

TRASCENDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES INFANTILES SOBRE EL MAESTRO PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA

Carlos Bolívar Bonilla Baquero
Héctor Fabio Ospina

Resumen: En este artículo se sustenta que las representaciones sociales elaboradas por los niños y niñas escolarizados, acerca de la figura del maestro, afectan de modo significativo los procesos de formación ciudadana.

Dichas representaciones se consideran decisivas para favorecer o entorpecer la construcción, desde la escuela, de una concepción de ciudadanía que considere a los niños y niñas como sujetos de derechos, capaces de contribuir críticamente en la edificación de una sociedad de democracia participativa.

En este proceso, las representaciones sociales infantiles del maestro amalgaman el manejo docente del saber-poder y del afecto, en las relaciones interpersonales del aula.

Palabras Clave: Representaciones sociales, ciudadanía, formación humana, educación, democracia.

Abstract: In this article it is supported that the social representations that are made for school children, about the teacher's image, affect the process of citizenship formation.

These representations are considered conclusive to better up or to obstruct the growth, from school, of a citizen's concept that would consider children as rightholders capable of critically contributing in the making of an involved democratic society.

In this process, the children's social representations coming from teachers involve the teacher's handling of knowing being able and affection in the classroom interpersonal relations.

Key words: Social representations, citizenship, human formation, education, democracy

TRASCENDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES INFANTILES SOBRE EL MAESTRO PARA LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA*

*Carlos Bolívar Bonilla Baquero***

*Héctor Fabio Ospina****

I. Introducción. II. Antecedentes e importancia de las Representaciones Sociales (RS). III. Educación como formación humana. IV. Ciudadanía con enfoque de derechos. V. A manera de conclusión. – Bibliografía.

I. Introducción

Si bien es cierto que la escuela no es el único escenario de educación de los niños y niñas, también lo es que, para los que asisten a ella, sigue siendo una experiencia fundamental.

En la experiencia escolar la figura del maestro es central y, sin embargo, no todos los profesores asumen del mismo modo su labor educativa.

En este artículo se sustenta que los niños y niñas elaboran representaciones sociales del maestro, a través de las cuales captan esas diferencias en el tratamiento que los docentes dan, en esencia, al saber-poder y al afecto; puestos en juego durante las interacciones cotidianas del aula.

Mediante estas representaciones sociales los escolares tipifican o clasifican en modelos a sus educadores, lo cual favorece u obstaculiza no sólo el aprendizaje de los contenidos curriculares habituales sino, además, los procesos de formación ciudadana.

Se argumenta que las representaciones sociales infantiles acerca del maestro son decisivas para potenciar o entorpecer en los escolares la edificación de una ciudadanía crítica y participativa en la cual, los niños y niñas, como sujetos de derechos, puedan contribuir al fortalecimiento de la vida democrática.

II. Antecedentes e importancia de las Representaciones Sociales (RS)

*Este trabajo se apoya en los resultados de la investigación: Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila, patrocinada por la Universidad Surcolombiana, de Neiva. Desarrollada entre julio de 2002 y julio de 2003. Correo electrónico: bolivarbonilla@hotmail.com

** Educador y Psicólogo Social. Magíster en Enseñanza Superior y Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Profesor titular de tiempo completo, en el programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, de Neiva. Miembro del grupo de investigación CRECER. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Colombia.

*** Doctor en Educación. Profesor-investigador Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Colombia. revistacinde@umanizales.edu.co

La teoría de las RS puede tener su origen en las propuestas de pensadores como Wundt y Durkheim, quienes en el intento de dotar de cientificidad a la psicología y la sociología, respectivamente, se ocuparon de diferenciar en los objetos de estudio de estas disciplinas una conciencia individual de una conciencia colectiva.

De conformidad con González (2002), Wundt discriminó los procesos mentales propios de la conciencia individual, referidos a funciones psíquicas como la atención y la percepción, de los procesos psicológicos complejos, como el pensamiento, el lenguaje y la religión.

Mientras que los procesos mentales propios de la conciencia individual son susceptibles de una metodología experimental, los procesos psicológicos complejos no. Estos últimos, por su fuerte arraigo histórico-cultural, requieren de la observación directa en los contextos en que se producen.

Así que Wundt, además de una psicología experimental, contempló la necesidad de una psicología popular, considerada por algunos autores posteriores como el origen de la psicología social y de su principal objeto de estudio, las RS.

Sin embargo, se reconoce a Durkheim el uso explícito de la expresión representaciones colectivas, en directa relación con la de hechos sociales, en el contexto de su obra dirigida a esclarecer y fundamentar el objeto y método de la sociología.

Para él, las representaciones individuales no poseen las características de objetividad y homogeneidad que exige la investigación sociológica. En las reglas del método sociológico Durkheim (1895/1995), advierte que existe una conciencia pública o alma colectiva que no pertenece a las conciencias individuales y que configura modos de pensar, sentir y actuar que se caracterizan por ser exteriores y anteriores al individuo. Por ser coercitivos para la adaptación social y por ser generales en una colectividad. La sociología se debe ocupar entonces de estas representaciones colectivas, tales como la religión, las creencias, las costumbres, la política, el derecho; entre otras.

En su propuesta, Durkheim no sólo diferencia representaciones individuales (psicología) de representaciones colectivas (sociología) sino que al analizar la tensión individuo-sociedad toma partido por la primacía del todo (social) sobre las partes (individuos).

En la recuperación que Moscovici hace de las RS reconoce que el concepto de representación ya existía en la tradición académica de disciplinas como la sociología, la psicología y la antropología, con lo cual da crédito no sólo a Durkheim sino a varios otros investigadores, como Piaget.

Moscovici considera que actualiza el concepto en varios sentidos, entre los cuales el más importante no es haber adoptado el calificativo de social para las representaciones colectivas (Durkheim mismo usaba indistintamente social o colectivo) sino el de haber concebido a las RS como objeto de estudio de la psicología social, en una mirada que asume la relación individuo-sociedad como una tensión dialéctica.

Lo actualiza también en cuanto incorpora la preocupación por las relaciones entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico en esas representaciones (Moscovici & Hewstone, 1986), y, finalmente, en cuanto a asignar a los medios masivos de comunicación un papel protagónico en el proceso de sociogénesis de las RS.

A continuación se expondrá, sintéticamente, cómo conciben Moscovici y algunos de sus seguidores las RS.

Para Moscovici (2003), la teoría de las RS se ocupa del conocimiento cotidiano que caracteriza el pensamiento y la actuación de determinados grupos o colectividades. Las RS designan tanto el proceso de re-presentar, un objeto de conocimiento por otro, como el producto de dicho proceso.

La teoría de las RS constituye una mirada alternativa a los enfoques eminentemente psicológicos o sociológicos, según la cual, las RS configuran organizaciones paradigmáticas de creencias y conocimientos que involucran lo individual, lo social y lo cultural.

Así, las RS son simultáneamente individuales y sociales, puesto que las elabora un sujeto en interacción comunicativa con otros, situado en un contexto cultural específico. Para Moscovici (2003), las RS se generan en el proceso comunicativo y se expresan a través del lenguaje, por esto su estudio es estudio del lenguaje y la comunicación.

Para que una representación sea considerada social se requiere entonces que aparezca con claridad el carácter social de su génesis y el hecho de que sea ampliamente compartida por una colectividad. Estas características pueden servir para diferenciar las RS de la actitud, como representación individual de cualquier tipo de objeto (no de fenómenos sociales problemáticos para un grupo).

Otra diferenciación entre RS y actitud la señala el propio Moscovici (2003), al considerar a la segunda como parte de la primera, es decir, no es posible desarrollar una actitud frente a un objeto si previamente no se ha elaborado una representación del mismo.

Por estas últimas razones Wagner y Elejabarrieta (1994), advierten que: “Probablemente podremos hablar de actitudes hacia las espinacas, de esquemas, categorías u otras estructuras cognitivas que representan disposición o conocimiento sobre las espinacas, pero no de representaciones sociales” (p. 829).

Según estos autores las RS exigen para su edificación del discurso y la comunicación que posibiliten la distribución colectiva del conocimiento. Las actitudes no necesariamente requieren de este requisito, ya que pueden provenir de la experiencia personal e individualizada.

En el debate acerca de la importancia y vigencia de las RS, y su relación con otros conceptos, conviene mencionar que si bien la actitud puede ser asumida como una dimensión de la RS, esta última podría ser considerada una parte constitutiva del imaginario.

Es lo que se puede deducir de Pérez (2003), al recordar que para Castoriadis la imaginación es la capacidad de hacer existir lo que no está en el

mundo físico, y más aún, de representarse uno mismo y a su manera –vale decir, para uno mismo- aquello que rodea al ser viviente y que le interesa y también, por supuesto, el propio ser.

Al citar el pensamiento de Castoriadis, Pérez destaca además que la institución de la sociedad descansa en la compleja urdimbre de significaciones que impregnan, guían y dirigen toda la vida de esa sociedad dada y de los individuos concretos que la constituyen.

¿Por qué no pensar, en consecuencia, que las RS son una forma de la imaginación y de esa urdimbre de significaciones que instituyen la sociedad? En especial, si se tiene en cuenta que en el concepto de magma de significaciones sociales imaginarias, de Castoriadis, se usa sociales para referirse a que estas significaciones imaginarias sólo existirán “al ser instituidas y al ser objeto de participación de una entidad impersonal y colectiva” (Castoriadis citado por Pérez, 2003).

Pérez insiste en que la sociedad no puede ser comprendida por fuera de las múltiples instituciones particulares que la constituyen y de las significaciones sociales imaginarias que esas instituciones encarnan. Las RS podrían ser vistas como una manera de aplicar la imaginación en los complejos procesos de comprensión de lo social, de determinados y específicos problemas sociales.

Al reconocer que el imaginario castoridiano es, a todas luces, un concepto mucho más potente y abarcador que, como se sabe, constituye el fundamento de toda la sociedad y de su historia, se puede también admitir que en el núcleo del imaginario y de la representación social anida el significado o los significados que motivan y orientan la existencia humana. Tal vez por esto Maffesoli (2003), señala que la fuerza del imaginario social se percibe en el reconocimiento del sentido común, objeto de estudio central en el pensamiento de Moscovici sobre las RS.

El estudio de las RS tiene pues una importancia actual justificada si, además de lo planteado, se enfatiza en su concepción dialéctica de la relación individuo sociedad. En esta perspectiva, el enfoque adoptado aquí para las RS difiere del enfoque constructivista radical de corte piagetiano, que enfatiza en la acción del sujeto cognoscente, individualizada, sobre el medio físico; mientras subvalora la interacción social y la influencia del medio sobre el sujeto. Se admite que la construcción de conocimiento es, primordialmente, un fenómeno social.

Tal como lo expresan Emler, Ohana y Dickinson (2003), “*consideramos que el entorno social también les hace cosas a los individuos que lo habitan. En otras palabras: los individuos no sólo actúan respecto del entorno sino que también están sujetos a su acción*” (p. 73).

Con base en Jodelet (1986), se acepta que las RS se presentan en formas muy variadas, tales como imágenes condensadoras de significados (como la paloma blanca que puede significar paz, espíritu santo o mensajería). Como categorías para clasificar personas o circunstancias (buena o mala gente). Como “teorías” para interpretar-explicar hechos (un hombre golpea a su mujer

porque es machista). En resumen, las RS pueden entenderse como conocimiento práctico, ingenuo, espontáneo, de sentido común; diferente del conocimiento científico pero, en la mirada de Moscovici, proveniente de él.

¿Cuál es la importancia de las RS, definidas en estos términos? que ellas son fundamentales para el conocimiento cotidiano del mundo de la vida y para tomar decisiones de acercamiento o distanciamiento sobre lo representado. Ellas son determinantes para el proceso de construcción social de la realidad.

Esto no quiere decir que las RS se conciban como causa de las prácticas sociales, como advierte López de la Roche (2004), sino como guías. Entre RS y prácticas sociales no debe buscarse una relación mecánica, causal; de homologación. La relación es dinámica y, por tanto, una práctica puede generar RS o modificarlas y las RS también pueden hacerlo con las prácticas.

Mediante las RS se dota de significado algo, para concentrarlo en un símbolo que propicia una actuación cooperativa o de rechazo. Proceso en el cual la dimensión afectiva se entrecruza con la cognitiva estructurando en el sujeto una hibridación de sentimientos y pensamientos en torno al objeto de representación.

El proceso de construcción de las RS incluye un momento de objetivación, mediante el cual, se convierten en imágenes, nociones o fenómenos abstractos, es decir, la **objetivación** permite cristalizar o materializar conjuntos de significados.

Este proceso también incluye un momento de **anclaje**, que alude a los nexos de los significados de la RS con una determinada cultura. El anclaje también se refiere a la integración del significado seleccionado en el sistema de pensamiento preexistente. El complejo proceso de construcción de las RS mediante la objetivación y el anclaje, indica su interactivo carácter individual-social.

Este proceso exige una participación activa del sujeto pero no autosuficiente ni siempre innovadora, dado el carácter preexistente del mundo social, y en el de RS hegemónicas, que predeterminan buena parte de la construcción de las representaciones de los sujetos. Con esto último se señala que las RS reproducen la tensión complementaria entre lo dominante y lo emergente; entre la tradición y el cambio.

Así, por ejemplo, Bonilla & Oviedo (2004), encontraron en una investigación de las RS de los niños del Huila (Colombia), sobre convivencia y conflicto, una tendencia dominante a asociar estos dos fenómenos, respectivamente, con poderes divinos y diabólicos, propios de la cultura judeo-cristiana. Al mismo tiempo hallaron una tendencia, minoritaria y novedosa, de RS asociadas al carácter conflictivo de la existencia humana, susceptible de tratamientos dialógicos concertados.

Esta tensión dialéctica también se ha expresado en otros estudios colombianos de RS sobre maternidad y paternidad, Lamus & Useche (2002) o sobre conceptos económicos de niños pobres, Amar (2002).

El papel activo del sujeto en el proceso de construcción de las RS no debe verse únicamente cuando hay creación o construcción de nuevas

representaciones. También hay que verlo como proceso de reconstrucción o reorganización de la información o conocimiento circulante que, por más dominante que sea, sólo puede ser asumido por él y matizado por su singular vida afectiva; en un contexto de interacción, como ya se dijo.

Por lo expuesto, los niños y niñas pueden poseer RS dominantes sobre la convivencia, pero su manera de simbolizarlas y expresarlas constituyen procesos activos y, muchas veces, creativos. Simultáneamente, pueden construir RS novedosas que riñen con las hegemónicas. De no ser así, el conocimiento, en general, y las RS, en particular, se estancarían.

Para precisar un poco mejor la importancia de las RS conviene tener en cuenta, según Farr (1986), que las funciones más importantes de las RS son las de: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” (p. 503).

De este modo, por ejemplo, la intangible esquizofrenia se convierte en la figura del loco y el psiquiatra en loquero. El amor de pareja en un corazón flechado o la sexualidad en genitalidad.

Para autores como Sánchez & Rodríguez (1999), amparados en Moscovici, existen otras funciones importantes de las RS, relacionadas con la identidad grupal –por tanto con la diferenciación intergrupal- y la consecuente comunicación entre los miembros del grupo que comparte unas determinadas RS.

En síntesis, las RS son un proceso y producto psicosocial que posibilita a los sujetos la transformación de una realidad extraña en algo comprensible, mediante el reemplazo significativo y simbólico (re-presentación) de esa realidad por metáforas, íconos, “teorías”, categorías, que guían la acción del sujeto sobre lo representado.

Estudiar las RS permite desentrañar sentidos ocultos, pensamientos y sentimientos, de los miembros de un determinado grupo social, que revelan la tensión existente entre el mundo psíquico de un grupo de personas y las condiciones estructurales del mundo sociocultural en que viven. Esto se puede ejemplificar con los casos extremos y dramáticos de la anorexia y la bulimia. Subyace a estas patologías una RS del ideal estético corporal, como requisito del éxito laboral o de la vida amorosa, en buena parte promovido por la presión mediática de las industrias de ropa de marca, maquillaje y modelaje. Recientemente se ha suscitado un debate, en Medellín, una de las ciudades colombianas con mayor índice de estas enfermedades, por una marca de Jeans: Anorexia.

En el campo educativo el papel de las RS ha sido estudiado tanto desde el punto de vista de los escolares como de los profesores. Al respecto pueden mencionarse los trabajos de Silva (2000), acerca de la escuela como espacio intersubjetivo de representación; el estudio transcultural de Casado y Martínez de Taboada (2000), sobre las representaciones de la interacción pedagógica (el cual se retomará más adelante) o el reseñado por Castorina (2003), en Buenos Aires, sobre las RS de los docentes en torno a la inteligencia de los estudiantes.

En este último estudio se corroboró algo similar al efecto pigmalión de Rosenthal. Es decir, que a partir de la clasificación que los profesores hacen de sus alumnos, en inteligentes y no inteligentes, predicen su éxito o fracaso y actúan en las clases de modo discriminatorio a favor de los más inteligentes.

Este tipo de RS enmascara un problema de desigualdad estructural en la sociedad, que afecta el rendimiento académico, para responsabilizar únicamente de este último a la inteligencia de los niños.

Sobre la clase de RS que más interesa aquí para sustentar la hipótesis de este ensayo conviene reseñar el estudio transcultural de Casado y Martínez de Taboada (2000), entre niños vascos y venezolanos, donde se tipifican tres modelos de RS estudiantiles sobre los docentes: Democrático, autocrático y anómico.

El **democrático** es percibido como aquél que se implica afectivamente con el estudiante en el plano de amigo. Promueve el diálogo, la ayuda en la ejecución de tareas y ofrece alternativas de creatividad en las actividades. Esto no impide que las clases se centren en lo académico, la autoridad se reconozca en el profesor y las normas a seguir sean claras y cumplidas. Sin embargo, este tipo de docentes es visto como facilitador de la discusión y el intercambio de ideas entre profesores y estudiantes. Por todo ello la interacción con este docente es concebida como simétrica.

El profesor **autocrático** corresponde a una RS estudiantil caracterizada por un manejo autoritario del poder docente. Es un profesor que no coopera con el estudiante ni se muestra afectuoso ni es creativo en clase, asumiendo roles de controlador y vigilante. Este docente no permite el diálogo ni la controversia y se gana el orden y la disciplina del grupo por la vía del temor estudiantil frente a su despotismo. Se percibe así la interacción con él como asimétrica.

El docente anómico o **Laissez-Faire**, tampoco se implica afectivamente con los estudiantes, ni se muestra cooperativo con ellos. Es indiferente y el control sobre la clase no es pleno, pareciendo más igualitario en la interacción que el anterior. También es un docente que evita el diálogo, no ofrece creatividad en el trabajo, ni claridad en las normas de organización para el desarrollo de las sesiones. Sus clases son poco centradas en lo académico, con poca coherencia.

Los investigadores encontraron que el núcleo de las RS estudiantiles del docente se basa en el reconocimiento, por parte de los escolares, de dos dimensiones propias de la interacción pedagógico-didáctica: la estructuración de las tareas y la estructuración de la relación afectiva. Es decir, para los estudiantes es decisivo captar cómo organiza y desarrolla el maestro las tareas académicas y cómo interactúa social y emocionalmente con ellos.

En Colombia, estudios cualitativos con otros enfoques diferentes a los de las RS también han concluido en la importancia de integrar en la docencia un trabajo que evidencie conocimiento del docente en el objeto de enseñanza, con un tratamiento afectivo de carácter lúdico y respetuoso en las relaciones interpersonales. Tal como se mostró, entre otras conclusiones, en el proyecto

Atlántida, adolescencia y escuela, dirigido por Cajiao & Parra (1995). De la misma manera concluyen Antía de Cabrera y otros (1994) en su estudio sobre los universitarios adolescentes en la Universidad del Tolima.

Lo expuesto hasta el momento permite afirmar que las RS que los niños y niñas construyen en la escuela, en torno a la figura del maestro y los ambientes de educación que él promueve, se convierten en patrones de referencia que favorecen o entorpecen en los educandos sus posibilidades de ejercer una ciudadanía basada en un enfoque de derechos.

III. Educación como formación humana

Si la educación aspira a trascender la instrucción para potenciar el desarrollo humano integral debe recuperar como categoría central la formación. Categoría que se constituye para los humanistas, desde el siglo XVIII, en un pilar central de las ciencias del espíritu, tal como lo expone Gadamer (1997). Es decir, formación como proceso de trascendencia de la condición natural del ser humano hacia su condición de ser espiritual conciente de su situación histórico-cultural, que le exige un sentido de sí frente a los demás y la comunidad.

Categoría compatible con la de educabilidad o formabilidad y que, ambas, según Runge & Muñoz (2005), constituyen núcleos articuladores de una pedagogía crítica de carácter histórico-antropológico que piensa en la educación como proceso concreto, situado en contextos específicos y asumido por sujetos particulares de carne y hueso que devienen como humanos en el reconocimiento de las diferencias y su singularidad.

Una concepción de educación como la descrita exige pensar en un conjunto de condiciones que la hagan posible, entre las cuales se destacan las siguientes, para el propósito central de este ensayo:

- Entender los contenidos y experiencias de aprendizaje como medios -no fines exclusivos- de potenciación de capacidades, sensibilidad y valores, para la vida en comunidad.

- Propiciar puentes entre la escuela y la vida social, en especial, para la participación ciudadana crítica en el acontecer sociopolítico del entorno.

- Orientar la educación al favorecimiento del desarrollo humano integral, como proceso histórico-social, reconociendo sus principios de multidimensionalidad e interdependencia. Esto implica relativizar la importancia de la dimensión cognitiva, enfatizada desde la escuela tradicional, para reivindicar dimensiones tales como la emocional y la ética.

Esta última condición constituye un principio fundamental de la pedagogía crítica, según Giroux & McLaren (1997), quienes consideran la enseñanza para el fortalecimiento personal y social de los educandos éticamente previa al dominio de contenidos y habilidades técnicas priorizadas por el mercado.

Del mismo modo estos autores reclaman la necesidad de admitir que el conocimiento no se puede reducir a un asunto de operaciones cognitivas

divorciadas de lo emocional-afectivo. Para conocer, los estudiantes realizan inversiones viscerales-eróticas que se somatizan, se encarnan, convirtiendo el cuerpo sensitivo en una condición básica para la construcción de conocimiento. Condición que la escuela tradicional niega.

Relativizar lo cognitivo no significa despreciarlo. Significa comprender que la cognición no es suficiente para la formación humana ni para el ejercicio de una ciudadanía activa. Además de educar para que los niños y niñas conozcan y comprendan las normas que regulan sus colectivos, es necesario educar su sensibilidad moral, pues las acciones morales se acompañan no sólo de razones sino también de sentimientos morales, no siempre compatibles.

Con base en lo expuesto, se puede inferir que este tipo de educación requiere de un docente que encarne el discurso de la educación como formación. Un docente que pueda liderar la creación de un ambiente propicio para educar, que sea percibido en las RS de los estudiantes como practicante de un modelo de interacción pedagógica democrático; tal como se señaló en la investigación de Casado y Martínez de Taboada, reseñada unas líneas atrás, y que es necesario retomar ahora.

Los modelos autocráticos anulan el desarrollo de la capacidad dialógica y la autonomía estudiantil, generan desconfianza y temor en los educandos y favorecen actitudes de resentimiento que pueden materializarse en actos de agresión y/o deserción escolar. En el mejor de los casos, estos modelos producen conformismo y sumisión. Todas estas son características contrarias al ejercicio de una ciudadanía pensada desde un enfoque de derechos.

Los modelos anómicos o de Laissez-faire, producen desconcierto estudiantil por la inestabilidad del manejo normativo, la incoherencia e indiferencia del docente. Son modelos que pueden posibilitar al educando alternativas anárquicas en la interacción social, como respuesta a la expectativa insatisfecha de un docente que obre como referente de desarrollo axiológico en sus intervenciones pedagógicas.

De modo pues que las RS que los niños y niñas construyen, sobre la figura del maestro y los ambientes de educación, connotan significados favorables o desfavorables para el ejercicio de una ciudadanía con enfoque de derechos.

Desfavorable, como ya se ha explicado, en los modelos representados por los escolares como autocráticos y anómicos. Favorable, en los modelos considerados democráticos.

Conviene recordar aquí, que en las RS de estos modelos se encontraron dos dimensiones estructurantes de la representación: el manejo del saber y el de las relaciones afectivas interpersonales, por parte del profesor.

Esta necesidad de integrar lo cognitivo con lo emotivo en la educación también es reconocida por Gardner (2000): *“si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, a dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto*

emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental”. (p. 89)

Habría que aclarar aquí no sólo lo perjudicial de un aprendizaje desprovisto de emociones, sino de uno cargado de emociones negativas, como en el caso de los profesores que son representados por los estudiantes como autocráticos.

Maturana (1998), también resalta la importancia de lo socioafectivo en la educación al presentarla como un proceso de aprender a convivir con otros y en comunidad. Un proceso en el cual el niño debe ser capaz de aprender a respetar al otro desde el respeto de sí mismo. Como argumento adicional a favor de la hipótesis de este ensayo, Maturana dice que: *“y si el niño no puede aceptarse y respetarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social”* (p. 32).

Ni fenómeno social, ni ciudadanía, ni democracia, se puede agregar a esta cita. Lo central para Maturana, en la convivencia, es el amor. Amor como emoción constituyente de la aceptación del otro en la convivencia. Aquí Maturana toma partido por la fundamentación emocional de la ética –no la racional- que defendieron los filósofos de la tradición inglesa de la sensibilidad moral, desde el siglo XVIII, como Hutcheson, Hume y Strawson.

Al decir de Maturana (1995), el respeto de sí mismo y por el otro es también el fundamento de la democracia. Este fundamento sólo podrá constituirse en hogares y escuelas que practiquen relaciones interpersonales basadas en el amor, en la emocionalidad gratificante del encuentro cotidiano. Maturana (1995), afirma que: *“si uno mira los orígenes de la democracia lo que uno descubre es que ella surge como un modo de convivencia entre iguales, entre seres que se respetan, que tienen derecho a opinar y a participar en las decisiones que los afectan”* (p. 51).

Esta postura no es extraña a la propuesta de Bárcena y Carles Mélich (2000) de concebir la educación como acontecimiento ético y el aprendizaje como relación humana que requiere de una pedagogía del tacto y de la caricia.

Lo que el maestro enseña, dicen estos autores, es, ante todo, una relación: *“lo importante para el “aprender” es el tipo de relación “educativa” que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz”* (p. 179).

De modo tal que el estudiante aprende del maestro no tanto sus conocimientos sino la relación del docente con el saber y con el estudiante mismo, bajo la premisa no del “hazlo como yo”, sino del, “hazlo conmigo”.

Para estos autores el tacto expresa el lenguaje de la caricia, es poner en práctica la alteridad. Mediante el tacto se logra el difícil equilibrio de mantener con el otro una distancia prudente y una cercanía necesaria para la comunicación.

En el ámbito nacional el maestro Buenaventura (1997) ha sido enfático al advertir que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no es el formulario de

papel que se diligencia en cada escuela, sino la vivencia reflexiva de un proyecto comunitario cuyo objetivo final es “hacer feliz al muchacho, al alumno” (p. 105).

IV. Ciudadanía con enfoque de derechos

Si la ciudadanía se considera un requisito y un producto de la vida democrática, que se labra desde la más tierna infancia, las RS estudiantiles de un maestro democrático tienen que potenciarla. Máxime si se está hablando de una ciudadanía con enfoque de derechos. Si los niños y niñas no **sienten** que son tratados con amor y respeto, en el hogar y la escuela, su formación ciudadana será contraria al proyecto de una sociedad de democracia participativa.

Ante el carácter controvertible, dinámico, sociohistórico y polisémico del concepto de ciudadanía, reconocido por la mayoría de teóricos actuales, aquí se acude a una ciudadanía con enfoque de derechos, puesto que ella constituye una aspiración de la formación humana. Una ciudadanía que integra la capacidad y la oportunidad para el ejercicio pleno de los ciudadanos en los derechos cívicos, políticos, sociales, económicos y culturales.

Se trata de una concepción de ciudadanía compatible con la doctrina de la protección integral de los derechos de la infancia que, según García (1998), alude al conjunto de instrumentos jurídicos de carácter internacional, mediante el cual, se supera la mirada tradicional, delincencial, penitenciaria; compasiva y represiva, sobre niños, niñas y jóvenes en general.

Estos últimos transitan de ser considerados objetos pasivos de dádivas y sanciones –menores en situación irregular- a sujetos activos plenos de derechos. Todo esto al tenor de instrumentos tan importantes como la convención internacional de los derechos del niño, de 1989.

La convención internacional tiene el mérito, según Ortiz (1997), de concebir las necesidades de los niños y niñas como derechos que hoy gozan de amplio reconocimiento mundial. Se trata de un instrumento jurídico que sirve de regulación puntual de los derechos de la infancia, al tiempo que favorece la operacionalización para al afrontamiento específico de los problemas que afectan a los niños y niñas.

En el Estado Mundial de la Infancia 2006, Excluidos e Invisibles, de la UNICEF, se considera a la convención internacional como el compromiso histórico a favor de la niñez de mayor alcance, al ser ratificada por 192 países, incluyendo a Colombia. De este modo: “La supervivencia, el desarrollo y la protección de la niñez dejaron entonces de ser una cuestión relacionada con la caridad y se convirtieron en una obligación moral y jurídica. Los gobiernos acuden a rendir cuentas de esa obligación ante un organismo internacional, el Comité de Derechos del Niño, al que tienen que presentar sistemáticamente informes sobre la situación de la infancia” (p.1).

La ciudadanía, como afirma Reguillo (2002): “es una categoría clave que se levanta precisamente como mediación que, por un lado, define los sujetos

frente al Estado-nación, y por otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado. Se trata pues de un complicado y delicado mecanismo (no estático) de derechos y obligaciones, que sirve en primer término para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido es mantener el equilibrio entre la libertad y la seguridad” (p. 74).

Sin embargo, la ciudadanía debe verse más allá de su carácter formal y legal que regula relaciones entre el Estado y los ciudadanos, para asumirse como praxis de participación crítica en la vida pública, que exige la formación de virtudes morales para la convivencia cotidiana, tal como lo expone Barcena (1997).

Más aún, la ciudadanía con enfoque de derechos es decisiva para la pretensión de una sociedad que conviva en el respeto por la diferencia, la justicia y la autonomía solidaria de sus miembros. Concepción de ciudadanía armónica con la propuesta de Fraser (1997), de abogar por una justicia bivalente que pueda integrar en la praxis cotidiana las condiciones objetivas de la justa distribución de bienes y recursos, con las condiciones intersubjetivas del reconocimiento cultural.

En este mismo sentido se puede aceptar una concepción de ciudadanía compleja, como la ofrecida por Carracedo (2000), necesaria para la auténtica democracia. El ejercicio de este tipo de ciudadanía exige la conciliación de la **pertenencia** con la **participación**, es decir, del reconocimiento pleno de los derechos civiles, conjuntamente con el reconocimiento pleno de los derechos políticos.

Carracedo vincula la pertenencia con la necesidad de construir identidad etnocultural, individual y grupal, y la participación con la necesidad de las estructuras institucionales para el cumplimiento de obligaciones cívicas y el disfrute de los derechos ciudadanos.

De esta manera, una ciudadanía compleja remite a tres exigencias de la vida democrática: igualdad de derechos ciudadanos fundamentales, respeto por los derechos diferenciales de todos los grupos, en una política del reconocimiento de las esferas pública y privada, y condiciones mínimas para que sea posible el diálogo libre entre los diferentes grupos socioculturales, en una política de multiculturalidad. En síntesis, la ciudadanía compleja integra el respeto por los bienes y derechos primarios de la política liberal clásica, con el derecho de los ciudadanos a la propia identidad personal-grupal cultural, bien sea como miembros de grupos mayoritarios o minoritarios.

Por lo anterior, Carracedo sugiere como reto por las democracias actuales, integrar lo máspreciado del liberalismo y el comunitarismo: la fortaleza del universalismo en los principios mínimos de justicia, con la potencia de la deliberación pública abierta del pluralismo, respectivamente.

En la concepción de ciudadanía que aquí se sustenta, los niños y niñas son reconocidos como sujetos de derechos, tal como se ha explicado y se consagra en los diferentes tratados y convenios internacionales firmados por Colombia, y en la propia Constitución Política Nacional (artículo 44).

Para que esto sea posible se requiere cumplir con los principios básicos de la prevalencia de los derechos del niño, la protección integral y la corresponsabilidad en esta tarea del Estado, la familia y la escuela.

En este contexto, la ciudadanía no se adquiere a los 18 años, ni se nace con ella, sino que se construye en el curso de la existencia. La ciudadanía es un aprendizaje que exige, como lo reconoció el II Congreso Mundial sobre derechos de Niños y Adolescentes (Lima, Noviembre 21-25 de 2005), una labor de orientación educativa, formal e informal, en la cual se destaquen énfasis en la autopercepción favorable del propio niño o niña, como sujeto de derechos y deberes; su autonomía y su pertenencia a una comunidad.

En este proceso la figura del maestro juega un decisivo papel propiciando ambientes gratificantes para una vivencia dialógica y respetuosa de la educación. Los chicos y chicas podrán construir así su ciudadanía. Al respecto Herrera & Pinilla (2001), advierten que, para algunos autores, la democratización de la vida escolar no se puede quedar en la reglamentación sobre la participación en la vida pública de la institución escolar o en la promoción de los derechos humanos. Esto debe: *“complementarse con la democratización de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la cual se permite un reconocimiento de los niños como sujetos activos en la construcción de conocimiento, dejando de lado la figura del profesor que todo lo sabe”* (p.81).

V. A manera de conclusión

Para finalizar, se puede concluir que las RS estudiantiles del maestro, favorables para una educación como formación y humanización, en la cual juegue un papel importante la construcción de ciudadanía para la participación crítica en la sociedad democrática, se gestan en ambientes escolares donde la democracia participativa sea una praxis cotidiana. Praxis fundada en unas relaciones interpersonales amorosas que hagan sentir a niños y niñas que son amados y respetados. Donde la dimensión afectiva y emocional de la existencia se convierta en el fundamento que nutre todas las demás dimensiones del desarrollo humano, en especial, la formación para una ciudadanía crítica y participativa.

Bibliografía

Amar A., J. (2002). *Representaciones sociales de los conceptos económicos en niños que viven en contextos de pobreza*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Antía de Cabrera, M. T. et. al. (1994). *La Universidad adolescente*. Ibagué: Fondo Resugir-FES.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

Bonilla B., C. & Oviedo C., M. (2004). *Representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila*. Armenia: Kinesis.

Buenaventura, N. (1997). *El cuento del PEI y otras historias pedagógicas*. Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda.

Casado, E. & Martínez de Taboada, M. C. (2000). "Objetivación de las representaciones sociales de la interacción pedagógica. Estudio transcultural". En: Casado & Calonge (Comps), *Representaciones sociales y educación* (pp. 73-94). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Cajiao, F. & Parra S., R. (1995). *Atlántida, adolescencia y escuela, Tomo I la Cultura Fracturada*. Bogotá: FES, Colciencias, T.M. Editores.

Carracedo, J. R., Rosales, M. J. & Toscano M., M. (2000). *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid: Trotta.

Castorina, J. A. & Kaplan, C. V. (2003). "Las representaciones sociales: Problemas teóricos y desafíos educativos". En: *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (Comps), (pp. 9-27). Barcelona: Gedisa.

Durkheim, E. (1995). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Altaya.

Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (2003). "Las representaciones infantiles de las relaciones sociales". En: Castorina, A. J. (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 65-89). Barcelona: Gedisa.

Farr, R. (1986). "Las representaciones sociales". En: Moscovici, S. (Comp), *Psicología social* (2) (pp. 495-506). Barcelona: Paidós.

Fraser, N. (1997). "La justicia social en la época de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación". En: *Estudios ocasionales*. Bogotá: Cijus. Universidad de los Andes.

Gadamer, G. H. (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.

García, E. (1998). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: De la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: UNICEF.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Herrera, M. C. & Pinilla, A.V. (2001). "Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia". En: *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Plaza y Janes.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (1997). "La pedagogía radical como política cultural; más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna*. (pp. 47-77). Barcelona: Paidós.

González, R. F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.

Jodelet, D. (1986). “*La representación social: Fenómenos, concepto, teoría*”. En: Moscovici, S. (Comp), *Psicología Social* (2) (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Lamus, D. & Useche, X. (2002). *Maternidad y paternidad: tradición y cambio en Bucaramanga*. Bucaramanga: UNAB.

López de la Roche, M. (2004). El concepto de “representaciones sociales” y su potencial como herramienta investigativa para explorar la influencia de los medios de comunicación en los públicos infantiles. *Revista Colombiana de Educación*, 46, 157-185.

Maffesoli, M. (2003). El imaginario social. *Revista Anthropos*, 198, 149-153.

Maturana, H. (1995). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Mesa redonda, Magisterio.

Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Dolmen, T.M. Editores.

Moscovici, S. (2003). “*La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici*”. En: Castorina, J. A. (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). “*De la ciencia al sentido común*”. En: Moscovici, S. (Comp), *Psicología Social* (2) (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.

Ortiz, N. (1997). *Los derechos de la niñez. Una visión integral en los procesos de atención*. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Pérez, C. G. (2003). “*La representación social y la ontología del mundo social: El aporte de otra significación para el diálogo*”. En: Castorina, J. A. (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 177-192). Barcelona: Gedisa.

Reguillo, R. (2002). *La relación entre ciudadanía y comunicación. Revista Foro. Comunicación, opinión pública y cultura política*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Runge, K. A. & Muñoz, D.A. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: Reflexiones antropológico-pedagógicas y sociofenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (3) 2, 54-81.

Sánchez, F. & Rodríguez, E. (1999). *Individuo, grupo y representación social*. Bogotá: UNAD.

Silva, L. (2000). “*Escuela: Espacio intersubjetivo de representaciones múltiples*”. En: Casado & Calonge (Comps), *Representaciones sociales y educación* (pp. 59-71). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Unicef. (2006). *Estado mundial de la infancia, 2006, excluidos e invisibles*.

Wagner & Elejabarrieta. (1994). “*Representaciones sociales*”. En: Morales, F. J. (Comp), *Psicología Social* (pp. 815-842). Madrid: McGraw Hill.