

pp. 18 - 37

Recibido: 06 | 04 | 2014

Evaluado: 15 | 11 | 2014



Educación ciudadana en escuelas rurales. Una indagación sobre estudiantes campesinos

Civic education in rural schools.
An inquiry about rural students

Educação cidadã em escolas rurais.
Uma indagação sobre estudantes caipiras

Diego H. Arias Gómez | Andrea Carranza Quiroga | Yudy Velásquez Hoyos

Diego H. Arias Gómez

Docente asociado Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Amautas. Correo electrónico: diegoarias8@gmail.com

Andrea Carranza Quiroga

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Yudy Velásquez Hoyos

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

El presente artículo expone el resultado parcial de una investigación centrada en analizar las concepciones de ciudadanía en jóvenes residentes en un sector rural de Bogotá. Se presentan los hallazgos relacionados con la incidencia, horizonte y percepción de la educación ciudadana en la voz de estudiantes, docentes y padres campesinos en una institución educativa localizada en una vereda contigua a la ciudad capital. El estudio demuestra que predominan concepciones liberales de ciudadanía en coexistencia con otros modelos y con imaginarios que proyectan mayor valoración de la dinámica política de la ciudad a la vez que se resaltan elementos del campo pero sin mucha conciencia política.

Abstract

This article presents the partial results of an investigation focused on analyzing the conceptions of citizenship in young residents of a rural sector in Bogotá. The findings related to the incident, extent and perception of civic education in the voice of students, teachers and peasant parents in an educational institution located in a village adjacent to the capital city are presented. The study shows that they understand liberal concepts of citizenship in coexistence with other models and with an imaginary that projects greater appreciation for the political dynamic of the city. At the same time they emphasize elements of the countryside without much political awareness.

Resumo

O seguinte artigo expõe o resultado parcial duma pesquisa centrada em analisar as concepções de cidadania em jovens residentes num sector rural de Bogotá. Apresentam-se os encontros relacionados com a incidência, horizonte e percepção da educação cidadã na voz de estudantes, docentes e pais caipiras, numa instituição educativa localizada numa localidade contigua à cidade capital. O estudo demonstra que predominam concepções liberais de cidadania em coexistência com outros modelos, e com imaginários que projetam maior valorização da dinâmica política da cidade, à vez que se ressaltam elementos do campo, mas sim muita consciência política.

Palabras clave

educación rural, formación
ciudadana, jóvenes, ruralidad.

Keywords

rural education, civic training,
youth, rurality.

Palavras chave

educação rural, formação
cidadã, jovens, ruralidade.

Jorge Orlando Melo (2001), al explicar las contradicciones entre el formalismo y la realidad en las leyes colombianas en cuanto a derechos, recuerda que los personajes de la naciente república en el siglo XIX tuvieron temprana conciencia del problema de la civilización y de educación ciudadana que debían afrontar. De forma que actividades como la siembra de árboles y la escritura de textos republicanos o el uso enfatizado del término *ciudadano* para referirse a todos los habitantes, fueron las tareas de aquella época abordadas en la enseñanza de la ciudadanía. Según el autor, terminada la hegemonía conservadora, hacia 1933, y bajo el impulso del gobierno liberal, la escuela se vio como instrumento de instrucción cívica y se propusieron nuevas medidas como la llamada *escuela de democracia*, que consistía en la elección de un presidente por institución para que se estableciera el gobierno escolar. Ya entonces los textos decían que no bastaba instruir en unos contenidos para preparar para la democracia, además era necesario que los estudiantes aprendieran sobre la participación en cuestiones reales, la discusión de problemas, el ejercicio de elección de representantes y la publicación de periódicos.

La educación ciudadana en Colombia lleva muchos años de implementación. En la últimas décadas se materializó básicamente en la Constitución de 1991, en la Ley 115 de 1994, en los lineamientos curriculares para la Constitución Política y democracia de 1998, en los de Ciencias Sociales de 2002, en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de 2001, en la publicación de los estándares básicos de competencias ciudadanas del año 2004 y en la más reciente Ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar, por mencionar los componentes más vastos.

El presente estudio pretende ser un aporte respecto al campo de educación ciudadana, en el sentido de ofrecer una mirada analítica que recaba en las concepciones de los mismos estudiantes respecto a la formación de la que son objeto, estudiantes cuya particularidad reside en habitar y estudiar en el sector rural. Se trabajó con un grupo de diez jóvenes de una vereda de la zona rural de Bogotá, estudiantes de grados séptimo a décimo de una institución pública, 6 hombres y 4 mujeres, de 16 a 21 años de edad. Se complementó la información con una entrevista a docentes y directivas del colegio respecto a la formación ciudadana.

Se decidió optar por la metodología cualitativa; los métodos de este tipo permiten al investigador dar descripciones detalladas de la situación analizada, con el fin de explicar las acciones de los miembros de una sociedad, las percepciones de sí mismos y las significaciones habituales con las que transitan en sus vidas; esto traduce que el estudio será intensivo más que extensivo, con lo que se pierde la eventualidad de generalizar y aparece la de caracterizar contextos específicos.

Dentro del paradigma actual de las metodologías cualitativas, se escogió el método biográfico/narrativo para desarrollar y analizar los fenómenos presentes en la investigación, entendiendo este como "el conjunto de técnicas y metodologías basadas en la indagación no estructurada sobre las historias de vida tal como son relatadas por los propios sujetos" (Kornblint, 2004, p. 15), de esta manera, se reconocen las voces de los jóvenes y se permite un recorrido reflexivo por ciertas experiencias personales. Las estrategias para recoger información fueron entrevistas a profundidad y grupos de discusión.

La educación ciudadana en sus posibilidades

La preocupación por la formación ciudadana está íntimamente ligada con las perspectivas de ciudadanía y con el compromiso por los ideales que se tenga de sociedad y de ser humano. En esta tarea es innegable el rol que históricamente ha tenido la escuela, pues esta constituye un campo predilecto para hacer prosperar cualquier interés de ciudadanía que se tenga, dado que contribuye a moldear los valores que acompañan al sujeto el resto de su vida. Pensar en formación ciudadana es confrontar que educar es un proceso complejo que depende de múltiples factores (Cerdea *et al.*, 2004).

Existen múltiples y variadas investigaciones que dan cuenta de la trascendental impronta que deja la escuela en la configuración de imaginarios ciudadanos en sectores rurales, empero la mayoría de estos se focaliza en índices de asistencia, medidas de deserción y mecanismos para garantizar el derecho a la educación (Turabay, 2006).

Para Mogollón (1985), la educación en un contexto social debe estar orientada a la formación integral del estudiante en su medio, lo que posibilitará madurar y decidir, además aprovechar sus recursos y determinar los cambios que su sociedad demanda. Para el autor, este principio garantiza la optimización de las condiciones de vida de las comunidades rurales en términos de potenciar la capacidad del campesinado para vincularse a las dinámicas que le ofrece la vida moderna.

Por su lado, para Montenegro (1995), las exigencias y compromisos ocasionados luego de las normativas sobre la descen-

tralización que suceden en Colombia en el marco de la Constitución 1991, replantean los roles sociales en el campo pues la función de sus líderes gana mayor protagonismo pues hacen de intermediarios efectivos entre la comunidad, las entidades oficiales y no gubernamentales y las diferentes autoridades. De esta manera, las comunidades campesinas otorgan más poder a los dirigentes locales, siendo usualmente el motivo más fuerte la supervisión sobre la asignación de los presupuestos regionales y locales.

Castiblanco y Pardo (2006) informan que a pesar de no haberse dado una política específica para el sector rural en cuanto a cultura, reconciliación, convivencia y seguridad ciudadana, se observan en la comunidad del sector ciertas actitudes y comportamientos propios en su cotidianidad, generados desde la implementación de estas políticas.

En esta línea, la investigación de Ospina (2007) indica la necesidad de reconocer la importancia fundamental de la tierra en las dinámicas organizativas del campo:

El carácter incluyente de las alternativas de relacionamiento con la tierra apela a un principio de solidaridad expresado en términos de que el grado de satisfacción de las necesidades vitales de cada ser mediante el acceso a la tierra esté supeditado a un equivalente de satisfacción de todos los seres (p. 102).

Ahora bien, respecto a lo que significa ser joven en el campo, y a las implicaciones de su participación, Arango (2004) enfatiza en que los jóvenes del campo se hallan ante una disyuntiva: el fuerte deseo de vivir en la ciudad la mayor parte posible del tiempo,

gracias a la oferta de posibilidades y la satisfacción de vivir y disfrutar de las condiciones del contexto rural. En esta línea, según Osorio (2005), ser joven en el campo en Colombia implica una reafirmación colectiva que les permite posicionarse ante el país local, regional y nacional, más allá de una óptica funcional para el mundo del trabajo, los límites etarios y las marcas negativas derivadas del conflicto interno.

Entre quienes comparten la visión de las escuelas como espacios decisivos alrededor de la construcción del carácter de los sujetos, en cuanto a su relación con lo público, se encuentra Abraham Magendzo (2004), quien plantea una propuesta que apunta al desarrollo de habilidades sociales, a la formación ética y moral, al crecimiento personal y a la comprensión de los problemas en el campo práctico y teórico del currículo escolar.

Magendzo resalta que la ciudadanía se ejerce en los espacios que otorgan identidad y pertenencia a una colectividad de iguales, en medio de una comunidad de intereses compartidos, y que una formación ciudadana plena contribuye a edificar ciudadanos como sujetos de derechos. Lo que implica hacer uso de su libertad reconociendo límites, valorar la solidaridad, la aceptación del (de la) otro (otra) como legítimo(a), reivindicar la igualdad reconociendo la diversidad, ser capaz y comprometido con la construcción del futuro y tener el derecho a escoger y de hacer y cumplir promesas fundadas en el respeto y la confianza. En este sentido, para el autor, la formación ciudadana representa un desafío para la escuela y la sociedad en general.

Para efectos del presente trabajo fue útil la clasificación que realizó Magendzo res-

pecto a tres modelos para asumir la sociedad, la política, la democracia y el currículo, a saber: formación para la *ciudadanía política*, para la *ciudadanía social* y para la *ciudadanía activa*. El modelo de formación para la *ciudadanía política* se sustenta en concepciones liberales, republicanas y constitucionalistas, por consiguiente, apunta a dar a entender a los estudiantes el significado de la democracia representativa, el concepto de igualdad política en todos los individuos y el de libertad, ligado al reconocimiento de la individualidad, lo que introduce de lleno en las normativas jurídicas válidas para todos.

Por su parte, el modelo de formación para la *ciudadanía social*, además de retomar los derechos civiles y políticos, abarca los derechos económicos, sociales, culturales y medioambientales, derechos interdependientes y que comparten el común denominador de la dignidad humana; en este punto, según el autor, tienen vigencia la pedagogía crítica y el currículo crítico, que buscan profundizar en las raíces históricas de las situaciones sociales que padecen las mayorías del continente (Martínez, 2003). Desde esta perspectiva, la escuela es un espacio de encuentro de sujetos, en el que los estudiantes conocen, comprenden, aplican y exigen en sus vidas cotidianas las normativas e instituciones que velan por los derechos, avanzando, al mismo tiempo, con una mirada crítica hacia la emancipación.

El tercer modelo que presenta Magendzo es la formación para la *ciudadanía activa*, agregando a la participación ciudadana el capital social que alude a las redes, las normas y en general a la confianza social que facilita la cooperación en función del bienestar social. La ciudadanía activa conlleva,

entonces, un componente ético que alienta a la responsabilidad individual y colectiva. No se trata solo de satisfacer exigencias o los mínimos de justicia sino de participar en la responsabilidad y corresponsabilidad sobre lo público, movido por un compromiso afectivo que comparte intereses comunes, pero que respeta la disidencia y la pluralidad, y valora la confianza entre los actores. De modo que, “la ciudadanía activa le entrega un sentido y una exigencia adicional a la formación ciudadana: el empoderar a los ciudadanos” (Magendzo, 2004, p. 47). Desde la perspectiva de otro autor, la tarea sería:

Gobernando su propia clase y reflexionando sobre cómo funciona es como los niños mejor pueden aprender acerca de los problemas sociales. En las actividades van a surgir conflictos que será necesario resolver. El profesor debe irse manteniendo cada vez más al margen para que los chicos aumenten su capacidad de decisión. En la solución de los conflictos llegarán a entender que es necesario establecer compromisos, que generalmente no hay unos que tengan toda la razón y otros que no tengan ninguna, y así se termina por comprender que las soluciones autoritarias no sirven, y es necesario negociar, hacer cesiones mutuas. También se descubre la necesidad de normas explícitas que establezcan lo que puede y lo que no puede hacerse y las formas como el grupo puede defenderse contra algunos individuos que no respetan las normas, pero también cómo se defienden los derechos de los individuos frente al grupo. Todo este aprendizaje puede realizarse acostumbrándose a discutir los problemas de

la organización de la vida cotidiana en el aula, y así se aprende mucho más que a través de tediosas explicaciones sobre las instituciones sociales. (Delval, 2002: 162).

Magendzo (2004) expresa que la unión del currículo, la pedagogía crítica y la formación ciudadana activa es la manera más significativa para una formación ciudadana democrática, ya que provee una ética de la responsabilidad, se acepta la diversidad cultural y se construye el sujeto social y de derechos, en el que existe la intención de un nuevo orden social. Con la pedagogía crítica, este autor apunta a hacer que “la escuela sea la experiencia de empoderamiento vivida por los estudiantes” (p. 51), en la que se confrontan ideas, se problematiza el conocimiento y se respalda una metodología de enseñanza que parte de la vida personal y activa, haciendo resistencia al poder hegemónico.

Formación ciudadana, para tener un compromiso con sí mismo y con los demás

Las concepciones de *ciudadanía* inspeccionadas con estudiantes campesinos se sostienen en nociones previas que ellos han absorbido de su cultura y han reelaborado en el transcurrir de sus percepciones de lo valioso de la vida colectiva. Al inicio, considerando las socializaciones primaria y secundaria de un sujeto (Berger y Luckmann, 2001), coincidió el protagonismo de la familia y la escuela como escenarios vitales en la construcción de ciudadanía; no obstante, al avanzar en el análisis de los testimonios recolectados, surgieron elementos del arraigo campesino,

la impresión que se tiene de los contemporáneos y contextos de corte moderno, aliados con la manera de transcurrir el tiempo de ocio en proporción a las tecnologías y la intervención de organizaciones no gubernamentales (ONG). En esta variedad de ideas, y teniendo en cuenta que en instantes se corresponden y complementan cada una de las dimensiones citadas, más allá de su caracterización, se decidió el examen de ellas en el marco de los tres modelos de formación ciudadana mencionados anteriormente, aunque es de aclarar que dicha taxonomía obedece a un criterio analítico pues, como se verá, con frecuencia, estos se sobreponen y mezclan en lógicas complejas que reflejan la dinámica de los procesos de subjetivación política de los escolares participantes.

Formación para la ciudadanía política

De acuerdo con lo observado, este modelo es el más recurrente y se encuentra estrechamente vinculado con la educación cívica; apunta a que el sujeto perciba el significado de la democracia representativa y los conceptos de igualdad política y libertad ligados al reconocimiento de la individualidad, lo que induce a que se considere a todos los miembros de la sociedad y a sí mismos bajo el amparo de las normativas jurídicas, conforme el Estado de derecho; así, al individuo se le entiende como aquel "que busca maximizar sus ventajas a través de sus elecciones *libres, voluntarias y racionales*, sin que estas sean resultado, fundamentalmente, de influencias, experiencias, contingencias y normas propias del contexto social y cultural" (Naval, 1995, p. 74). En concordancia, la profesora de las áreas de Ciencias

Políticas, Filosofía y Ciencias Sociales de los muchachos que están en grados décimo y undécimo, expresó:

Estos chicos toca... ¿cómo lo digo yo?, no verlos como un grupo especial, porque no son un grupo especial, especial de pronto por lo que son de lejos del colegio, pero son iguales, con los mismos derechos y los mismos deberes de los demás estudiantes.

El énfasis en el reconocimiento de los derechos y deberes es propia de la concepción liberal, abstracción a la que se recurre para igualar a todos los ciudadanos. Partiendo de allí, en el momento que se realizó el trabajo de campo, se presenció que la comunidad educativa considera que sus ejercicios ciudadanos se juegan en las prácticas de elección, para el caso, la jornada electoral de personero estudiantil, como iniciativa para introducir acciones políticas concretas; al respecto, la mayoría de los jóvenes de la vereda rescatan la organización del evento, unos cuantos para perder clases, otros más porque depositan esperanzas en el que parecía ser el ganador, quien además de ser amigo de varios, se veía como aquel que podía transmitir inconformidades y lograr cambios para todo el estudiantado.

Con todo, la tendencia es incredulidad en los fines y consecuencias del proceso, justificados en que los personeros con los que se han cruzado a través de los años han demostrado ser una figura con voz pero sin voto en el Consejo Directivo Escolar, sobresaliendo no más allá de su candidatura. Otros argumentos de esta desazón son que el voto no es secreto, se da con el aval de los profesores que dirigieron la actividad –en voz alta

se nombraba la opción a dos jurados para que contabilizaran en papel y en digital la consulta-, y, también que las votaciones se han naturalizado como requisito formal al punto que, en los muchachos y profesores, ellas están desgastadas pues no trascienden más allá del requisito como evento que se debe cumplir en el área de Ciencias Sociales. Esto se pudo observar en la organización del proceso, la cual se explicó en el tiempo destinado para esta materia y bajo la supervisión únicamente de los docentes del área; es decir, en general, si bien su realización es una obligación de todos los establecimientos educativos en Colombia¹, a los estudiantes se les exige atención y participación en ellas sin mayor formación, sin dotarlos de una mirada integral, crítica, global y cercana a lo real, al menos en su ejercicio y en lo que se espera de él. Resultados similares se dieron cuando se ahondó en las izadas de bandera, que se valoran como incentivo académico y como supuesto escenario de participación ciudadana, de nuevo, más bien se justificó como acontecimiento que auspicia ausentarse a clases, sin alusiones al carácter político que podía encarnar.

Hay que agregar que en la institución, aunque alentar a razonar en la ciudadanía se ha constituido como una tarea que compete exclusivamente al área de Ciencias Sociales y no al cuerpo completo de la institución educativa, los estudiantes no tienen claridad en qué consiste. Ante la pregunta por las materias en que se da la formación ciudadana, veamos las respuestas de algunos estudiantes:

...en ciencias políticas, pues a mí se me hace... Porque hablan de lo del

1 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), Decreto 1860; artículo 28.

pasado, de cómo trataban a la gente, a las personas, entonces que todo ha ido cambiando por el derecho al... ciudadano y así.

Pues... economía... ¿tiene que ver algo con eso? Sí... sí, economía, sí puede ser... el estado del país... cómo podemos ayudar, bueno eso.

En sociales... Que el comportamiento en la calle, la legislación... todo eso.

Este encargo a la asignatura, formalizado por las directivas académicas, implícitamente por los muchachos y sus familias, ha acentuado el reduccionismo de la mayoría de jóvenes a buscar o elaborar redes de significado para las experiencias sociales, incluso en otras zonas alternativas como los medios de comunicación. Obsérvese en el siguiente relato de un joven la forma como la televisión es negada en su condición política:

[Las noticias] las vemos de vez en cuando... porque nos parecen aburridas... No tan aburridas... o sea, no tan aburridas, lo que pasa es que nosotros como no estamos muy... no sabemos de políticas así... sino de farándula y eso sí... y de deportes... y no estamos acostumbrados a la política. [Las familias ven noticias] pero solo en las noches, porque por las tardes están trabajando.

Concuera por añadidura el que todos los jóvenes con los que se estableció comunicación se reconocen en sus relatos como ciudadanos, empero ninguno tiene la certeza de saber lo que ello implica.

Yo creo que un ciudadano es cada persona... cada ser humano que... cada ser humano! Que tenemos cada uno ahora una responsabilidad hacia uno mismo... deberes... la responsabilidad, la honestidad.

...Porque tengo deberes, como lo tengo en la... vereda los tengo en la ciudad, porque tengo que cumplir los derechos y las responsabilidades, entonces por eso me considero un ciudadano... Yo creo que en la casa [se aprende a ser ciudadano] pues lo que... me enseñan en la casa mi papá y mi mamá, los valores y todo, entonces uno aprende. Si él sale [el ciudadano] es por casa... uno aprende en el colegio y... aprende también en la casa, entonces... uno ya... sabe más... Por ejemplo que ser ciudadano es respetar a los demás... no discriminar y ser más tolerante. ¿Cómo le explico? Ser un poco más... responsable en las cosas cuando uno sale a la... calle o eso. Entonces ser más responsable, no hacer desorden, que esto, pues eso es ser más ciudadano, yo creo.

En conjunto apreciaron y privilegiaron las enseñanzas brindadas por sus familias, siendo la lección más importante el respetar y tolerar, algunos por imposición desde el hogar, lo que recalca la impresión que en casa tampoco se argumenta el despliegue de posibilidades de saber llevar una vida compartida por voluntad; se crían así ciudadanos disciplinados, haciendo juego con las costumbres que prevalecen en el campesinado, por sí de corte conservador, quienes insisten en torno al fundamentalismo moral y el sentido de pertenencia por cohesión social.

Por eso, si usted respeta entonces tiene la posibilidad de vivir, si no respeta entonces tome lo suyo, entonces por eso es mejor respetar.

Fue una constante que los de mayor edad –16 a 18 años– sintieran insuficiente al colegio; se ve a la escuela, en vez de recurso político para cultivar potencialidades humanas, un paso obligatorio para la inserción a la subsistencia laboral, lo que se ajusta a las lógicas del mercado como imperativo social actual. Esto insinúa que lo que se aprende no es inmediatamente práctico en sus vidas, y que se es estudiante para ser adoctrinado con la promesa de alcanzar un estatus –“salir adelante”–. A esto se le agrega que estudiar, a quienes se les cuestionó por ello, lo ven como un deber en vez de un derecho, reafirmando que solo se tienen derechos, por ejemplo de orden económico, si se cumplen deberes, y viceversa, solo se tienen deberes, si se cumplen derechos. Por ejemplo, otra vez, ligado al orden económico:

Usted tiene el derecho de estudiar, pero si usted no lo quiere cumplir, es como un deber ¿no? Porque eso ya le sirve solo a usted, si usted estudia es para su beneficio y no para el de los demás.

Cumplir los derechos también es un deber.

Cuando cumplamos ya la mayoría de edad ya... hace más fuerte la ciudad, ya... dependeremos [por sustento económico] de nosotros mismos.

Otros testimonios que corroboran las limitaciones de sentido en los intentos escolares

por configurar los beneficios de convivir en colectivo y el poder actuar para él desde su juventud, o por lo menos comprenderlo, son:

[En el colegio] ya le han explicado a uno qué son [los derechos y deberes], pero no todos; ni qué implica ser para tener eso, ni... qué se puede hacer para perder eso, ni nada. Le han mencionado a uno algunos, pero no todos... Pero no han... entrado bien en materia. Siempre es lo mismo: "que pueden perder sus derechos y tal...".

Con el manual de convivencia pues uno lee y uno va recapitando lo que está haciendo y pues ahí uno se va ayudando... Porque si uno no lee las normas uno queda en cero, sí, uno no entiende nada y después le explican a uno algo y no entiende nada. Sigue en las mismas... Nos sirve como... para... ayudarnos en... en los estudios y eso.

En suma, estas actitudes que buscan recrear la democracia pero sin el auxilio del análisis político, hacen que los jóvenes asimilen delegar y dejarse administrar desde lo instituido como esencia de la política; en coherencia con este planteamiento es posible colegir que no han alimentado en ellos el espíritu de indagar y deliberar, como sí el de seguir un flujo automático, en el que todo se da por sentado y adjudican hasta la edad adulta el inmiscuirse en proporcionar y debatir el orden de lo colectivo.

Formación para la ciudadanía social

Al tipo de formación ciudadana que pretende una posición pasiva y receptiva Magendzo

(2004) teoriza que la supera aquella que se destina a labrar la participación.

No es posible pensar que los derechos que le asisten universalmente a todas las personas se agotan en los derechos civiles y políticos [...] si bien estos derechos son fundamentales, hay otros derechos en el orden económico, social y cultural que se reconocen también como fundamentales para el desarrollo de una vida democrática y ciudadana (p. 39).

Los primeros se centran en la libertad y los restantes se acogen a la igualdad, interdependientes los unos de los otros y compartiendo el común denominador de la dignidad humana, de ahí que la haya definido como *social*.

En este terreno se ubican las propuestas de sociedad civil presentes en la vereda que se trabajó de la localidad de Usme, debido que enfatizan en que "el ejercicio de la ciudadanía se ejerce en los espacios que confieren identidad y pertinencia a una colectividad de iguales pero distintos, en una comunidad de intereses compartidos" (Magendzo, 2004, p. 28).

En lo que atañe a la vereda, los jóvenes pronunciaron:

Nosotros tenemos un espacio que se llama El aula ahí nosotros, todos... la comunidad nos reunimos y hacemos, y dialogamos lo que pasa en la vereda... Hay hartos proyectos, pero hay uno que se llama La Corporación y pues ahí prácticamente se reúne toda la gente y ahí dialogamos y todo para que no se den conflictos en la vereda.

Por “La Corporación” advierten al grupo interno de la vereda que lidera las actividades e imagen de la vereda como agroparque. Coordinados hace 12 años velan por la conservación de los recursos naturales, la identidad campesina y el espacio rural. Por otro lado, “El aula” hace las veces de salón comunal; al ser una instalación aledaña a la oficina de La Corporación, eventualmente la cercanía ha dado lugar a que se confundan las diligencias que suceden en una y otra como parte de una única propuesta, lo que ha conllevado insinuar que La Corporación monopoliza la organización de encuentros culturales. Estos señalamientos no han sido exentos para algunas familias que han estado a la cabeza, dos apellidos salieron a flote en los relatos de los mismos jóvenes, quienes se han insertado en esas intrigas, siguiendo la conducta de sus propias familias. El coordinador académico del colegio, en el diagnóstico que brindó de esta población, atestiguó:

Lo que hemos visto desde el año pasado, es que... hay una problemática familiar fuerte allá en la... vereda y... que viene de vieja data, y eso ya... con intervención de Fiscalía, en el plantel de por medio y... digamos esa problemática que ellos han tenido en... la vereda la han traído aquí al colegio, y ahí se han visto conflictos entre los mismos chicos a raíz de los problemas que tienen las familias. Es una cuestión que parece ser que se hereda, entonces tienen problemas entre ellos aquí en el colegio... El año pasado tocó hablar con ellos, llegar a algunos acuerdos y... sin embargo se presentaron situaciones en el ámbito escolar, por ejemplo... dañaron un vidrio, en la

ruta se dieron agresiones... entonces a raíz de eso el rector tuvo una reunión con los padres de familia, se les canceló comedor y ellos... pues tienen derecho al desayuno pero se necesitaba el almuerzo y ya no... Y está en observación el comportamiento en la ruta, si el comportamiento no es bueno se les cancelará la ruta a estos muchachos... Los padres reconocieron que había problemáticas con los muchachos, realmente no hubo así como... malestar frente a esa situación, aceptaron que hay una serie de problemas.

Esta observación final ilustra que desde lo doméstico se entrevé el error que han generado los padres al heredar resentimientos vecinales a sus hijos, reconocimiento que ha permitido, no obstante, que los jóvenes tengan vía libre para asistir a diversos talleres que se ofrecen en El Aula, ejecutados por La Corporación o por particulares que se interesan en la zona, alejándose así de la vista de los vecinos con quienes discuten. Clases de danzas, tejido de manillas, teclado, fotografía de paisajes, caminatas ecológicas, fueron las principales actividades que se determinaron.

Pese a que existen las oportunidades de interacción juvenil en la vereda, muchos jóvenes no las encuentran atractivas, se justifican en tener que ayudar en sus casas, descansar, parecerles que son dirigidos a niños o hallar otros espacios más llamativos, como parques barriales y de atracciones, paseos al centro histórico de Bogotá, cines, centros comerciales, teatros, fiestas, la ciclovía², campeonatos de microfútbol y la Internet; todos estos atractivos instaurados en lo urbano.

2 Ruta vial habilitada para el tránsito de bicicletas.

[Asistir a algún grupo juvenil] es una perdedera de tiempo... Los que son así más balseaditos³ quedan muy lejos, y los que hay allá [en la vereda] son un perro⁴... sí, son todos bobos.

La otra vez salieron disque con un curso de fotografía, salieron con bolas⁵, yo no volví... porque uno iba porque sí, a uno le interesa el curso y uno va a la primera clase, listo. Entonces ya ahí van que... si a uno lo explotaban, y cada ratico preguntaban y nunca dieron nada de taller de fotografía; entonces no volvimos allá... ¿Que si lo explotaban a uno? ¿Que si lavar la loza era una explotación? Que no sé qué. ¡Bobadas! Nosotros le decíamos "no", porque si a uno le nace ayudar a que la casa se vea limpia, pues uno ayuda ¿no? Entonces el man⁶ decía que no, que eso era explotación, que no sé qué ¡Bobadas!... No se organiza uno porque... no ha llegado la persona que... se ponga a ser cumplido en lo que dice.

En línea con este esbozo, se hace pertinente tratar las propuestas de las ONG para la infancia y juventud de escasos recursos; dos muchachas de la vereda ante el tema de reunirse, trajeron a colación que reciben clases de danzas en dos fundaciones, ambas asentadas en el barrio; estos establecimientos son los que al joven del testimonio anterior no le llaman la atención y calificaba como lejanos.

3 Entretenidos.

4 Pésimos.

5 No hicieron nada, decepcionante.

6 Hombre.

Con este panorama se suscitan varios puntos a reflexionar, el primero de ellos es que se demuestra que las relaciones cotidianas de los jóvenes requieren ser dinamizadas por medios culturales, lúdicos y sensibles a sus preocupaciones, demarcadas a su vez por la edad y, otras, por el ansia de novedad, de ahí procede que se cierren a las opciones que surgen de la vereda misma. La oferta cultural que resulta atractiva para los jóvenes campesinos tiene que ver mayoritariamente con los modos de vida urbanos. En segunda instancia, ellos tienen la impresión que su comunidad no se preocupa por lo que desean conocer; en pláticas con padres de familia, miembros de La Corporación y maestras del colegio rural situada dentro de la vereda en la que todos los jóvenes escuchados cumplieron sus estudios primarios, se insistía en la aspiración de los adultos que los jóvenes preserven el modo de vida campesino, de ahí que la planeación para que estén inmersos en prácticas públicas reiteren tramas ya conocidas o predecibles. Localizar actividades pertinentes a la ruralidad y sugestivas para los jóvenes constituye el mayor desafío para incorporar a la nueva generación desde ya en los debates por su ciudadanía ya que la oferta de su propio medio les resulta distante.

Tercero, los jóvenes sitúan los problemas que les afligen y demandan soluciones, pero esperan que haya otros que les ofrezcan arreglo, o algo cercano a ello. Esta recurrencia a la representatividad puede ser una causa de que no estén preocupados, a veces ni enterados, de lo que transcurre en la comunidad. Esta cuestión, en especial, que se refleja de igual manera en el plano escolar, acompañada por el descuido de los docentes para concretar los conceptos de

autonomía, lucha y el debate de categorías cotidianas (Giroux, 1998), y potenciar así el impulso para la formación en una ciudadanía social, ya que esta se introduce en la pedagogía crítica y el currículo crítico, profundizando en las raíces históricas de las situaciones sociales.

Formación para la ciudadanía activa

Conviene sin embargo advertir que alentar a que los estudiantes participen del mundo con el objeto de cambiarlo es un gran avance pero no es suficiente para una ciudadanía plena,

[esta] va más allá de elegir a los representantes de la gestión pública, de expresar opiniones libremente, de levantar proyectos para realizar actividades sociales, de aprender cómo y cuándo hacer denuncias que violan los derechos, de saber responder a encuestas y decir nuestra palabra, etc. Sin desmerecer a estas situaciones (Magendzo, 2004, p. 43).

Como su complemento hay que introducir el lenguaje del capital social, "que hace referencia a redes, normas y confianza social que facilitan la coordinación y cooperación en beneficio mutuo" (Putnam, citado por Magendzo, 2004, p. 45). Lo activo implica, entonces, un componente ético que alienta a la responsabilidad individual y colectiva, no se trata solo de satisfacer exigencias o los mínimos de justicia sino de participar y deliberar en la responsabilidad y corresponsabilidad de lo público, cuya motivación es el compromiso afectivo que nace de compartir intereses comunes, respetando la disidencia

y la pluralidad, valorando la confianza entre los actores, en pocas palabras la conciencia del *nosotros*. Incluso se dio el caso en que esto se consideró como un deber:

Tener un compromiso. Sí, tener un compromiso con sí mismo y con los demás.

En el tema de confianza, examinando el ambiente escolar, los jóvenes campesinos exteriorizaron que es poca la que depositan en ellos los adultos; extendiendo este sentir en general hacia ellos:

[Cambiaría del colegio a] la coordinadora... porque es que ella no entiende que... acá es un colegio, que cada quien tiene su forma de pensar, entonces ella quiere hacernos a todos igual, que piensen todos de la misma manera y no se puede... porque no entiende que... somos jóvenes... De pronto [cambiaría las] directivas... porque ahí... son muy estrictos y... no opinan que... pues ahorita nosotros... como jóvenes estamos expresándonos de una forma muy diferente a ellos, porque ellos ya son mayores y... hay unos que piensan igual y quieren que nosotros pensemos igual a ellos.

[El derecho... más importante es] la comprensión... de los adultos hacia los jóvenes, o sea que... nosotros seamos más escuchados.

Esta ruptura, esta falta de puentes generacionales dificulta la práctica de una ciudadanía activa, y sobre todo, cualquier ejercicio pedagógico por parte de los docentes para

inculcar comportamientos y valores en los estudiantes.

Y frente a la pregunta: ¿Y el colegio tiene algún programa para vincularse con lo rural? La docente de Ciencias Políticas, Filosofía y Ciencias Sociales que se consultó relató:

Pues un programa o proyecto especial para lo de vereda no, pero de todas maneras se acogieron a estos chicos... se ha trabajado pedagógicamente con ellos, porque... como les digo, isobre todo el año pasado!, se presentaron muchos problemas, en las rutas, entonces el rector empezó un proyecto pedagógico bastante interesante... citó a varias de las mamás, nosotros tuvimos el año pasado un proyecto que se llamó Madres amorosas, eso fue... manejando... la cocina, entonces muchas de ellas venían, cocinaban y pues comentaban cuáles eran sus problemas y todo, entonces, eso... dio pie para saber cómo es la vida de ellos y qué es lo que pasa, por qué de pronto se nota tanta agresividad.

Abraham Magendzo (2004) pronuncia que la unión del currículo, la pedagogía crítica y ejercer la formación ciudadana activa personalmente es la manera más significativa para formar ciudadanos democráticos activos, de modo que los padres hacen mal en no asistir y omitir el actuar directamente en el bienestar de la vida colectiva que les rodea, dejando lo político a cargo del colegio, no siendo el modelo que los jóvenes requieren y algunos reclaman; y por su parte, los profesores han de superar el ser simple transmisores, deben proponer y proponerse renovar, generar reflexión y transformación

de y en la actividad educativa, acorde a cada contexto curricular y sociocultural que se le presente. A partir de ello, y la previa situación que se citó, es preciso motivar ensambles recíprocos entre la institución educativa y las familias porque obedece a cuestionarse por la diversidad de pensamientos, a actuar en la solución de los problemas sin negar al otro, a dialogar con lo incomprendido, a negociar identidades para alcanzar atmósferas de armonía, a tomarse la inestabilidad en relaciones como una oportunidad de inclusión que se piensa desde lo polivalente. Más aún, es pertinente, en este contexto veredal, debido a que muchos estudiantes del campo que asisten al colegio tienen relaciones de parentesco que no pasan desapercibidas y son propicias para eslabonar voces.

Ciertamente es escaso pretender una conciliación de padres y profesorado, por la educación de los jóvenes, sin asociar la sensibilidad hacia los fines de esta. Es este factor de lo afectivo el que quiere rescatar el presente estudio, ya que sirve de puente para lo significativo; esta relectura coherente de lo colectivo con el piso subjetivo, en palabras de Torres (2010) "construir desde abajo y a partir de los acumulados organizativos presentes en la ciudad, a través de los diferentes agentes sociales".

Afines a concretar una iniciativa de este talante, conducidos a forjar empatía por los jóvenes, concentrándose en relaciones horizontales y efectividad en la solución de conflictos, las directivas del colegio dieron paso a un proyecto para mejorar la convivencia que se explica así:

El estudiante sí tiene que ser escuchado y no solo... moverse uno en la

cuestión de que el debido proceso, y entonces "venga y escriba esto", y entonces "traiga a sus padres", ¡no! Nosotros nos dimos cuenta que cuando lanzamos el proyecto de Pactemos. El proyecto se basa en que si... tú tienes un problema con otra persona, entonces antes de la pelea y todo ese tipo de cosas, pueden buscar un conciliador, en este caso, casi siempre he sido yo, y le comentan a uno, "Mire... profe, yo tengo problemas con tal persona", ellos casi siempre lo buscan a uno... Entonces la pregunta que uno les hace a ellos es "¿y tú quieres pactar?", o sea: "¿tú quieres conciliar?". Si ellos quieren conciliar uno busca la otra persona, solicita que esté ahí porque ya hay una parte que quiere y lo que hacemos es escuchar y empezar a llegar al origen del conflicto, o sea ¿qué fue lo que pasó? Y muchas de las cosas es que "no, era un chisme", pero como nunca nos sentamos a escucharlos, porque de pronto uno como profesor dice: "¡ay no! a mí no me traigan quejas, a mí no me hablen de chismes!"... y ahí empezamos a solucionar un montón de cosas.

A esta altura, la escuela también queda demostrada como espacio decisivo para potenciar el debate y el diálogo, el lenguaje de la crítica pero también el lenguaje de la posibilidad; en suma, capacita "un lenguaje en el que se conjuga una estrategia de oposición con otra estrategia orientada a la construcción de un nuevo orden social" (Giroux, 1988, p. 57). Aunque la mediación al diálogo sea personalista. Ahora bien, hay opiniones divididas en los estudiantes por los alcances

de ella en sus realidades, siguiendo lo de "Pactemos", por ejemplo:

Viven enfrentados [los jóvenes]... En sitios solos o... en canchas o así; que no se deje ver... mucho de la policía; para mi opinión... nunca han buscado una... conciliación, o... siempre a las malas... No hay una forma de poder sentarse uno a hablar, discutir por qué se hace eso; no hay los espacios... para... uno estar preparado para no hacer eso.

Depende con qué persona se haga el pacto... porque hay personas, que sí, van a respetar, y entonces uno "bueno". Yo pienso que si no se meten con uno, uno no... se mete con nadie. Pero, digamos, uno puede, acá en el colegio, firmarlo en el colegio, pero algún día se va a encontrar con alguien en la calle, entonces ahí se le puede olvidar el pacto... El pacto puede servir dentro del colegio, pero en la calle nadie va a hacer cumplir ese pacto... porque en el colegio uno es uno y afuera es otro... Porque... en el colegio lo tienen vigilado y siempre son amenazas, en cambio en la calle ¿quién lo va a amenazar a usted?

En estos criterios los jóvenes revelan que no hay una total consolidación de este medio para una transformación radical de las riñas hacia la diplomacia. En una directriz se apela al escenario escolar como mecánico, instrumental y de coerción, sin comprensión del cómo conectar lo que sucede allí con lo que sucede con lo que está fuera de su alcance inmediato –se sugiere hasta ingenuidad en el

proyecto "Pactemos"–; desde otra, se apoya la noción pero se confronta que es un suceso esporádico. Por eso, la escuela no puede actuar sola, para constituir el hábito necesita una base empírica consolidada con el hogar.

Ya se había tenido la oportunidad de explicar, en la formación para la ciudadanía política, que el campesino suele actuar por costumbre, en esta posición activa entra en tela de juicio ello con la irrupción de la tradición y su vitalidad. La tradición no opta por implantar lo socialmente producido como esencial por ser antiguo, es decir, la costumbre se erige en el "tiempo sucedido convertido en objeto de contemplación, en horizonte ejemplarizante para proseguir el camino hacia el futuro... el pasado como lo acabado, lo inmutable, lo cambiante o como el futuro mismo" (Rowe y Schelling, citados por Serna, 2007, p. 157), lo que se ha de fortalecer es la tradición, el pasado preservado como experiencia vigente que se formaliza en el entendimiento de los sucesos de la historia y no se inclina a la historicidad la cual queda atrapada en la transmisión por imperativos. Repetir por precepto ha causado que no haya una inherencia duradera en las enseñanzas sociales a las que tiende el colegio y la familia, si la alianza se sellara, y es posible por la flexibilidad que demuestra el colegio y por la calidez que pretende el ambiente rural (notable en los jóvenes campesinos en la camaradería en la ruta, las tiendas y los caminos de la vereda), resultaría determinante el impacto para la vida ciudadana de los estudiantes, en tanto su voluntad por inmiscuirse –sentir y actuar– en el devenir colectivo.

Adicionalmente la formación para la ciudadanía activa se hace presente en esporádicos resultados de proyectos escolares y

en los relatos de algunos estudiantes que se plantan como sujetos protagonistas y deliberantes frente a la realidad escolar y social. Pero hay que indicar que son voces minoritarias.

A modo de cierre

Después de observar las diferentes reacciones de los estudiantes frente a la formación ciudadana, es posible afirmar que en las relaciones con los demás no hay que abandonar al estudiante en la vana introducción a conceptos, por el contrario, dentro del sistema complejo, insatisfactorio, contradictorio y conflictivo que fluye de la sociedad, la educación ciudadana activa debe hacerse visible para construir iniciativas que logren alcances positivos en todas las generaciones, las que existen y las que existirán, en el colegio y en la vereda, nutriéndose de la eficacia o falencias del pasado. Problematizar en construir solidaridades en medio de la crisis narcisista de la actual sociedad implica no detenerse en la retórica, más bien retener, evocar y movilizar indefinidamente acciones alentadas en virtud y vigor por la vinculación emocional con los seres humanos.

Las expectativas y la decepción también están sobre la mesa, como joven campesino frecuentemente es agotador recrear conciencia de sí y del mundo como entidad social en una sociedad fragmentada, individualista y violenta, motivo por el que se cae a la lógica superflua de difundir a la fuerza las regulaciones establecidas de modo escueto con nombrar normas y estructuras, por eso se centralizan, y asocian como excepción, muchachos de la vereda que innovan en el compromiso por trascender la vida pública. Sin caer en la desesperanza, no hay que ilu-

sionarse con que una institución educativa va a hacer a una persona más culta, con ella, el impulso definitivo por mejores condiciones vendrá de la mano de las familias y los anhelos que se guardan en cada uno de los estudiantes, a modo de conquista y no a la deriva del asistencialismo del Estado u ONG. Es un reto para las políticas públicas de educación ciudadana que son diseñadas y pensadas para los sectores urbanos, atender el medio rural pues, como se nota, los estudiantes habitantes de estos sectores tienen que adaptarse a discursos y gustos ajenos a su cosmovisión.

Cerrando esta instancia, Germán Muñoz (2010) argumenta:

[...] paradójicamente, en medio de la situación crítica, el tema juventud parece seguir siendo importante, tanto en agendas nacionales como internacionales. Lo que no está claro es el objetivo último de la intervención, el sentido de las políticas de juventud y de las instituciones dedicadas a la atención de los jóvenes (p. 241).

Los proyectos de desarrollo juvenil que se han instalado en la educación, el empleo y la salud, han demeritado la condición campesina y han contribuido a instalar en los jóvenes poca valoración hacia su contexto y a añorar los valores y la vida de las grandes ciudades.

Como se pudo observar, la ruralidad se ha tratado a partir de la explicación de las condiciones estructurales que ponen en desventaja a ciertas poblaciones con este sesgo, lo relevante dentro la cosmovisión campesina para la participación, o la descripción del

papel del ser joven rural, carece de un modo concreto de abordar la ciudadanía campesina en las políticas públicas, sobre todo en las dedicadas a la formación ciudadana.

Finalmente lo político aparece en el presente estudio como un aspecto ligado a las formalidades de la representación, de las elecciones y de la estructura del Estado, de allí la displicencia de los jóvenes hacia esta dimensión. Mirada fortalecida por las prácticas escolares y el poder mismo que hacen ver como no político aquello que precisamente tiende a naturalizar el orden social imperante (Bolívar, 2006) incluidas las jerarquías que separan lo rural y lo urbano.

Referencias bibliográficas

- Arango, C. (2004). *Los Soches: entre lo divino y lo humano, discursos, apropiaciones y resistencias a la modernidad en una comunidad rural*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional.
- Arias, D. y Romero, M. (2005). *La ciudadanía no es como la pintan. Una mirada desde los jóvenes*. Bogotá: Viento Sur.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, Í. (2006). *Identidades culturales y formación del Estado en Colombia: Colonización, naturaleza y cultura*. Bogotá: Universidad de Los Andes
- Castiblanco, E. y Pardo, O. (2006). *Procesos en cultura ciudadana en los sectores rurales de Bogotá: El caso del sector rural de la localidad quinta de Usme*. Tesis de

- grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cerda, A. et al. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: Lom.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Kessier, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 17-39.
- Kornblint, A. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En: A. Kornblit (coord.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15-33). Buenos Aires: Biblos.
- Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, J. (coord.). (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó.
- Melo, J. (2001). *Educación para la ciudadanía: ¿nueva encarnación para un viejo ideal?* Seminario Internacional de Educación Ciudadana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mogollón, I. (1985). *Participación comunitaria, educación y desarrollo rural en la vereda El Bagalal*. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Montenegro A. (1995). *Recuperación histórica de las formas y procesos de participación comunitaria en el municipio de Ubalá, región del Guavio*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, G. (2010). Otra década perdida: políticas públicas de juventud en la región Andina. *Revista Nómadas*, 13, 239-247.
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Universidad Navarra.
- Osorio, F. (2005) Jóvenes rurales y acción colectiva en Colombia. *Revista Análisis Nómadas*, 23, 122-131.
- Ospina, L. (2007). *Incidencias de la expansión urbana de Bogotá en las relaciones rurales circundantes: el caso de Los Soches en Usme*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Serna, A. (2007). *Pedagogía, paz y conflicto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Torres, C. (2010). La ciudad colombiana: modelo por armar. *Le Monde Diplomatique Edición Colombia*, 88. Recuperado el 23 de abril de 2010 de: http://www.eldiplo.info/mostrar_articulo.php?id=1067&numero=88.
- Turbay, C. (2006). Educación media rural, perspectivas en clave histórica. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 103-137.