONGs, asociaciones civiles.

Ahora bien, las visiones del mundo respecto a la democracia y la participación han cambiado, es cierto, pero solo desde el discurso. Entonces, ¿qué papel juegan las esferas públicas y privadas que componen la sociedad? ¿Cuál es su relación con las instituciones políticas? ¿Cómo es el ciclo de vida y aprobación de una política pública?

Muchos son los inconvenientes que el Estado debe atender en reclamo de demandas sociales, pero el sentido y la atención que se preste a cada problema, no solo dependerá de “prioridades” sino que también obedecerá a factores ligados a la opinión pública; es decir, al estado de divulgación del problema (Oszlak y O’Donnell, 1995). En este sentido, los problemas adquieren significación en la medida en que son sistemáticamente vinculados al tema que los origina. Justamente aquí se enlazaría esta propuesta, dado que se divulga la existencia de un problema, que no ha llegado a ser cuestión, entre docentes y estudiantes, también entre hijos/as y madres y padres, pero en ningún momento se advierte, conscientes o no, de otro posible foco del problema: el nuevo significado del concepto de participación ciudadana y el rol de autoridad, tanto en la escuela como en la familia.

El rol de la autoridad en el aula involucra problemas básicos de las relaciones entre docentes y estudiantes; pero también de las relaciones entre la escuela y la familia²⁴.

²⁴ Tradicionalmente se trató de alianzas tácitas entre la escuela y la familia. Actualmente se suele escuchar que la alianza se ha roto. Sin embargo, aquí se considera que esa ruptura es el camino lógico para

Además, dado que la educación es un evento social, en el proceso de enseñanza y aprendizaje participan otras instituciones del ámbito público y el ámbito privado:

- 1- Organismos gubernamentales: ministerios de educación, consejos escolares, etc.
- 2- La comunidad: organizaciones barriales, centros recreativos, bibliotecas, etc.
- 3- Las instituciones comerciales, es decir las editoriales²⁵ y a los medios de comunicación²⁶, entre otras.

Cada uno de esos actores y actoras sociales pugan por el reconocimiento de sus derechos creando nudos en el sistema, que hacen más complejo el desarrollo de las políticas educativas. Sin embargo, dar respuesta a esta complejidad no significa suspender las acciones. Si la aprobación de las políticas públicas depende del grado de divulgación del problema, la estrategia sería no dejar que se desvanezca su existencia. La comunidad educativa, compuesta principalmente por las familias y las escuelas, ha de acordar cuáles acciones cree convenientes para erradicar el autoritarismo, en pos del establecimiento de relaciones educativas escolares participativas y por ende democráticas. Los padres y madres han de acompañar

entender el conflicto (el nudo del problema) y empezar a pensar en nuevas estrategias de participación, ya no desde el silencio de los actores involucrados, sino desde la plena participación deliberativa.

²⁵ Si bien es cierto que lo comercial pertenece a la esfera económica y no debería participar de problemáticas educativas, históricamente los representantes del gobierno argentino han mezclado los intereses políticos con los intereses económicos, permitiendo que las empresas participen de las decisiones públicas.

²⁶ Los medios de comunicación también pertenecen al sector económico, por lo tanto, debemos pensarlos en condiciones semejantes a las editoriales.

a la escuela promoviendo la participación y exaltando un tipo de autoridad en esa línea. Si hay conflicto, es necesario dialogar para resolverlo.

La extendida idea de autogestión escolar, instalada a partir de ideales neoliberales de la década de los noventa del siglo XX, borró las condiciones de simultaneidad. No es que la simultaneidad sea un bien omnipotente, pero su ausencia aumenta las desigualdades educativas; puesto que aquellas escuelas acostumbradas a acatar las decisiones “desde arriba”, generalmente están impedidas de organizar canales de participación e ir más allá de las indicaciones ministeriales. Es cierto que el gobierno debe atender esos reclamos; pero, si escuela y familia no logran reconocer las raíces del conflicto, ¿de qué problema se trata? La respuesta es que si no hay problema, si no se lo hace público, su difusión se desvanece y nunca llega a convertirse en cuestión (Oszlak y O'Donnell, 1995).

Así, la imposibilidad de declarar el problema como cuestión deja fuera del circuito de producción y aprobación de las políticas públicas al resto de los actores y actoras que deberían involucrarse, puesto que instituciones como el Ministerio de Educación se deshacen del problema, lo dejan en manos de la sociedad civil y las escuelas. Una sociedad civil a la que le cuesta mucho descubrir el foco del conflicto, porque está acostumbrada a no participar, es por que no ha podido apropiarse de herramientas cognitivas y simbólicas para entablar el diálogo participativo.

Hasta aquí se ha hecho mención de la formación de la ciudadanía para el siglo XXI, en comparación con el tipo de estrategias

anteriores. También se sugirió recurrentemente que el mayor problema para generar participación se vincula con viejos supuestos sobre el rol de la autoridad. Además, con el fin de proponer estrategias de acción pedagógicas tendientes a resolver ese problema, se propuso un posible marco de intervención docente. Posteriormente, se presentó un ejemplo de actividades de capacitación que buscan paliar el problema de la participación activa en el aula, desarrollado actualmente en la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, Argentina. Luego se hizo mención del circuito de aprobación de las políticas públicas, como medio para vislumbrar posibles estrategias de acción tendientes a generar formas de reclamo para la ciudadanía. En el apartado que sigue, se realiza una mínima lista de antecedentes normativos que enfatizan en esos ideales participativos desde la infancia.

Marco normativo de referencia (antecedentes)

Se hallará a continuación una selección de artículos tomados de instrumentos internacionales, regionales, nacionales (Argentina) y locales, además de otros mecanismos de protección y promoción que enfatizan en cuestiones de educación y participación. La tendencia a acentuar los derechos humanos se aceleró a partir de la reforma constitucional argentina de 1994, momento en que se otorgó rango constitucional a esas normas internacionales. Dicho sea de paso, también la Constitución de la Provincia de Buenos Aires hace referencia a la relación entre esos derechos fundamentales y la educación, realidad que no se ha trasladado, como sería deseable, a la práctica educativa.

Respecto a las leyes de educación e infancia y adolescencia, de reciente aprobación, ambas marcan la necesidad de participación de niños, niñas y adolescentes, en aquellas decisiones que los/as comprometan, por tanto abren el debate en torno a la necesidad de la adquisición de hábitos participativos²⁷. Al parecer, ambas leyes se han nutrido de las observaciones finales para Argentina, del Comité de los Derechos del Niño (niña y adolescentes) del año 2002. El punto 32° de dichas observaciones, señala que existe la necesidad de afianzar el derecho de los niños a participar, tanto en las escuelas como fuera de ellas. En ese mismo escrito, pero en el punto 33°, se recomienda al Estado Parte (Argentina) que tome medidas para fomentar la activa participación de los niños, niñas y adolescentes, tanto en las escuelas como en la sociedad en general, según lo dispuesto en el artículo 12° de la Convención para los Derechos del Niño (niña y adolescentes). También se recomienda la organización de campañas para sensibilizar a infantes y adolescentes, padres y madres, profesionales que trabajan con esa población, y que estas acciones se hagan extensivas a la sociedad en general. El punto central es difundir que esta población es considerada como sujetos de derechos y que, por tanto, **tienen derecho a ser escuchados y a que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones.**

Otros documentos internacionales para tener en cuenta, sobre la necesidad de participación de la infancia y la adolescencia

²⁷ Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Comité de los Derechos del Niño. Examen de los informes presentados por los Estados Partes en virtud del artículo 44 de la Convención Observaciones Finales para Argentina. Año 2002.

desde los ámbitos educativos, son, entre otros:

- Directrices del Alto Comisionado de Naciones Unidas para el Decenio en la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1994).
- Informes del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación (2004, 2005 y 2006).
- Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005).

Con las justificaciones mencionadas, en lo que sigue, se transcriben, no para analizarlos sino para afirmar las recomendaciones que se han realizado hasta aquí, algunos artículos de la normativa vigente (en Argentina) para la infancia, la adolescencia y la educación. La intención no es analizarlos sino ejemplificar antecedentes y consecuentes normativos.

Ámbito Internacional

Declaración Universal de Derechos Humanos

- Artículo 26 Derecho a la Educación: Inciso 2 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones...”.

Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre

- Artículo 12 “Toda persona tiene derecho a la educación (que la) capacite para lograr una digna subsistencia (...) para ser útil a la sociedad”.

Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales

- Artículo 13 “... derecho de toda persona a la educación (orientada) al desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos (además, la educación debe capacitar) para participar efectivamente en una sociedad libre...”.

Convención Internacional para los Derechos del Niño (niña y adolescentes)

- Artículo 12 “...derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que (lo/la) afectan (y se le dará la oportunidad de ser escuchado(a)...” y el Artículo 9 versa sobre el derecho a ser escuchado/a.

Ámbito nacional

Constitución Nacional (1994)

- Artículo 75: Inciso 22 (sobre tratados internacionales con jerarquía constitucional).
- Inciso 23 “...legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato...”.

Ley de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia (26061)

- Artículo 6 Derecho a la Participación Comunitaria.
- Artículo 15 Derecho a la Educación.
- Artículo 19 Derecho a la Libertad (ideas y opiniones).
- Artículo 24 Derecho de Opinar y ser Oído.

Ley Nacional de Educación (26206).

- Artículo 11: Inciso c “...Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad...”. También el Inciso g “Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos del niño/a y adolescentes establecidos en la ley 26061”.

Reflexiones finales

La ciudadanía del siglo XXI precisa formarse en una serie de habilidades y destrezas para ejercer una ciudadanía efectivamente democrática. Los fines de la educación actual no son opuestos a los del siglo pasado, tampoco a los propuestos en el siglo XIX. Sin embargo, los conceptos cambian con el correr del tiempo y lo que se ha modificado es el modo de pensar las acciones que han de poner en práctica esos/as ciudadanos/as. En tal sentido, actualmente se considera que la ciudadanía ha de ejercerse desde la infancia, mientras la familia y la escuela necesitan crear un tipo de alianza acorde con estos nuevos principios.

Referirnos a la ciudadanía hoy es pensar la sociedad como: pluralista, cooperativa, deliberativa, responsable, solidaria y activa. El rol que debe jugar el/la docente en el aula es participativo y deliberativo, al igual que el de los alumnos. Para ello necesita desplegar estrategias pedagógicas que motiven la participación del estudiantado²⁸. Los talleres pedagógicos son ideales para lograr la apropiación de herramientas cognitivas que ponderen la deliberación democrática. El o la docente será una guía de aprendizaje, no una enciclopedia.

Contrariamente a este supuesto, la ciudadanía que perseguía formar la Ley N.º 1420 (Argentina, 1884) se presentaba como: homogénea, pasiva y disciplinada para obedecer a los/as superiores. El rol de la autoridad en el aula era activo, enciclopédico y autoritario, pero el mundo así lo requería.

A ser participativo/a se aprende y se enseña desde el aula y la familia, interactuando efectivamente en las actividades educativas, primordialmente, con el fin de generar hábitos democráticos y deliberativos. Esas destrezas, luego se trasladan a otros espacios socioculturales de la vida política adulta.

El tiempo de vida, más de cien años, que ha tenido la mencionada ley de educación básica argentina (N.º 1420), no ha permitido la readaptación de muchas de sus acciones pedagógicas²⁹. Las ciencias de la educación

indican claramente la necesidad, basadas en nuevas teorías psicológicas, didácticas, filosóficas y sociológicas, de transformar las relaciones entre docentes y estudiantes. De modo similar trabaja la teoría política.

Sin embargo, la formación de docentes no comienza en los institutos de formación, sino en la educación inicial. De allí que las conductas autoritarias que muchos/as docentes ostentan se resistan a los cambios. Capacitar a docentes en ejercicio y en formación en prácticas participativas/deliberativas, puede incluso ser útil para mejorar las relaciones entre pares e incluso con padres y madres, dado que ellos y ellas, son parte involucrada en la educación de la infancia y la adolescencia.

Finalmente, por más que las leyes reglamenten sobre derechos de participación ciudadana, no es posible transformar la letra de la ley en cultura, porque la cultura se aprende y se enseña en la actividad misma, en la interacción cotidiana, en la práctica educativa, en la deliberación democrática.

²⁸ Fernández, M. (2006). "Educación para la democracia y los derechos humanos. Las prácticas participativas". (Pág. 25-40) ISBN: 84-9746-334-X. En: El derecho a la Educación en un mundo globalizado Donostia-San Sebastián: 6 a 8 de setiembre. Palacio de Miramar X Congreso Nacional de Educación Comparada.

²⁹ Dado que este trabajo no trata sobre leyes de educación, hemos decidido obviar la Ley Federal de

Educación Argentina (1993). La necesidad de citar algunas condiciones de la Ley 1420, solo intentan dar cuenta de diferentes concepciones sobre la educación democrática.

Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2001). Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004). Recuperado de <http://www.unhcr.ch/Huridocda/Huridoca.nsf>
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires. (1994). Legislación Complementaria. Recuperado de <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/constitucion/cppal.htm>
- Educación para la Democracia y los Derechos Humanos. Las prácticas participativas. (2006). En *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (25-40). Donostia-San Sebastián: 6 a 8 de setiembre. Palacio de Miramar X Congreso Nacional de Educación Comparada.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, J. & Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Num, J. (2000). *Democracia. ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?* Buenos Aires: FCE.
- O'Donnell, G. (1984). Democracia en la Argentina micro y macro. En Oszlak, O. (Comp.), "Proceso", crisis y transformación democrática/1. Buenos Aires: Biblioteca Política Argentina. Centro Editor de América Latina.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1945). *Declaración Internacional de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editorial Zavalía.
- _____. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Buenos Aires: Editorial Zavalía.
- _____. (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Buenos Aires: Editorial Zavalía.
- _____. (2004). Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-2007). Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/issues/education/training/programa.htm>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Buenos Aires: Editorial Zavalía.
- _____. (2001). Carta Democrática Interamericana. Recuperado de http://www.derhuman.jus.gov.ar/normativa/pdf/CARTA_DEMOCRATICA_INTERAMERICANA.pdf
- Oszlak, O. & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *REDES Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 2(4).
- República Argentina. (2004). *Constitución Nacional*. Buenos Aires: Editorial Zavalía.
- República Argentina. (1884). Ley de Educación N.º 1420. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar>
- República Argentina. (2006). Ley Nacional de Educación N.º 26206 (2006). Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- República Argentina. (2006). Ley Nacional de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia N.º 2606. Recuperado de <http://www.casacidn.org.ar/leer.php/148>
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del Pensamiento*.

El desarrollo cognitivo en el contexto social.
Barcelona: Paidós.

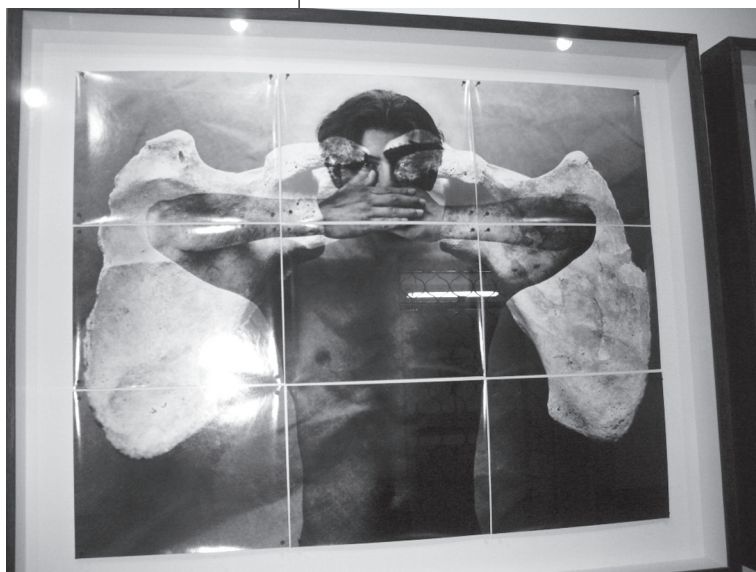
Rogoff, B. (1989). Los tres planos de la Actividad sociocultural. En Baquero, R. & Limón, M., *Carpeta de Trabajo de Teorías del Aprendizaje*. Buenos Aires: Programa Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes.

Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

Tedesco, J. (2003). *Educación y Sociedad en Argentina 1880-1945*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI Iberoamericana.

Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas*. Madrid: Visor-MEC.

Recibido: 14/04/2010 • Aceptado: 23/07/2010



Fuente: Cerdas, E. (2009).