

CONSTRUCCION DE CIUDADANIA MEDIANTE PRACTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA¹

MSc. Kenia Lorenzo Chávez

MSc. Yuliet Cruz Martínez

CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y SOCIOLÓGICAS

1. Algunas consideraciones de partida: ¿bajo qué condiciones hablar de Educación para la ciudadanía?

Si bien somos miembros de una generación en formación que aún no ha cerrado sus límites etéreos ni subjetivos, las autoras de este trabajo sentimos que muchas de nuestras actitudes prosociales y contribuciones como miembros de ese grupo generacional, pasan por nuestras vivencias como escolares y como pioneras² que fuimos. Ese referente ha sido en gran medida la motivación de estos comentarios, con la intención de proteger y potenciar esos espacios de formación ciudadana.

Cubanas y cubanos, especialmente los más jóvenes, no hemos estado al margen de las influencias nocivas del proceso de globalización neoliberal y sus modificaciones a los procesos tradicionales de socialización. A la lista de agentes socializadores protagónicos como la escuela, la familia, la comunidad y el grupo de coetáneos, se ha sumado un conjunto de íconos culturales, difundidos por los medios de comunicación o accesibles a través de las TICs, que tienen una incidencia destacable en cómo se construye la subjetividad de las generaciones en formación.

A nivel internacional, los mensajes más atractivos proponen modelos de éxito y de disfrute que fomentan intereses individualistas y proyecciones de corto plazo. Para muchos grupos sociales, esos sentidos de corte hedonista predominan por sobre preocupaciones sociales, medio-ambientales y políticas.

El debate académico y social en torno a esa problemática ha tomado varios derroteros. Uno de ellos reflexiona acerca de las alternativas de integración que ofrecen las sociedades, destacando la falta de accesibilidad y credibilidad de las instituciones existentes para esos fines. Otro eje de discusión aborda la pérdida de referentes debido a las contradicciones que existen entre las experiencias de las generaciones mayores y las condiciones actuales, de modo que no es posible reeditar aquellas prácticas. Otro asunto muy abordado ha sido la hegemonía del discurso neoliberal y su incidencia des-estructurante en las funciones de legitimación estatal, como es la construcción de ciudadanía. En este sentido, la omnipotencia del mercado por sobre el control del Estado en la redistribución de la riqueza, así como la despolitización de este último, dejaron una brecha en la educación ciudadana que fue cubierta por la formación de consumidores y tecnócratas.

¹ Ponencia enviada al Congreso 2009 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), celebrado en Río de Janeiro, Brasil, del 11 al 14 de junio de 2009.

² Miembros de la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), que agrupa a la mayoría de los escolares cubanos desde su fundación en 1977.

En América Latina particularmente, tras la fachada de la centralidad de la educación, las reformas neoliberales configuraron un contexto educativo signado por la privatización, la modificación de los vínculos con el mundo del trabajo y la inmersión en un movimiento por estándares de excelencia internacional (Torres, 2006). La educación se convirtió en bien de consumo, dejó de percibirse como mecanismo de movilidad social y se utilizó para potenciar nuevos significados acerca del orden socio-político (Almonacid, 2001).

En ese contexto se extiende un discurso acerca de la Educación para la ciudadanía, que si bien no es la única manera de enfocar esas problemáticas en el campo de la educación, sí se trata de una perspectiva que se generaliza y cobra cuerpo en diferentes plataformas educativas. Sus orígenes se identifican a mediados del pasado siglo en Inglaterra y su auge más polémico se dio hace casi tres años en España, ante la adopción de una ley para que fuese incluida como parte del currículo. En América Latina se ha difundido un enfoque sobre esta temática a través de varios organismos internacionales como el departamento de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Desde esa perspectiva, cuando se habla de ciudadanía se alude a responsabilidades y derechos. Se dice, no obstante, que no se restringe a lo jurídico y que es una concepción más bien social, un ejercicio, una práctica, una forma de vida (López, 1997; Rincón, 2004). En torno a esa definición general, los trabajos sobre Educación para la ciudadanía destacan los valores necesarios para el ejercicio ciudadano. Asimismo, esbozan las características de las relaciones educador-educando, entre estudiantes, y de todos con la institución escolar, que potencian la formación de aquellas cualidades definidas para el modelo de ciudadano. Existe también un grupo de publicaciones que toma los medios masivos de comunicación como foco de análisis. Los autores identifican los desafíos y oportunidades que esos medios sitúan a los ciudadanos de hoy. Los contenidos declarativos que deben conformar el currículo, así como modificaciones al diseño curricular que garanticen la educación para la ciudadanía, son otros de los aspectos que forman parte de las producciones acerca de este enfoque.

De manera general, la Educación para la ciudadanía -ya sea adjetivada de crítica, democrática o cosmopolita- implica un punto de viraje respecto a mensajes previos de la agenda neoliberal en educación; específicamente aquel referido a la necesidad de educar sujetos capaces de crear fuentes de empleo en lugar de ciudadanos con derechos (Roitman, 2007). Sin embargo, las políticas educativas y su relacionamiento con otras políticas sociales, entre ellas las dedicadas a la infancia, ha sido un tópico casi ausente. Debido a esta omisión, creemos que si se asume de forma acrítica o descontextualizada el enfoque de la Educación para la ciudadanía, se corre el riesgo de desconocer la piedra angular de base en el ejercicio ciudadano: la garantía de sus derechos.

En la mayoría de los trabajos identificados sobre ese enfoque, parece tomarse como referencia las democracias construidas en los Estados de bienestar. Casi todos los argumentos para la implementación de esa propuesta educativa responden a problemáticas de sociedades centrales en el sistema capitalista (Kymlicka y Norman, 1994). Entre el listado de competencias, saberes, valores, etc. que son necesarios formar mediante la Educación para la ciudadanía, se pueden inferir actitudes que favorecen el perfeccionamiento de un orden establecido. Cuando ese orden no es plural sino hegemónico, cuando existen mayorías al margen del contrato social (Santos, 2006) que permite negociar ese orden, los contenidos emancipatorios y movilizativos de la ciudadanía requieren ser protagonistas. Sin embargo, son estos últimos los que menos aparecen reflejados en los trabajos sobre el tema.

Gran parte del discurso sobre Educación para la ciudadanía refiere un ciudadano como sujeto social de desconocida condición de clase, “políticamente correcto” y funcional a una concepción democrática neutral y ahistórica (Roitman, 2007). Bajo el concepto de ciudadano, se equiparan los derechos y las responsabilidades de los educandos y se ignora que la escuela sanciona y legitima estatus o condiciones pre-existentes (Gentili, 2000). Desde nuestra perspectiva, la Educación para la ciudadanía no tiene sentido si no es en los marcos de la Educación como política pública, orientada a la formación de un tipo de ciudadano definido según los intereses de la nación. Asimismo, tiene que existir una voluntad política y un paquete de políticas sociales encaminadas a legitimar los derechos de todos y promover la equidad. No se trataría de promover una “ciudadanía asistida” (Duschatsky, 2005), sino que existan las garantías para acceder a bienes económicos esenciales y potenciar las vías de participación de todos los sectores en el proceso de legitimar sus prerrogativas y gestionar soluciones de forma cooperada (Oraisón y Pérez, 2006).

En el caso de Cuba, existe un conjunto de garantías sociales y vinculadas a la escolarización en particular³ que constituyen puntos de partida desde los cuales pensar nuestras prácticas, contextualizando así la Educación para la ciudadanía. Un acercamiento a la cotidianidad de las escuelas primarias cubanas desde esa perspectiva, orientaría sobre cómo insertar en el currículo escolar los contenidos declarativos que describen la forma de funcionamiento social, así como los derechos y deberes ciudadanos; permitiría potenciar la creación de ambientes de participación escolar para vivir derechos y deberes ciudadanos en la escuela. Asimismo, sería constructivo para identificar con mayor precisión las condiciones necesarias para que niñas y niños vivencien valores asociados a la autonomía, mientras se insertan en proyectos que favorecen la integración a favor de metas compartidas.

La Educación para la ciudadanía en su sentido más genérico, ha sido objeto de debate en nuestro país en diferentes momentos del proceso revolucionario. En los pormenores de su acepción actual como enfoque educativo, no se trata de una propuesta implementada en Cuba. En cualquier caso, sí existen referencias explícitas sobre su importancia. Durante el Evento Pedagogía 2009, foro que agrupa a miles de docentes de América Latina y otras regiones del mundo, la Ministra de Educación Ena Elsa Velázquez Cobiella definió como objetivo del encuentro:

“...intercambiar propuestas y experiencias que propicien el logro de la educación de calidad para todos durante toda la vida, mediante la cooperación solidaria en la formación ciudadana en el respeto a la diversidad cultural y la identidad nacional, y en la formación de generaciones portadoras de valores humanos universalmente aceptados”.

Aunque se denominen o no como tal, aunque se refieran explícitamente o no a la Educación para la ciudadanía, existen en Cuba numerosas prácticas educativas que tributan a las metas potencialmente accesibles mediante ese enfoque. En ocasiones, esas experiencias coexisten con problemáticas socio-educativas que limitan su impacto, mientras que algunas de ellas carecen de la intencionalidad y sistematicidad necesarias.

³ La enseñanza general es función del Estado como deber intransferible y derecho de todos los cubanos. Es una política social de cobertura universal y gratuita en todos los niveles de enseñanza, con independencia de género, color de la piel, ingreso familiar, religión, opiniones o ideas políticas del educando o sus familiares. Respecto a la educación primaria, que es el foco de nuestro análisis en esta comunicación, la escolarización en el curso 2007/2008 alcanzó el 99,7% de la población. Ese mismo año, la UNESCO reconoció a Cuba como el país de América Latina y el Caribe con mejores resultados en la educación primaria.

En la literatura al respecto (Banks, 2004; Espínola, 2005; Haste y Hogan, 2006; Heater, 1990; Reimers y Villegas-Reimers, 2005 y Howe y Covell, 2005), la mayoría de las experiencias sobre Educación para la ciudadanía han sido implementadas en el nivel secundario. No obstante, en la escuela primaria cubana tienen lugar prácticas docentes y extra-docentes orientadas a la formación ciudadana. Aunque compartimos la necesidad de enfocar este tema desde una perspectiva socio-política, en este texto asumimos un desplazamiento hacia los espacios de convivencia escolar. Es allí donde las intenciones educativas planteadas en documentos programáticos, adquieren o no valor transformador. Al mismo tiempo, el propósito es hacer visible cómo niñas y niños viven esas prácticas orientadas a la educación ciudadana, de manera que se destaquen los sentidos que este sujeto social atribuye a esas influencias educativas.

Desde ese posicionamiento general, este texto reflexiona acerca de contribuciones, limitaciones y desafíos que tiene la educación primaria en Cuba en el proceso de educar para la ciudadanía. A través del análisis de varias experiencias de investigación, se identifican procesos socio-educativos que en la institución escolar limitan la formación ciudadana. Asimismo, se develan posibilidades implícitas en las prácticas educativas existentes, que no se han potenciado suficientemente como espacios de educación ciudadana y, por último, se visibilizan aquellas experiencias que bajo otras denominaciones constituyen modos autóctonos de implementar la Educación para la ciudadanía.

2. Supuestos y definiciones acerca de la ciudadanía en Cuba

“¿Qué ciudadano y qué ciudadanía deseamos educar?” es la interrogante que encabeza el debate sobre Educación ciudadana. De forma general, la mayoría de los textos sobre el tema parten de la clásica concepción de T.H. Marshall (1967) y a partir de diferentes miradas problematizadoras, van enriqueciendo su contenido según producciones más recientes.

La concepción que tiene este autor sobre la ciudadanía refiere que debe articularse en tres ámbitos: el civil, que supone la adquisición de los derechos a la autonomía personal, a la propiedad y el acceso a la justicia; el político, donde se obtiene la capacidad para el ejercicio de la participación política, y el social, en el que se dispone de los mínimos materiales para una vida digna, el derecho al trabajo y la protección en circunstancias de riesgo o penuria. Sobre la base de esa noción básica, mucho se ha debatido acerca del papel que debe jugar el Estado en la realización de unos u otros derechos. Algunos autores abordan esa relación como tensa o contradictoria, en tanto plantean que la realización de los derechos civiles y políticos requiere de un Estado mínimo, mientras que el cuidado por los derechos sociales demanda de una fuerte presencia Estatal (ver Vieira, 1998). Muchas políticas neoliberales se formularon y extendieron a partir de potenciar esa aparente contradicción, sobre todo, tomando como esencial la idea de Estado mínimo en el proceso de construcción “democrática”.

En contraste con la propuesta defendida por el neoliberalismo, la perspectiva de autores cubanos que abordan la cuestión ciudadana parte de definir el vínculo jurídico-político del individuo con el Estado como base de tal condición. Por un lado, ser ciudadano supone subordinación al poder estatal en el cumplimiento de los deberes y, por otro, implica la obligatoriedad de este para con sus ciudadanos y sus derechos inherentes (Calderús, 2007; Chaguaceda, 2009; Prieto, Pérez y Sarracino, s/f).

En su contenido como meta educativa, la definición de ciudadano y ciudadanía en Cuba ha pasado por varios estadios. En ocasiones de forma explícita, en otras con manifestaciones veladas, pasando por momentos de expectativas y prácticas contradictorias, esos contenidos

dan cuenta de un modelo de ciudadano que, a pesar de sus transformaciones temporales, contiene trazas de continuidad y elementos identitarios. Si bien se trata de una visión general que se aviene a la adultez, las influencias educativas para la infancia en los diferentes niveles de enseñanza, operacionalizan esa construcción. En tal sentido, los contenidos generales acerca del ideal de ciudadano cubano nos sirven como guía del análisis y nos alertan sobre la necesidad de avanzar hacia una propuesta más contextualizada, que contenga las contribuciones que niñas y niños pueden realizar en su condición de ciudadanos.

Un recorrido por el trabajo de María de Jesús Calderús Fernández (2007) permite identificar algunos momentos cumbre del proceso histórico de formación para la ciudadanía en nuestro país, de manera que podamos comprender los contenidos fundamentales que, declarados o no, conforman una noción compartida de ciudadano. Según la autora, en el siglo XIX la Patria fue el concepto rector del pensamiento político y social cubano mientras que las relaciones del individuo con su Patria marcaron la intencionalidad de la Pedagogía Ilustrada. Cerrando este siglo y destacando las luchas por la independencia como un período histórico esencial en la construcción ciudadana, la autora reconoce a José Martí como la figura cumbre de la política y la Pedagogía cubana de esta etapa, así como el inspirador teórico-práctico del ideal del ciudadano: revolucionario, humanista, patriota y solidario.

La Etapa Neocolonial⁴ se caracterizó por la difusión de un pensamiento liberal burgués de orientación reaccionaria y antinacional, con énfasis en el individualismo y el racismo. A través de la educación formal en esta etapa, se desvalorizó el sentimiento patriótico, se promovió la asimilación de prácticas de la democracia representativa y se avaló la necesidad de la tutela imperialista. No obstante, desde prácticas alternativas, los sectores radicales de la sociedad cubana contribuyeron a una formación ciudadana desde otros principios. En la Universidad Popular José Martí, por ejemplo, los estudiantes universitarios, al tiempo que concientizan la situación e ideología de la clase obrera, llevan hasta este sector clasista un saber complejo, crítico, una teoría de amplio potencial transformador (Mella, 1985).

Después de la II Guerra Mundial, con la extensión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de forma coincidente con los primeros años de instauración de la Constitución de 1940, la formación ciudadana oficial se caracterizó por orientarse según el “ideario cívico”, conveniente a los círculos de poder y matizado por elementos del modo de vida norteamericano (Izquierdo, 2002 en Calderús, 2007). De forma paralela a esas prácticas oficiales, el movimiento revolucionario articulado alrededor de la “Generación del Centenario”⁵, desplegó acciones educativas dirigidas a sus miembros y que estaban basadas en principios marxistas y revolucionarios, en ese sentido, se destacan las experiencias del Presidio Modelo y más tarde las del Ejército Rebelde, donde fueron estudiados textos de relevancia teórica y ético-política necesarios para la educación del ciudadano de la sociedad que emergería. Si bien estas prácticas estaban dirigidas hacia adultos miembros del movimiento y a pobladores de los territorios que se iban liberando, es significativa la experiencia puesta en práctica por Frank País, quien constituyó una República escolar en su aula de primaria.

El triunfo revolucionario de 1959 y la progresiva radicalización del proceso, condicionó nuevas formas de relación entre los sujetos y de ellos con el Estado en construcción. La creación de una

⁴ Desde 1902 hasta el triunfo revolucionario de enero de 1959.

⁵ Grupo de jóvenes cubanos que asaltaron los cuarteles Moncada y Carlos M. de Céspedes el 26 de julio de 1953, en el año del centenario del nacimiento de José Martí. Su objetivo fue re-iniciar la inconclusa lucha por la independencia de Cuba, esta vez por librarse del servilismo a los Estados Unidos. A raíz de estos hechos, se articula un movimiento revolucionario en todo el país, que culmina con el triunfo de 1959.

nueva sociedad imponía también que esos modos de relación cobraran manifestaciones inéditas. En consecuencia, surge y se desarrolla una concepción de la formación ciudadana, en la cual la utopía del hombre nuevo propuesta por Ernesto Guevara ocupó un lugar central. En su trabajo “El socialismo y el hombre en Cuba”, el Che expone un conjunto de características de ese hombre nuevo, así como presenta algunas de las acciones y principios necesarios para educarlo. Tomando de ambas referencias, entre los contenidos que definen al hombre nuevo podemos mencionar:

- Doble existencia de ser único y miembro de la comunidad.
- Calidad de producto no acabado, en construcción.
- Potencial de auto-educación consciente.
- Conciencia de la necesidad de su incorporación a la sociedad y, al mismo tiempo, de su importancia como motor de la misma.
- El trabajo es para él un deber social, produce sin la compulsión de la necesidad de venderse como mercancía.
- Disfruta y produce valores estéticos que son inherentes a su condición emancipada.
- Está guiado por grandes sentimientos de amor, se caracteriza por una gran dosis de humanidad y sentido de la justicia, lucha porque esos valores se transformen en hechos concretos.
- Percibe el internacionalismo proletario como deber y necesidad revolucionaria.

Esta definición general, unida a los principios educativos marxistas y a los aportes de pedagogos soviéticos, ha guiado la labor educativa orientada a la formación para la ciudadanía en diferentes momentos de la Revolución.

Las relaciones del individuo con el Estado ha sido un tópico de permanente alusión en los trabajos sobre la formación ciudadana en Cuba. E. Guevara lo abordó en su concepción sobre el hombre nuevo, destacando el protagonismo de la masa aún cuando se involucra en iniciativas estatales, dispuestas por la vanguardia de la Revolución. En ese sentido, el Che refiere que esta participación sólo es posible cuando la propuesta oficial es una interpretación adecuada de los deseos y necesidades de las mayorías. A la luz de esa lógica, la práctica de una participación multitudinaria convocada por el liderazgo de la Revolución se reforzó debido a la permanente necesidad de reaccionar ante la agresividad del Imperialismo. Especialmente en los primeros años después del triunfo de 1959, se produce una actividad formativa de la ciudadanía en el espacio macrosocial, teniendo lugar la educación política del nuevo ciudadano a la vez que participaba activamente en la construcción del proyecto (Calderús, 2007).

Con el proceso de institucionalización que se inició a mediados de los años ´70, la educación ciudadana se concibió como educación comunista. En varios documentos programáticos en el ámbito educativo se definen los componentes de esta propuesta y las formas para alcanzar sus metas educativas. En ellos se establece como fin de la educación: la formación en los principios del comunismo, convirtiéndolos en convicciones personales y hábitos de conducta diaria. La fragmentación de los componentes previstos como parte de ese ideal, las prácticas desconectadas entre sí que perseguían su formación, así como la asimilación acrítica de métodos y contenidos de los países de Europa del Este, fueron aspectos cuestionados y rectificados en diferentes momentos del pensamiento y el accionar pedagógico y político del país (ver Prado, 1982); especialmente luego del derrumbe del campo Socialista y ante las secuelas económicas políticas y sociales que este acontecimiento representó para nuestro país.

Varias investigaciones cubanas revisan los procesos de socialización conducidos por diferentes instituciones, entre las cuales la escuela ha sido una de las más focalizadas. Esos trabajos describen varios factores que han aportado contenidos no deseados al proceso de formación ciudadana. Entre esos factores, se encuentran la fragmentación de los objetivos institucionales, la homogeneización en el tratamiento de los sujetos sin consideración de sus diferencias sociales ni psicológicas, la tecnocratización de la enseñanza, el paternalismo que implicó una disminución de la participación y un mayor control social y la rigidez en la reproducción estable de patrones y normas de conducta (Domínguez, M. I. y Ferrer, M. E., 1993; Domínguez, M. I. y Ferrer, 1996). Como consecuencia, se afectó la integración social de los jóvenes y el conjunto de los valores que la condicionan (Ibídem), la expresión reflexivo-creativa de los educandos (D'Angelo, 2001), la participación social de las generaciones en formación (Chaguaceda, 2009), entre otros elementos que nos alejaron del modelo de ciudadano.

No obstante su incidencia limitada en ese panorama general por su carácter puntual, es justo destacar un grupo de experiencias educativas que, desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje, encierran un potencial para favorecer la formación ciudadana. Se trata de proyectos y programas como PRYCREA (Programa para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa), así como otros auspiciados por el Ministerio de Educación (MINED) como el programa Para la Vida, el proyecto Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (TEDI) y el proyecto ARGOS devenido en estrategia para el desarrollo del talento. Asimismo, puede mencionarse el trabajo realizado por algunas instituciones como la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) y el Centro Memorial Martin Luther King Jr., especialmente dirigido a la formación integral de educadores/as.

En ese contexto general de esfuerzos formativos y garantías estatales, de prácticas efectivas, erradas y contradictorias, la escuela primaria cubana juega el papel de iniciación del proceso de Educación para la ciudadanía dirigido a la infancia. Le corresponde, por tanto, una gran responsabilidad como institución que enseña cómo convivir más allá del medio familiar y servir así como escenario donde se experimenta la institucionalidad en la cual transcurre la vida del ciudadano.

El fragmento de la intervención de la Ministra cubana de Educación que hemos referido con anterioridad, devela lo que efectivamente podría considerarse un foco fundamental del trabajo relativo a la educación para la ciudadanía en nuestro país: el fortalecimiento de la identidad nacional. Este elemento, acompañado de la educación en valores como el antiimperialismo, la solidaridad, el internacionalismo, constituye el marco más general que esencialmente ha cobrado la educación para la ciudadanía en la experiencia cubana.

Para el caso de la educación primaria, notamos un énfasis mayor en la dimensión moral o valorativa de la formación ciudadana. Las investigaciones que orientan la enseñanza primaria en ese sentido (Rico y otros, 2002), refieren la intención de fomentar sentimientos de amor y respeto en sus diferentes manifestaciones hacia la Patria, hacia la familia, la escuela, los compañeros y hacia a la naturaleza. Asimismo, indican la importancia de propiciar la formación de cualidades como la responsabilidad, la laboriosidad, la honradez y la solidaridad.

3. Algunas posibilidades y límites para la formación ciudadana en la escuela primaria. Casos que dicen cosas.

Sin estar al margen de la sociedad, sus logros y contradicciones, la escuela tiene sus prioridades educativas, dirigidas a una determinada concepción de la formación integral del individuo (González, 1982; D'Angelo, 2001). Esta noción encarna ideales estatales en la construcción ciudadana y se ve constantemente interrogada por las formas cotidianas de interacción. Coloca énfasis en la formación de una conciencia patriótica y solidaria, profundiza en las raíces de la nacionalidad mediante el conocimiento de la historia de Cuba, del ideario martiano y el legado de los pensadores y revolucionarios cubanos. Junto al ideario marxista, estos temas conforman un núcleo de contenidos declarativos, actitudinales y valorativos, orientados a la formación de ese modelo general de ciudadano que describimos en el acápite anterior.

Las niñas y niños que asisten a la escuela primaria usualmente conviven en la misma comunidad donde se encuentra el centro escolar y son objeto de la incidencia educativa no sólo de esta institución, sino de las organizaciones que radican en su barrio⁶. Si bien las finalidades de todas esas influencias coinciden en una concepción más o menos explícita de ciudadano, la escuela es el espacio de orientación, concreción y evaluación, que monitorea la inserción de los sujetos en las convocatorias realizadas por los diferentes agentes socio-políticos. Esa función educativa se materializa a través de prácticas, experiencias concretas, que buscan la proyección del alumno hacia su contexto social; entre ellas, el énfasis en la formación en valores y la intención de hacerla personalizada, cuestión que se evidencia en cambios estructurales que sitúan un docente por veinte alumnos. Se imparten contenidos históricos, cívicos, se comentan informaciones socio-políticas de actualidad.

También existe una organización a la cual pertenece la mayoría de niñas y niños que asisten a la escolarización primaria. Ella funciona inserta dentro de la dinámica institucional de la escuela y constituye una instancia por excelencia para educar para la participación ciudadana de la infancia, se denomina Organización de Pioneros “José Martí” (OPJM). En sí misma, la pertenencia a la OPJM deviene, desde sus presupuestos, en posibilidad de participar en la transformación comunitaria, escolar-organizacional, grupal e individual. Ella dinamiza la vida escolar más allá del aprendizaje de las materias, al ofrecer a sus miembros la posibilidad de una vida en colectivo construida en cierta medida desde ellos y basada en valores patrios y morales, con la orientación adulta.

En su misión como organización, la OPJM define una noción de ciudadano que contextualiza a la infancia los contenidos fundamentales del modelo: “Contribuir a la formación general integral de los niños y adolescentes, en el amor a la patria socialista y a la naturaleza, propiciando su participación en los movimientos culturales, deportivos, recreativos, ambientales, de trabajo social, de investigación y de formación vocacional para que sean dignos relevos de la Juventud Comunista y garanticen la continuidad del proceso revolucionario cubano” (Organización de Pioneros José Martí, 2007).

Las intenciones, discursos y prácticas favorecedores de la formación ciudadana, transcurren acompañados de otros procesos, que sin ser exhaustivos y sin ánimo de generalizar, constituyen limitaciones y desafíos. En ese sentido podemos mencionar:

⁶ Organizaciones de masas como los Comités de Defensa de la Revolución (CDR) y la Federación de Mujeres Cubanas (FMC).

- Esfuerzos diseminados, no coordinados, entre las diferentes instituciones socializadoras que tributan a la educación ciudadana (escuela, OPJM, organizaciones de masas, medios de comunicación).
- Poco trabajo grupal en la clase y fuera de ella, donde aprender a colaborar.
- Poca interacción entre los grupos de clase, que favorezca la creación de una identidad hacia la institución escolar y el colectivo de pioneros.
- Criterios emulativos⁷ de corte individual, que pueden fomentar el individualismo y la competitividad si no se produce una intervención adecuada de los docentes.
- Rutinización de espacios educativos (matutinos, asambleas pioneriles, clases) que pierden así su potencial para la educación ciudadana.
- Limitación del trabajo docente a la aplicación de tecnologías orientadas a responder a las urgencias curriculares.
- Violencia verbal y psicológica entre estudiantes, entre docentes y entre docentes y alumnos.
- Indicadores evaluativos rígidos y despersonalizados: asistencia, puntualidad, uso correcto del uniforme.

La escuela como institución educativa y -desde el enfoque de nuestro artículo-, como espacio de interacción social donde confluyen las expectativas institucionales y las provenientes de la OPJM, resume oportunidades para potenciar la educación ciudadana, y a su vez, supone límites y dificultades que es necesario problematizar con el propósito de contribuir a su mejoramiento. Varios comentarios sobre nuestras experiencias de investigación son ilustrativos en ese sentido.

3.1. *Procesos de interacción social entre diferentes agentes educativos, una mirada hacia el interior de la escuela primaria.*

Las descripciones que se comentan en este apartado fueron obtenidas mediante procesos de indagación realizados por las autoras durante los cursos escolares 2006-2007 y 2007-2008. Tuvieron lugar en diferentes grupos escolares, de diferentes grados, en dos escuelas primarias de Ciudad de La Habana. El propósito fue identificar procesos de interacción social favorecedores de la educación para la ciudadanía, así como aquellos que no la propiciaban o la entorpecían. Tomando algunos ejes comprendidos en la noción general de ese enfoque, se prestó atención a los procesos de interacción social que permiten o no la cooperación en diferentes actividades escolares y a aquellos que potencian o restringen la participación pioneril.

Una de las escuelas se encontraba ubicada en un barrio muy heterogéneo desde el punto de vista socioeconómico, mientras que la otra pertenecía a una comunidad bastante homogénea, de médicos, dirigentes y técnicos. La diferencia de edad entre los participantes permitió observar procesos de interacción social en diferentes momentos de la escuela primaria: en los años intermedios, de dominio de las rutinas escolares pero aún sin un protagonismo en la vida escolar (4to) y grados terminales de este período, en los cuales los alumnos ocupan la dirección de la organización pioneril (6to). Se observaron tres grupos de clase (uno de 4to, uno de 5to y uno de 6to). Se siguió un enfoque de corte etnográfico en tanto se privilegió la observación como método fundamental y se procuró analizar los procesos de interacción social tal cómo se expresaban cotidianamente en sus escenarios naturales. Esa interrogación de la realidad

⁷ La emulación pioneril es un proceso que consiste en la evaluación sistemática de un conjunto de indicadores establecidos por la OPJM y la institución escolar. Entre ellos se evalúa el desempeño académico, la disciplina, la asistencia a actividades patrióticas, etc. Se otorgan categorías entre “Destacado” y “Rezagado”. Los destacados reciben el reconocimiento de sus compañeros de aula y se priorizan para la participación en actividades recreativo-culturales.

supone una relación dinámica observador-observado que se profundiza en este caso con el empleo de técnicas psicodramáticas, dibujos, cuestionarios, dinámicas de grupo, entrevistas y análisis de documentos.

3.1.1. Primera etapa de trabajo: focalizando la colaboración

Cuando leemos las problemáticas que han propiciado el auge de la Educación para la Ciudadanía y las principales de definiciones que esa propuesta educativa está manejando como modelo de ciudadano, notamos que existe un acuerdo respecto a la tradición y la actualidad de nuestras prácticas orientadas a la educación ciudadana: la preocupación y la acción a favor del bien común.

En las interacciones entre escolares, una manera de apreciar ese ideal educativo, es a través de los intercambios que favorecen la colaboración. Para el caso de este estudio, definimos las interacciones que favorecen la cooperación como aquellas que permiten lograr los objetivos de una actividad o encuentro interpersonal. No se pre-estableció el contenido valorativo de esas metas con el propósito de apreciar los matices morales de su configuración en los escenarios de estudio. Respecto a esas interacciones, se analizó no sólo la expresión de comportamientos cooperadores sino también, los sentidos que el niño o niña le atribuye a la situación de interacción.

Avanzando por los diferentes momentos de la rutina escolar, podemos iniciar nuestros comentarios por el Matutino.⁸ Este espacio es muy estructurado y se caracteriza porque el jefe del colectivo pioneril⁹ y algunos de los miembros del Consejo de Colectivo, se dirigen al conjunto de escolares con el propósito de comunicar informaciones de interés para pioneros y pioneras. En fechas históricas señaladas, otros integrantes del colectivo de pioneros preparan, de forma amena, una recreación del hecho histórico y acciones que sirven para conmemorarlo. Cada día un destacamento pioneril (equivalente a grupo de clase) prepara una presentación pública alegórica a la efeméride que corresponda o relacionada con la educación formal.

Si lo apreciamos desde nuestra perspectiva, este momento de la vida escolar está muy rutinizado, sigue pasos semejantes en todas las escuelas observadas y tienden a repetirse las formas de interactuar entre quienes dirigen el encuentro y los demás participantes. Es una forma monológica de interacción, donde predomina la información y en ocasiones contadas, la consulta. Como oportunidad de aprendizaje, es un desafío de formación ciudadana comentar ante un público numeroso los detalles de una información que es de interés colectivo y que suele conectar a la institución con sus alumnos. Respecto a ese propósito ideal, son algunos niños/as de los grados terminales (5to y 6to) quienes tienen mayor acceso a este espacio. Respecto al momento en que deben intervenir públicamente, ellos/as refirieron sentirse “importante”, “reconocida”, “orgullosa de mis responsabilidades”, “segura”, “tranquila”, “confiada”, “emocionada”.

Es necesario destacar, además, que las manifestaciones comportamentales asociadas a esas vivencias, se caracterizan por el uso de un lenguaje sencillo, que puede ser comprendido por niños/as de diferentes edades. Si bien el contenido de esas intervenciones es orientado o supervisado por los docentes, observamos el uso de recursos verbales y expresivos que son personalizados (la gestualidad, los ejemplos utilizados, los accesorios y el peinado). De manera

⁸ El matutino constituye la actividad que inicia la rutina escolar cada día. Se trata de un espacio coordinado desde la Organización de Pioneros.

⁹ El Consejo de Colectivo Pioneril está integrado por pioneros y pioneras de los grados mayores (4to., 5to., y 6to.) – debido a las características del desarrollo que presentan en comparación con los menores-, al frente de los cuales está el Jefe o la Jefa de Colectivo.

que, en la mayoría de sus intervenciones, esos escolares no reproducen de forma mimética el discurso adulto. De ahí nuestra hipótesis de que existe en esos alumnos un potencial para transformar la estructura tradicional de este espacio cuando se modelan o incentivan nuevas formas de relacionamiento.

En cuanto a la coordinación de juegos o actividades extra-docentes durante el receso o el descanso activo, notamos que para niños de 4to resulta difícil y poco atractivo coordinar acciones con un grupo de coetáneos que no sea el pequeño grupo de amistades. Fuera de esos vínculos cercanos, las interacciones devienen, con frecuencia, conflictivas y escasamente aportadoras a los fines de la actividad. Para los escolares de 6to, coordinar acciones con un grupo amplio de compañeros de aula resulta más motivante. Observamos juegos, tablas gimnásticas, encuentros de conocimiento, reuniones pioneriles, que se organizan bajo la coordinación de uno o varios sujetos. No obstante, se emplearon mensajes agresivos, tanto verbales como extraverbales, y se excluyeron miembros del grupo escolar debido, según entrevista con escolares, a las antipatías existentes (*“son pesá os”, “nos caen mal”, “es atacante”*).

Cuando nos remitimos a ese grupo de clase, el estilo de comunicación de la maestra con sus miembros puede caracterizarse como cortante y limitado al ejercicio de su rol académico. Eran frecuentes los mensajes agresivos y muy poco comunes las muestras de afecto. Esas negativas influencias socializadoras provienen de una figura muy emblemática: *“la docente”*; de manera que es muy probable que los alumnos de 6to que suelen coordinar actividades en grupo, estén reproduciendo el mismo estilo utilizado por la maestra al relacionarse con la clase. En este caso específico, es necesario destacar que no existe una educación dirigida a potenciar la inclusión y la interacción respetuosa hacia los otros.

Las interacciones entre amigos, en espacios de juego o descanso, resultaron un ámbito privilegiado para la cooperación. Esos intercambios suelen realizarse en función de varios temas: buscar y compartir apoyo instrumental y emocional (*“vérame la mochila que voy al baño”*; *“no le hagas caso a M., a ella le gusta mortificar”*). También pueden compartir un tema de conversación o de juego (*“mira a Y., sigue triste por culpa de R.”*; *“vamos a jugar parchís”*), así como crear alianzas (*“Acompáñame para convencer a S. y que me preste el guante”*; *“si M. te pregunta, le dices que sigo brava con ella, lo que yo quiero es que aprenda”*). Tanto hembras como varones, de 4to y 6to grados, mostraron esos temas de intercambio. Las interacciones a propósito de todos ellos son más frecuentes entre escolares del mismo género.

No obstante esas semejanzas, el concepto de amistad se enriquece a lo largo de los años escolares y se transforma desde una perspectiva unilateral, hacia otra que incluye los intereses y necesidades mutuos. En tal sentido, algunas frases de los escolares pueden resultar ilustrativas:

Escolares de 4to, mencionaron en diferentes técnicas:

“Tú compartes conmigo, juegas conmigo, me prestas el bisturí y otras cosas, me ayudas”.

“Ellos me prestan la goma, juegan pelota conmigo, me dan a probar su merienda, están conmigo en el receso. Preguntan por mí cuando no vengo”.

Los de 6to, por su parte, dijeron:

“En el juego con otros no es igual, vamos a excursiones juntos. Conozco a tu familia. Te admiro, te respeto y siento cariño por ti”.

“Cuando yo llegué me ayudaste, me comprendiste, me enseñaste el modo de la escuela. Queríamos estar juntas en los trabajos para ayudarnos, siento por ti admiración porque te adaptaste antes que yo y sentiste lo mismo que yo”.

Los sentidos que los escolares atribuyen a la amistad confirma que ese vínculo afectivo constituye un espacio donde aprender determinados valores y expresar comportamientos que trascienden a la vida en grupos, favoreciendo lo que es compartido por sobre actitudes individualistas. Ese potencial educativo de la amistad, aunque muy valorado por los docentes en sus intervenciones, no se aprovechó de forma intencional como espacio de aprendizaje social, por el contrario, en aras de completar materias en los horarios establecidos o atendiendo a la “disciplina”, se solía impedir o castigar interacciones basadas en intercambios amistosos.

En cuanto a la segregación por género, los y las escolares reconocen que la división entre ellos es un hecho, cuestión que les impide, en muchas ocasiones, acercarse a niños del otro sexo que por sus desempeño en diferentes ámbitos (respeto las normas, buen rendimiento académico, habilidades en el juego), despiertan admiración por sobre los estereotipos de género. Esto pudo ser percibido en entrevista a dos niñas y constatado en las observaciones. Ellas refieren que existe alguien de quienes no son amigas y que desearían serlo por razones como:

“es cómico, es disciplinado”; “no le da a las hembras, sabe Matemáticas”

El argumento que exponen sobre por qué no son amigas es:

“...porque es varón y yo no juego con los varones”; “el siempre está con otros varones que son unos pesa’os y a mí no me gusta jugar con varones”

Evidencias aportadas por la observación participante denotan descortesía y agresividad de los niños hacia las niñas; al mismo tiempo, las niñas usan frases peyorativas hacia los varones, “nombretes” como “jirafa” o “voz de pito”. Ante el desacuerdo entre niñas y niños suele usarse el grito y el manotazo. Las niñas pueden decirles a los varones “tonto”, “estúpido”, “bruto”, entre otras frases que pueden ser usadas tanto a la defensiva como a la ofensiva. La literatura considera el fenómeno de la separación entre hembras y varones como una tendencia en estas edades (Clauss y Hiebsch 1966). No obstante, en uno de los grupos de 6to que fueron estudiados, se apreció una apertura hacia las relaciones con niños/as del otro género, fundamentalmente al nivel de las interacciones, las que se tornan más cordiales. Estos estilos de interacción suelen ser reforzados por los docentes en la medida que pautan los espacios físicos para el juego de varones y de hembras. Asimismo, el intercambio de las niñas con los varones en juegos activos, - digamos que más asociados a la “naturaleza masculina”- se penaliza a través de comentarios críticos. A pesar de nuestras políticas sociales y educativas a favor de la equidad de género, podemos notar fuertes sesgos sexistas en las escuelas, que provienen tanto de prejuicios trasladados del medio familiar, como reforzados por los docentes¹⁰.

Como expresiones de cooperación, el estudio realizado identificó manifestaciones de iniciativa¹¹. Para nuestra sorpresa se notó que los niños y niñas que suelen interactuar desde esa actitud transformadora, no recibieron el reconocimiento de iguales y docentes tanto como aquellos que interactúan desde la disciplina¹².

¹⁰Para profundizar en esta problemática ver M. Romero (2006) y M. Pérez y C. Lazcano (2006); también los trabajos de D. Rodríguez (2008).

¹¹Proponer ideas y cumplimentar acciones que modifican las formas habituales en que se desarrolla la actividad.

¹²Respeto de las normas, comportamiento obediente ante las exigencias y las pautas de la actividad.

En ese sentido pueden generarse varias hipótesis formuladas desde perspectivas distintas aunque complementarias. Desde el punto de vista interactivo, se puede valorar que las manifestaciones de iniciativa, si se dan al interior de los pequeños grupos de amistades, no generan reconocimiento al nivel del grupo de la clase, o bien lo hacen de forma limitada.

Desde una visión sistémica, que conecta lo que sucede en el aula con otros ámbitos de socialización (Bronfenbrenner, 1999), podemos decir que el hecho que la iniciativa no deviniera fuente de reconocimiento social, y sí lo fuese la disciplina y la colaboración, puede estar relacionado con las características generales de la comunidad a la que pertenecían estos escolares. Se trataba de una comunidad poco estratificada desde el punto de vista socio-económico. Eran hijos de técnicos, profesionales y dirigentes. Esa integración social en la familia pudo hacer prevalecer el discurso totalitario del deber ser, destacando la disciplina, el cumplimiento de las normas y la obediencia como pautas deseadas de comportamiento¹³ (García, 2005).

A esas influencias educativas se suma la figura del docente. Las maestras, con cuarenta años de experiencia, utilizaban métodos tradicionales y conducían valoraciones en el sentido de la heteronomía moral (Piaget, 1971; D'Angelo, 2005). El estilo de la directora era vertical y, por tanto, poco participativo. Unido a ese ámbito de influencias familia-escuela, se puede valorar el impacto de los medios de comunicación, mediante los que se mantuvo y profundizó el discurso político, legitimador de la unidad nacional, como fortaleza y necesidad ante la difícil situación.

En ese amplio contexto educativo, la “colaboración” y la “disciplina” se destacaban como manifestaciones comportamentales del “deber ser”. La “iniciativa”, que puede ser orgánica, pero también diferente o contra-propuesta, no se visibilizó lo suficiente como fuente de “reconocimiento”. Estos procesos interactivos van desestructurando la creatividad y pautando formas tradicionales y conformistas de comportamiento, limitando así la formación del ciudadano activo y conscientemente comprometido que se tiene como ideal.

Las desigualdades sociales que se han ampliado en nuestro país a raíz de la crisis económica de los '90 y de los impactos de la reforma, así como el acceso creciente a productos culturales que instan al consumo, han generado una preocupación progresiva por los bienes materiales, no sólo los básicos, sino los que han devenido fuente de reconocimiento en el contexto nacional. Silvia Padrón (2008) en su investigación sobre este tema en la infancia cubana, identifica varios deseos e intereses infantiles vinculados a la posesión de objetos como las computadoras, por ejemplo, sólo accesibles a pocas familias cubanas.

Nuestro estudio también encontró¹⁴ que los bienes materiales son tema de conversación entre niñas y niños: quién tiene o no un DVD player, o juegos electrónicos, o barbies con sus accesorios. Sin embargo, en el grupo que observamos en esta escuela, el niño más popular procedía de una familia obrera y no figuraba entre quienes tenían más objetos en su hogar. Por su parte, este pequeño dominaba canciones populares, sabía bailar, conocía muy bien las reglas de los juegos de mesa y tenía grandes habilidades en el béisbol, además de un buen desempeño académico y relaciones cordiales con los demás miembros de su grupo. Este niño representaba, más bien, un patrón identitario-cultural. En esa misma aula, entre los rechazados y valorado como “*pesá'o*”, “*cree que se las sabe todas*”, “*se cree el mejor*”, estaba otro niño que

¹³Este discurso moralizante, destaca actitudes normativas y recalca la ilusión de las dicotomías fuertemente arraigada, donde todo puede ser catalogado –sin dejar residuo– en los compartimentos malo-bueno, verdadero-falso, etc.

¹⁴ Elementos obtenidos en la otra escuela, donde las condiciones de heterogeneidad social son más evidentes.

tenía muy buenas condiciones de vida, mas, como se aprecia, su comportamiento no se avenía a expectativas de humildad y respeto en la relación con sus compañeros de aula.

Una rápida lectura al conjunto de las interacciones comentadas alerta sobre esa espontaneidad que emerge en las relaciones entre iguales, para apreciar así que las influencias educativas que vienen de todas partes, aunque contradictorias en ocasiones, aún destacan valores y actitudes contenidas en el ideal ciudadano.

3.2. Segunda etapa de trabajo: Educar para la ciudadanía es educar para y desde la participación de las niñas y los niños.

La Convención sobre los Derechos del Niño¹⁵ introduce un concepto innovador en lo relativo a los derechos de la infancia, pues plantea el derecho a la participación. Desde nuestra concepción de los/as niños/as como actores sociales y ciudadanos del presente, sin que eso signifique adultizarlos, consideramos que la mirada a este derecho que ha chocado en su aplicación con la resistencia de otros actores posicionados en espacios de poder, resulta absolutamente necesaria.

Como plantean Sherrod, Flanagan y Youniss (2002), el enfoque de educación para la ciudadanía se propone educar a un ciudadano cuyas relaciones con los otros y con la comunidad trasciendan los intereses individuales y se distingan por la capacidad de involucrarse en acciones a favor del bienestar del gran grupo del cual se es miembro. En este sentido, creemos se resalta la relevancia de la participación como expresión auténtica de protagonismo social y ciudadanía. Intentando profundizar entonces en la participación infantil, nos propusimos, en una segunda etapa de trabajo, focalizarla en los marcos de la Organización pioneril; para lo cual nos centramos en explorar la dimensión normativa –analizando cómo se concibe el protagonismo pioneril desde el documento rector de la OPJM- y la dimensión de los procesos de la subjetividad social –especialmente la percepción social que poseen algunos adultos y niños/as acerca de la participación pioneril-.

La participación pioneril se considera tanto en el fin de la Organización de Pioneros “José Martí”, como en sus objetivos, principios y lineamientos; revelándose de este modo la importancia que se le concede desde lo formal. A pesar de ello y de la existencia de un principio específicamente referido a la participación que la concibe en niveles elevados -privilegiando la toma de decisiones tanto en acciones concretas como hasta en la formulación de políticas rectoras de la Organización-, el documento normativo que orienta el trabajo en la base presenta importantes contradicciones analizado integralmente. Las mismas alcanzan mayor claridad en el protagonismo que se otorga a los adultos en lo relativo al funcionamiento de la Organización en los diferentes niveles. Esto se evidencia, entre otras cuestiones, en el excesivo verticalismo que caracteriza la manera en que se enfoca el trabajo de la organización pioneril.

La percepción que tiene parte de la estructura adulta de la OPJM de la escuela seleccionada acerca de la participación pioneril, se revela limitada y contradictoria. Por un lado, se identifica con actividades concretas que no son las más relevantes dentro de la Organización, careciendo de una visión de proceso. De otro, la Guía del Destacamento¹⁶ destaca la independencia y la creatividad como características de un/a pionero/a participativo, pero más adelante subraya el

¹⁵ La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en 1989. En ella se considera niño a toda persona menor de 18 años, excepto en aquellos países cuya legislación establece la mayoría de edad más temprano (ONU 1989).

¹⁶ Se trata, a su vez, de la maestra del grupo en cuestión.

hecho de que es el/la maestro/a quien debe lanzar las convocatorias a las actividades teniendo la iniciativa, o plantea que un grupo participativo es aquel que tenga facilidad para identificar rápidamente las demandas del docente. El Guía Base¹⁷, si bien refiere que el Consejo de Colectivo ideal es aquel integrado por niños/as con iniciativa y que le digan a él qué hacer, también alude a que él controla a la estructura pioneril y ejecuta lo establecido “desde arriba”. No obstante, pensamos que en la existencia de estas contradicciones se hallan las potencialidades para incentivar la participación pioneril.

Se percibe la participación pioneril sólo en sus niveles simple y consultivo. La toma de decisiones por parte de pioneras y pioneros se considera únicamente en lo relativo a las elecciones pioneriles –que tiene limitaciones desde lo normado- y a la determinación del maestro o la maestra con la Condición 22 de Diciembre¹⁸. Se reconocen como figuras con autoridad para la toma de decisiones la directora o el director de la escuela y los altos niveles de la OPJM.

Por su parte, el destacamento¹⁹ de 6to grado en el que se concentró nuestro trabajo en la segunda etapa, percibe la participación pioneril como una característica que describe el comportamiento individual en los marcos de un grupo. La misma está asociada, como en el caso de los adultos, a actividades puntuales y no a proyectos; tampoco a gestión, ni a toma de decisiones. Resalta en ella el apego al “deber ser”, que se manifiesta en concebirla como cumplimiento de “leyes”, en la excesiva autoexigencia al rol de pionero/a –resaltándose la ejemplaridad y la necesidad de reconocimiento social, especialmente en el liderazgo pioneril- y una crítica limitada respecto a otros roles o condiciones del contexto, así como en el hecho de que emergiera la participación pioneril o la condición de pionero/a no como derechos, sino como cuestiones que hay que merecer.

Emergen algunas asociaciones a la colaboración y a la solidaridad, aunque de manera puntual en algunas técnicas. En general, para ellos/as participación pioneril se traduce en asistencia a actividades convocadas por adultos y en la emisión de criterios y puntos de vista cuando existen canales para ello.

Las hembras se muestran más orientadas al protagonismo como oportunidad de obtención de beneficios, entre los que se destaca el reconocimiento social entre sus iguales. Los varones, manifiestan mayor claridad respecto a las responsabilidades y exigencias asociadas al liderazgo formal pioneril y una marcada necesidad de agradecer y complacer a los adultos, en especial a la maestra.

Lecturas del conjunto y aprendizajes para compartir

La evidente asimetría existente en la relación adultos-niños, por la manera tradicional de comprender la educación como un proceso en el que hay uno que aprende –el estudiante- y otro que enseña –el maestro-, tiene sus implicaciones para la educación para la ciudadanía en nuestro contexto. Igualmente, la vulnerabilidad de la infancia debido a su dependencia de los otros (personas, grupos, instituciones, Estado), refuerza –aunque parezca una contradicción- una concepción adultocéntrica que se expresa también en el ámbito educativo.

El esbozo de la educación para la ciudadanía en la escuela primaria cubana que hemos compartido, nos devela la necesidad de ampliar la concepción de ciudadano que se tiene del niño y la niña desde dicha instancia de educación formal. Se abre entonces la necesidad de

¹⁷ Es el adulto que coordina de modo general el trabajo de base de la OPJM en una escuela.

¹⁸ Reconocimiento que se otorga a un maestro o maestra destacado/a en su labor.

¹⁹ Cada destacamento coincide con un grupo de clase.

diálogo con concepciones asumidas por estudiosos del tema en nuestro propio país que, aunque sus trabajos focalizan al ciudadano adulto, ofrecen luces para el tratamiento de esta temática. Una comprensión del niño como ciudadano, que trasciende el hecho de ser sujeto de derechos garantizados constitucionalmente, para incluir la actuación responsable del mismo en la producción y reproducción de la convivencia social y sus condicionantes (Chaguaceda 2008; Linares y otros 2008), constituye uno de los aportes medulares a una propuesta de educación para la ciudadanía.

Incorporar esta noción de ciudadano al caso de niñas y niños requiere de una transformación en la concepción de infancia predominante en el ámbito de la educación primaria. Se trata de complementar el fuerte papel del Estado como garante de los derechos ciudadanos, especialmente en el caso de la infancia, con lo que se ha denominado en la literatura especializada como paradigma de protección integral. Tal enfoque supera la función pasiva de sus destinatarios (UNICEF 1993) y traza una línea de continuidad entre la infancia y la condición de ciudadanía, entendida esta última no como la mera adscripción de derechos, sino como la capacidad para utilizar esos derechos en la configuración del poder (Quintana 1996, en Padrón 2007).

En este sentido, vale destacar que la Organización de Pioneros “José Martí” posee cierto nivel de interiorización de estas cuestiones, llegando incluso a considerarlas en la conformación de su documento rector, pero ello no se articula de forma armónica con otras concepciones de trabajo que históricamente ha venido llevando la Organización, ni se traduce, obviamente, en prácticas que apunten en tal dirección.

El acercamiento a las niñas y los niños en su condición de actores sociales desde la escuela, pasa también por explorar sus propias necesidades, percepciones y concepciones asociadas al ejercicio ciudadano, a su contexto y a ellos mismos. En este sentido sería útil extender para la infancia la noción de ciudadanía imaginaria (López, 1997), es decir, la idea acerca del ejercicio de la condición ciudadana en todos los ámbitos de la vida, no sólo en la relación con las instituciones. De ese modo, los espacios cercanos de interacción como el grupo de la clase, la comunidad o hasta el pequeño grupo de amistades, se tornan escenarios donde legitimar el aprendizaje de la ciudadanía y donde ejercerla de forma cotidiana.

Acercar los ideales contenidos en la visión del “ciudadano cubano” a las posibilidades vivenciales, comprensivas y comportamentales de la infancia es un desafío de la educación en nuestro país. El estudio de las interacciones en el ámbito escolar muestra la posibilidad de aprovechar las situaciones emergentes para destacar valores y aprendizajes sociales, y no sólo mostrar grandes dilemas o contradicciones éticas que muy pocas veces tocan a niñas y niños en sus experiencias diarias.

La escuela y la Organización de Pioneros José Martí representan finalidades, estructuras y posibilidades de relación que pueden ser potenciados en la formación y ejercicio de la ciudadanía en la infancia. Algunas líneas temáticas generales que propicien el debate y la investigación serían:

- Construir una visión del sujeto social que deseamos formar, una propuesta de meta educativa que de cuenta de la heterogeneidad social (y subjetiva) de las nuevas generaciones y su relación con las mayores, que conecte lo posible y lo deseado, que refleje los vínculos y desconexiones entre pasado y presente y que proyecte el futuro, que sea construida con la participación de niñas, niños, docentes; que conecte lo privado, lo local, lo nacional, lo universal.

- Fertilizar los vínculos existentes entre escuela y comunidad, escuela y OPJM, que sean más que relaciones de inclusión formal y se conviertan en mutuas influencias, implementadas según las problemáticas y necesidades de cada uno de los espacios.
- Legitimar espacios cercanos y significativos como ámbitos de aprendizaje y expresión socio-moral, como es el caso del pequeño grupo de amistades.
- Legitimar un abanico más amplio de indicadores asociados a los valores, la prosocialidad, que permitan rescatar lo humano y lo ético por sobre lo “institucionalmente correcto”.

Bibliografía:

1. Almonacid, C. (2001). “Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena”. En P. Gentili y Gaudêncio Frigotto (Compiladores). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en educación y trabajo*. Buenos Aires. CLACSO.
2. Banks, J. A. (2004). “Democratic citizenship education in multicultural societies”. En: J. A. Banks (Compilador). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
3. Bronfenbrenner, U. (1999). *Environments in developmental perspective: theoretical and operational models*. En S.L. Friedman (Ed.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*. Washington, DC. American Psychological Association.
4. Calderús, M. J. (2007). Apuntes sobre la formación ciudadana en la Educación Superior Cubana desde una perspectiva histórica. *Revista Santiago*, 113, 159-193.
5. Clauss, G. y H. Hiebsch (1966). *Psicología del niño escolar*. México D.F. Editorial Grijalbo.
6. Chaguaceda, A. (2008). *Participación y espacio asociativo*. La Habana: Publicaciones Acuario.
7. Chaguaceda, A. (2009). *Notas sobre la condición ciudadana en Cuba*. Disponible en red http://cubasolidaridad.org/index.php?option=com_content&task=view&id=280&Itemid=31.
8. D’Angelo, O. (2005). *La Autonomía de la persona y la represión psicológica y contextual. La Complejidad y las paradojas de lo imposible*. Ponencia al Simposio de psicoanálisis Hóminis’05.
9. D’Angelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. La Habana. Acuario.
10. Domínguez, M. I. y Ferrer, M. E. (1993). *Efectos del Período Especial sobre los jóvenes*. Informe inédito. La Habana. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. CIPS.
11. Domínguez, M. I. y Ferrer, M. E. (1996). *Integración social de la juventud*. Informe de investigación del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. La Habana.
12. Duschatzky, S. (comp.) (2005). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
13. Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington DC. Banco Interamericano de Desarrollo.
14. Gentili, P. (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Santillana.
15. González Rey, F. (1982). *Motivación moral y personalidad*. La Habana. Pueblo y Educación.

16. González, S. (2008). *Ciudadanía y calidad de la democracia*. Disponible en <http://www.ucm.es/info/amelat/web08/doctorado/Secundino/Ciudadania.doc>.
17. Guevara, E. (1977). "El Socialismo y el hombre en Cuba". En: Ernesto Che Guevara, *Escritos y discursos*, Tomo 8. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.
18. Haste, H. y Hogan, A. (2006): "Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: young people and contemporary debates about citizenship". En: *Journal of Moral Education* 35 (4), 473-493.
19. Heater, D. (1990). *Citizenship: Tire Civic Ideal in World History, Politics, and Education*. Londres. Longman.
20. Howe, B. R. y Covell, K. (2005): *Empowering children: children's rights education as a pathway to citizenship*. Buffalo and London, University of Toronto Press. Toronto.
21. Kymlicka, W. y Norman, W. (1996) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción Reciente en teoría de la ciudadanía". *Cuadernos del CLAEH*, 75. 81-112.
22. Linares, C y otros (2008). *Participación y consumo cultural en Cuba*. La Habana: Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello".
23. López, S, (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima, Perú: Instituto Diálogo y Propuestas.
24. Marshall, T.H (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.
25. Martín, M. Y. (2008). *Concepción teórico-metodológica de la Organización de Pioneros José Martí y su contribución a la educación para la participación pioneril*. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
26. Mella, J. A. (1985). Los estudiantes y la lucha social. En *Marxistas de América*. Compilación Editorial Arte y Cultura. La Habana.
27. Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
28. Oraisón y Pérez (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. Educación y ciudadanía. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29.
29. Padrón, S. (2007) *¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana*. Resultado de investigación inédito. La Habana. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. CIPS.
30. Pérez, M. Y Lazcano, C. (2006) *Aprendiendo a ser en la escuela: reflexiones en torno al sexismo en una institución escolar*. Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. La Habana, Cuba.
31. Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella
32. Prado, L. (1982). *La educación Comunista de la juventud estudiantil en la Educación Superior*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
33. Prieto Valdés, M.; Pérez Hernández, L y Sarracino Rivero, G. (s/f). *A propósito de la ciudadanía en Cuba*. Disponible en <http://www.aretodigital.com/ciudadania%20en%20cuba.htm>

34. Reimers, F. y Villegas-Reimers, E: “Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe”. En V. Espínola (Compiladora). *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington DC. Banco Interamericano de Desarrollo.
35. Rincón, O. (2004) *Desde los medios de comunicación, ¿cómo formar en ciudadanía?* Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Disponible en <http://www.c3fes.net/docs/competencias.pdf>.
36. Rodríguez, D. (2008). ¿Sexismo en las láminas del libro de texto de lectura de primer grado? En: Vasallo, N. y T. Díaz (comp.) *Mirar de otra manera*. La Habana. Editorial de la Mujer.
37. Romero, M. (2006) *Las escuelas como instituciones reproductoras de desigualdades sexuales. El sexismo que se esconde tras el currículum oculto del aula*. Compartiendo con adolescentes. Taller Internacional y encuentro pre-ALAS del Caribe, CIPS 2006. La Habana.
38. Roitman, M. (2007). *Las razones de la democracia en América Latina*. La Habana. Ciencias Sociales.
39. Santos, B. de S. (2006). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires. CLACSO.
40. Sherrod, L., C. Flanagan y J. Youniss (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where, and who of citizenship development. En: *Applied Developmental Science*, 6 (4), 264–272.
41. Torres, C. A. (2006). *Lecciones en sociología de la educación. Educación, poder y conocimiento*. Caracas. Laboratorio Educativo.
42. UNICEF (1993). *Informe final. Reunión de Puntos Focales*. Área Derechos del Niño. Paipa, Colombia.
43. Vieira, L. (1998). Ciudadanía y control social: Lo público no estatal en la reforma del Estado. Luiz Carlos Bresser Pereira y Nuria Gunill Grau (Coords.). *Proyecto para la Modernización de la Administración Pública en América Latina y el Caribe BID/CLAD 1997-1998*.