

El artículo realiza un análisis crítico de la implementación de la política de participación ciudadana en la ciudad de Bogotá, tanto en el ámbito de la escuela como en otras entidades de la administración de la ciudad responsables del desarrollo de dicha política. Al final, se presenta de manera sucinta una experiencia de formación ciudadana de niños y niñas en la ciudad de Bogotá, en el marco del proyecto Redes Sociales para la Gestión del Espacio Público.

PALABRAS CLAVE: *Educación para la ciudadanía; Participación Ciudadana; Redes sociales; Espacio público; Gobierno escolar; Convivencia escolar.*

La formación para la participación ciudadana dentro y fuera de la escuela. Perspectivas desde Bogotá*

pp. 63-72

J. Francisco González Puentes** Universidad El Bosque, Bogotá

Durante las últimas dos décadas en la ciudad de Bogotá se han venido implementando diversas estrategias de formación ciudadana, conducentes a la búsqueda de la construcción de una cultura ciudadana, que mejore la convivencia entre sus habitantes, valore el patrimonio cultural y ambiental de la ciudad y genere sentido de pertenencia a partir de la potenciación del reconocimiento de los principios y valores de la participación ciudadana.

Una mirada retrospectiva permite identificar dos escenarios en los cuales se han venido implementado dichas estrategias de formación ciudadana: en el primero la formación ciudadana se suscribe al ámbito de la escuela como una práctica curricular, específicamente refe-

rida a la inclusión en los planes de estudio de asignaturas relacionadas con “la educación para la democracia” y la conformación del “gobierno escolar”. En el segundo escenario la formación de la cultura ciudadana recae en la función pedagógica del estado, en la cabeza del Alcalde y de otras Instituciones diferentes a la escuela.

Para describir cada uno de estos escenarios, nos ubicaremos en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual tiene como propósito esencial generar la transición de un *Estado Representativo* a un *Estado Social de Derecho, democrático y participativo*. Este cambio de paradigma ha venido incidiendo en la vida de las instituciones del estado y en la vida misma de los ciudadanos.

* Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y por Fondos FEDER, titulado “Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana”.

** El autor es docente de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, de Bogotá y consultor en la Defensoría del Espacio Público de Bogotá para el *Programa de Niños y Niñas*. E-mail: fgonzal_99@hotmail.com

* Artículo recibido el 6 de julio de 2009 y aceptado el 7 de agosto de 2009.

Dentro de la Escuela

En el caso particular de la escuela, la Constitución Nacional, en su artículo 41, le asigna la responsabilidad de formar para la participación ciudadana:

“En todas las instituciones Educativas, oficiales y privadas, será obligatorio el estudio de la constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (*Constitución Política de Colombia*, 1991, Artículo 41).

En cumplimiento de este mandato, se emitió la Ley General de Educación de 1994; la cual traza las líneas de acción para impulsar el diseño y desarrollo de procesos formativos, que posibiliten la cimentación de un modelo de democracia participativa. Este modelo permitiría la consolidación de lo público, definido alrededor de los intereses comunes, la regulación de una ética fundada en la solidaridad, la ciudadanía, la equidad, la lucha contra cualquier forma de exclusión y la defensa de la dignidad humana en todas sus dimensiones.

Frente a este nuevo marco constitucional y normativo, la escuela se dio a la tarea de reestructurar el currículo escolar. Este, concebido como un instrumento de formación integral, incluye en los planes de estudio asignaturas fundamentales como *Ética y valores* y *Constitución política y democracia*. Por otra parte, reorganiza académica y administrativamente el currículo para crear: los *Gobiernos Escolares*, por medio de los cuales se pretende democratizar los procesos de toma de decisiones y se da participación a todos los miembros de la comunidad educativa. De igual manera, se institucionaliza la figura del *Personero Estudiantil*, con la cual se garantiza la representatividad de los estudiantes en las instancias de dirección escolar; se construyen los *Manuales de Convivencia* para cada institución, con el propósito de permitir a los miembros de la comunidad educativa formarse a través del diálogo, la concertación y el trabajo en equipo para mejorar la convivencia escolar y, por ende, la calidad educativa.

La implementación de dicha política, al interior de la Escuela, se ha llevado a cabo desde diferentes concepciones pedagógicas que, a su vez,

han definido “enfoques” particulares de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Sandoval (2008) en sus estudios identifica cinco enfoques:

1. Moralista: Énfasis en el desarrollo moral y la formación en valores.

2. Cognitivista-Socioconstructivista: Interés en las relaciones que existen entre las ideas y los conceptos previos de los estudiantes con las ideas sociales y los imaginarios culturales.

3. Vivencial: Preocupación por fomentar un sistema de interacciones en la escuela donde sea posible promover los principios de la democracia.

4. Institucional: Trabajo centrado en el fortalecimiento de los mecanismos de participación en la escuela.

5. Comunitario: Esfuerzos orientados a desarrollar el vínculo de la escuela con su entorno social.

En forma simultánea a estas innovaciones educativas, el Ministerio de Educación Nacional publicó en el año 2004 un documento titulado *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, donde se describen las competencias que deberán adquirir los estudiantes desde el grado cero al grado once, con la intención de orientar y apoyar los procesos de construcción del currículo en torno a la participación ciudadana al interior de la Escuela.

Sin entrar a discutir las particularidades de las implicaciones pedagógicas y sociales de cada uno de estos desarrollos académicos, y reconociendo de antemano el interés y el trabajo tanto de los profesores como de las entidades gubernamentales encargadas de la función educativa, se podría afirmar, sin embargo, que la escuela no ha cumplido con los propósitos y expectativas de la formación para la participación ciudadana de sus estudiantes, planteadas en la Constitución y en la Ley General de Educación.

Esta afirmación se sustenta en varios hechos que se describirán de manera general:

– *Las nuevas asignaturas*. La inclusión de las cátedras de *Ética y valores* y *Constitución política y democrática* no han cumplido con las expectativas ni propósitos de formar para la participación ciudadana. Los cambios del currículo se ciñeron únicamente a la discusión y negociación de contenidos programáticos y no

a la construcción de estrategias didácticas que generaran las competencias ciudadanas necesarias para la participación de los estudiantes en la escuela y sus entornos sociales. El diseño curricular de las nuevas asignaturas se limitó a una redistribución de los contenidos tradicionales del área de ciencias sociales; pasaron a ser una materia más, sin ninguna incidencia efectiva en la vida democrática de la Escuela y en palabras de los mismos estudiantes “una costura”.

Naturalmente no era el propósito del currículo descargar toda la responsabilidad de la educación para la participación en estas dos asignaturas, pero su papel en el contexto de la estrategia era esencial para fundamentar y direccionar los procesos de formación para la participación ciudadana de los estudiantes.

– *El Gobierno Escolar*. Definitivamente el inicio del nuevo modelo democrático no fue el más afortunado. El equivocado manejo de los conflictos entre profesores, directivos y padres de familia, suscitados por la reforma, trajeron consigo hostilidades y rencores insuperables que propiciaron el desinterés y la apatía de la comunidad educativa para participar en la democratización de la escuela. Todo esto fue consecuencia de la equivocada comprensión de la política educativa para la democratización de la escuela, la cual no se entendió como una oportunidad de mejoramiento de la gestión escolar, sino como un “campo de batalla” por el poder en la administración de la institución educativa.

Pero la tradición se impone, cada año se elige el Consejo Directivo de la institución. El Rector, el mismo cada año, además lo preside; hay dos representantes de los profesores (suele haber problemas para que acepten la postulación o bien son los mismos de siempre); los padres de familia eligen sus representantes de la asociación de padres (entre los que puedan asistir a las reuniones o bien de los afectos al rector); asimismo, los estudiantes, en un acto “cuasircense”, eligen su representante. El representante del sector productivo nunca asiste y el representante de los egresados tampoco (a veces un recién egresado asiste un

tiempo y no vuelve); en el caso de las instituciones privadas, se da con frecuencia, que son profesores egresados de la misma institución educativa los que asisten. Todo por cumplir con la norma, y así es como queda conformado el máximo órgano institucional donde se toman todas las decisiones que orientan la gestión de la escuela.

Desde este panorama, la elección de los representantes al Consejo Directivo es una “farsa” que no forma, por el contrario, consolida y reafirma las viejas prácticas de hacer política y las convicciones de los ciudadanos para marginarse de la participación y descreer cada vez más en la democracia como un valor social y político.

– *El Personero Estudiantil*. Las funciones asignadas por la ley al personero, desbordan la capacidad de formación de estos niños y niñas, por cuanto les asigna funciones y tareas para las cuales no están debidamente preparados: desarrollo de proyectos que propendan por el bienestar de la comunidad; construcción de acuerdos de paz y convivencia; defensoría de los derechos de los estudiantes; recibo de quejas y reclamos; trámite de peticiones y/o quejas ante las autoridades competentes; organización de reuniones estudiantiles y asistencia a reuniones y cursos de formación para personeros programados por las entidades gubernamentales (Secretaría de Educación, Veeduría, Contraloría, Personería, Instituto para la participación, Vicepresidencia, etc.). Por lo demás, al recaer por ley la designación en un estudiante de último año, el personero, además de cumplir con las funciones descritas anteriormente, debe armonizarlas con los compromisos derivados de su situación académica tales como: terminación de sus estudios secundarios; preparación para la presentación de las “pruebas de Estado”¹ y exámenes de acceso a la universidad; resolución de su situación militar –en el caso de los hombres–; preparación de las actividades para la graduación; entre otras. En consecuencia, asumir dicha responsabilidad excede la capacidad personal y temporal necesaria para el cumplimiento de la función encomendada.

¹ Las pruebas de Estado son diseñadas y administradas por el ICFES (Instituto Colombiano para la Educación Superior). Todos los futuros bachilleres se presentan a este examen del cual depende el ingreso a muchas de las universidades colombianas y es, además, un requisito para la obtención de becas y préstamos educativos.



Visto lo anterior, es comprensible que la figura del personero se haya ido desgastando, teniendo exigua o ninguna incidencia en la vida escolar. El entusiasmo inicial y la actitud participativa se van desvaneciendo paulatinamente, sumiéndose en rutinas administrativas de escasa o ninguna incidencia en la vida de la escuela (Herrera y Díaz, 2001).

– *El Manual de Convivencia*. Un estudio (Rueda, 2005) realizado a un número importante de Manuales de Convivencia arrojó una serie de conclusiones que se resumen a continuación.

Los manuales parten de un marco conceptual y legal ajustándose a las exigencias de la Ley General de Educación. Así mismo, expresan un conjunto de derechos, deberes, sanciones, prohibiciones, conductas deseables y rechazables, de carácter autoritario, que obligan tanto a estudiantes, como a profesores y padres de familia al cumplimiento estricto de lo que allí se plantea. Pero estos reglamentos o manuales escolares operan en una sola dirección, de arriba hacia abajo, desde los directivos pasando por los docentes hasta llegar a los alumnos, alejándose así de su función social como referentes para la solución de conflictos, que deben cumplir los manuales de convivencia al interior de una comunidad. Por tanto, su objetivo se centra en moldear el carácter, la conducta y regular el comportamiento a través de correctivos pedagógicos que no permiten modificación alguna. Así, pues, en estas propuestas de convivencia se concibe la disciplina esencialmente como la organización de las formas de control de las personas, a través de la represión y la sanción.

Por lo demás, en los manuales de convivencia se evidencia: la baja participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en su elaboración; falta de flexibilidad en la aplicación de las normas, las sanciones y los castigos; el cumplimiento del deber no es visto como una necesidad que requiere la convivencia.

Estas conclusiones son el reflejo del modelo hegemónico tradicional imperante en la escuela, sustentado por un autoritarismo por vía de la fuerza y la intimidación y soportado “en la norma”, lo que, sumado a otros factores sociales, viene generando al interior de la escuela graves problemas relacionados con la convivencia escolar.

Todo lo anterior, nos induce a pensar que la escuela no está formando a los alumnos para que participen como auténticos ciudadanos en la vida escolar, ni mucho menos en la construcción de una sociedad democrática. La reforma propuesta se limitó al cumplimiento de leyes y reglamentos, que, en esencia, no modificaron los hábitos y rutinas de los miembros de la comunidad educativa (directivos, profesores, alumnos y padres de familia). La dimensión de la participación no se entendió como una dimensión básica de la educación, sino como otra reforma más con la que se debía cumplir.

Dejemos de presente que la escuela no es el lugar donde podemos transformar la sociedad, es una parte de ella; se pueden, pues, promover modificaciones y cambios que contribuyan a que la sociedad se transforme, pero ello no depende exclusivamente de la escuela, sino de la sociedad donde está inmersa (Delval, 2006). Hecha la aclaración, la escuela deberá buscar nuevas formas de gestión del currículo para educar a los alumnos en la democracia y para la democracia.

Un currículo escolar que prepare a los niños y jóvenes para vivir como adultos autónomos en una sociedad democrática, deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

– Las nuevas realidades sociales y el sentido que tendría que tener la educación, para que los alumnos puedan participar críticamente en la construcción de la sociedad del siglo XXI, en la que tendrán que vivir. La cual, entre otros rasgos, se caracterizará por ser global, informatizada y virtual.

– En este escenario democrático, los profesores tendrán que ser los protagonistas de los procesos de reformulación del currículo y afrontar de manera ética los deberes y derechos de su práctica profesional docente. Ellos son “la pieza central del funcionamiento de la escuela, si su función no cambia, no tendrá lugar ninguna modificación educativa ni será posible ninguna reforma” (Delval, 2006). Tendrán, inicialmente, que realizar una profunda reflexión sobre la democracia en el contexto actual de la sociedad colombiana y del mundo, para que, desde allí, se formulen los principios políticos, sociales, pedagógicos, etc., que orientarán la construcción de un currículo que estimule y propicie la ge-

neración de valores y prácticas democráticas al interior y en el contexto de la escuela.

Esto implicará la superación de prácticas pedagógicas tradicionales, que conciben al alumno como un ser pasivo, vacío y al cual se le asignan solamente funciones académica relacionadas con la reproducción y almacenamiento de información, por una práctica que valore las ideas de los estudiantes, contextualice los contenidos disciplinares, reconozca las culturas y genere en los educandos el interés y la decisión de participar de manera autónoma en la construcción de su propio proyecto de vida, de sociedad y de mundo (García Pérez, 2005).

Pero además, deberá formular proyectos escolares que generen nuevos vínculos y alianzas entre familia, comunidad y escuela, que permitan trasladar las experiencias del contexto escolar al contexto de la familia y de la comunidad, con el propósito de potenciar dinámicas sociales que garanticen la participación real de los ciudadanos en la vida de su escuela y de su comunidad.

– Por su parte, los alumnos deberán manifestar su deseo de saber, su anhelo de aprender y la voluntad de construir acuerdos en torno al ejercicio de sus derechos y deberes (Perrenoud, 2004). Además, tendrán que comprometerse a participar activamente en la gestión de la escuela, por medio de los mecanismos e instancias de participación creadas para tal fin.

– Los padres de familia deberán querer a sus hijos y asegurarse de que ese amor les llegue. Fomentar en ellos valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros. Deben involucrarse en la construcción del aprendizaje de sus hijos (acompañarlos y orientarlos) y participar comprometidamente en la construcción del proyecto educativo de la escuela donde se forman sus hijos.

Entonces, siguiendo a Freire, citado por Oraisón y Pérez (2006, pp. 18-19), la escuela en la que se debería pensar, desde este punto de vista, es una escuela que “no configura un espacio neutro, sino una institución que asume la praxis pedagógica como praxis política, constituyéndose así en espacio privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación

de transformaciones sociales”. En ella converge la sociedad civil y el Estado y se convierte en escenario de formación de ciudadanía, no sólo de los alumnos sino de los docentes y de los miembros de la comunidad educativa en general.

Fuera de la Escuela

Fuera de la escuela los gobiernos de la ciudad han venido utilizando dos tipos de estrategias de formación ciudadana: cultura ciudadana y participación ciudadana. La primera, con el propósito de generar autorregulación social, es decir, capacidad para cumplir la norma a partir del cambio de comportamientos y costumbres de los ciudadanos. Y la segunda para garantizar el derecho a participar en la gestión de los asuntos de lo público y los derechos políticos de los ciudadanos. El objetivo de la estrategia de formación es generar sentido de pertenencia y convivencia, respeto por las normas, reconocimiento de los deberes y derechos ciudadanos y, en últimas, legitimar el ejercicio de la ciudadanía y la gobernabilidad de la ciudad.



La cultura ciudadana

El concepto de cultura ciudadana se institucionaliza formalmente en Bogotá en el Plan de Desarrollo “Formar ciudad” del entonces recién elegido por voto popular, en 1995, profesor Antanas Mokus². Digamos que los demás gobiernos, hasta el día de hoy, han adoptado no sólo el concepto, sino la estrategia misma en sus Planes de Desarrollo.

El programa de cultura ciudadana se definió como el conjunto de actividades, costumbres, acciones y reglas mínimas compartidas por los individuos de una comunidad, que permiten la convivencia y generan sentido de pertenencia a la ciudad. Pretende modificar comportamientos individuales y colectivos que reñían con la vida social de la ciudad, construir colectivamente una imagen de ciudad compartida, actual y futura. Además, buscaba la comprensión y res-

² Alcalde de la ciudad de Bogotá, durante un primer periodo entre 1995 y 1997 y un segundo periodo entre 2001 y 2005.

peto por las normas y propiciar la participación ciudadana y la regulación de la Administración por parte de la ciudadanía (Méndez, 1999).

Digamos que, pedagógicamente, el programa de cultura ciudadana se apoyó en dos estrategias: el juego y la comunicación. El juego buscaba visibilizar los comportamientos de los ciudadanos que se pretendía modificar, y, a partir de éstos, los ciudadanos aceptaban las reglas y podrían modificar sus comportamientos. La comunicación también ofreció su capacidad para mover lo afectivo, llegar de manera directa a los ciudadanos y proponer imaginarios colectivos que se aceptaran como verdaderos o ciertos (Herrera y Díaz, 2001).

El impacto pedagógico del programa se pudo observar en algunos cambios tangibles de los comportamientos de los ciudadanos. Por ejemplo, en el aumento considerable de conductores que frecuentemente utilizan el cinturón de seguridad, la disminución de lesionados por la utilización de pólvora en Navidad, el respeto por la cebras peatonales y el ahorro de agua. Por otra parte, campañas de comunicación masiva generaron en la ciudadanía argumentos y símbolos de confianza que, en algún grado, permitieron cambiar hábitos y valores relacionados con el consumo de alcohol al momento de conducir y la restricción de horario para el consumo de bebidas alcohólicas, como es el caso de la Ley Zanahoria³ (Méndez, 1999).

Varios aspectos podemos resaltar de la estrategia de cultura ciudadana en Bogotá:

- Los Alcaldes la han entendido como una metodología para gobernar, convirtiendo al Alcalde en formador de ciudadanos y, como consecuencia, liberando, en cierta forma, de esta responsabilidad social a la escuela y a la familia.

- Ha permitido el establecimiento de los consensos necesarios para que el gobierno pueda cumplir en forma legítima, estable y eficiente sus funciones básicas.

- Puso a pensar a los ciudadanos en temas y problemas de la ciudad.

- Generó una especie de coadministración y corresponsabilidad entre el ciudadano y la admi-

nistración, atribuyéndole a aquél el rol de sujeto y agente del éxito de la política de la ciudad.

Aunque se reconocen los logros de los programas de cultura ciudadana en Bogotá en los últimos años, es necesario realizar algunas reflexiones que nos permitan seguir avanzando en la construcción de dicha estrategia de formación ciudadana. Para empezar, los programas de cultura ciudadana no pueden ser entendidos como un programa de un Alcalde determinado y no constituyen su patrimonio político o académico en particular, deben ser patrimonio de todos los bogotanos.

Por otra parte, el programa de cultura ciudadana debe responder al proyecto político del Plan de Desarrollo de la ciudad y no a las intenciones y propósitos de cada una de las entidades gubernamentales, que de forma desarticulada llegan a los ciudadanos con programas y actividades –de pronto bien diseñadas– que buscan registrar metas y justificar recursos, pero que, por lo general, saturan y confunden a los ciudadanos. Entonces, es necesario formular un único programa de cultura ciudadana para Bogotá, pertinente y sostenible, no muchos, intrascendentes e inviables.

Finalmente, como la responsabilidad social y el cumplimiento de la norma no pueden ser el único indicador del desarrollo de la ciudadanía, los programas de cultura ciudadana deberán incidir sobre símbolos y preceptos más profundos de la cultura de los habitantes de Bogotá, para que los cambios en los comportamientos de los ciudadanos no sean efímeros, convencionales y puntuales, sino que verdaderamente generen transformaciones significativas en sus concepciones y valores culturales y sociales.

La participación ciudadana

La participación ciudadana ha sido entendida como un proceso social, es decir, relación entre actores, y político, es decir en el que los ciudadanos intervienen en la escena pública con el propósito de incidir en las decisiones que

³ La conocida como "Ley zanahoria" pretendía conseguir "que los jóvenes salgan a divertirse sin alcohol a determinadas horas de la noche".

afectan a la vida local, de tal manera, que ellos exigen la responsabilidad de los mandatarios, controlan la transparencia de sus decisiones e intervienen directamente en escenarios de decisión política (Velásquez, 2003).

Durante las dos últimas décadas se diseñó una infraestructura participativa amplia y compleja en la ciudad, en concordancia con lo dispuesto por las normas nacionales. Pueden mencionarse: los Consejos Locales de Cultura, Política Social, Planeación, Juventud, los Foros Educativos, los Comités Locales de Paz, Salud, Ecología, entre otras iniciativas.

Para hacer frente a esta oferta participativa en la ciudad, las entidades gubernamentales (prácticamente todas) iniciaron una maratónica carrera para diseñar e implementar programas de formación para la participación, que les permitiera a los ciudadanos integrar las diferentes instancias de participación. Es así como encontramos una gama de programas de formación que van desde charlas, talleres, diplomados, hasta programas de educación formal como especializaciones y maestrías en participación ciudadana. Queda claro, pues, que existe una importante oferta participativa estatal, y lo que cabe preguntarse es si esa institucionalidad participativa está siendo aprovechada por la ciudadanía, sus líderes y sus organizaciones. Y, además, si este abanico de ofertas de formación obedece a una política consignada en un plan de gobierno o, más bien, es el resultado de la lógica particular de cada una de las entidades gubernamentales, que, de manera desarticulada, buscan “formar ciudadanos” para que puedan participar en su gestión como lo ordena la ley.

La formación para la participación se ha centrado en el conocimiento de las normas del derecho a participar, más que en el ejercicio mismo de ese derecho. La idea es que la ciudadanía tenga un conocimiento suficiente de las opciones de participación en los asuntos públicos que tienen ante sí, así como de sus derechos y deberes civiles y políticos. Esto implica, desde el punto de vista de las estrategias gubernamentales, que los objetivos de formación están encaminados a informar a la ciudadanía (Velásquez, 2003).

Entonces, la participación ciudadana ha quedado reducida a algunas normas, reglamen-

tos y actividades. De ahí que no está sirviendo para encontrar soluciones creativas a los problemas que aquejan a la vida en la ciudad. Por consiguiente, la participación ciudadana seguirá perdiendo sentido, pues por sí misma se queda en discursos burocráticos y politiqueros y en discusiones y prácticas académicas alejadas de las realidades cotidianas de los ciudadanos.

Reflexiones para la discusión

El panorama presentado muestra que la formación para la participación ciudadana, por dentro y por fuera de la escuela, no ha colmado las expectativas generadas por la Constitución de 1991. El espíritu de un estado social de derecho, que se legitimaría mediante la institucionalización y legitimación de la participación ciudadana, quedó reducido a una vasta producción de leyes, normas y reglamentos, que, en la práctica, han permitido consolidar la forma tradicional de hacer política y de excluir a la sociedad civil de los escenarios de participación ciudadana.

Esto tiene que cambiar. ¿Pero cómo? Tenemos unos derechos y deberes garantizados por nuestra constitución y nuestras leyes para participar; pero no lo hacemos. Siempre gobiernan y deciden los mismos, pero no hacemos nada. Son reflexiones que nos planteamos los ciudadanos.

Es, pues, la hora de hacer algo. Es necesario que realicemos un ejercicio de autoevaluación de nuestro rol como ciudadanos, tarea pedagógica, que se deberá adelantar al interior de las entidades gubernamentales, la escuela, las universidades, las organizaciones cívicas y demás, con el propósito de buscar los mecanismos y las estrategias que nos lleven a garantizar los derechos y deberes de los ciudadanos a participar. Y, en esta lógica, no podremos seguir hablando de la participación ciudadana por fuera y por dentro de la escuela. Propenderemos por un proyecto de formación para la participación ciudadana articulado, complementario y, sobre todo, trascendental, de tal suerte que la ciudadanía y el estado asuman la responsabilidad social y política de construir ciudadanía, a par-



tir de la formulación colectiva de una política clara y de la definición de una estrategia que permitan articular y fortalecer las instancias y mecanismos de participación ciudadana. Lo anterior se dice, por consiguiente, con el propósito de que se generen las dinámicas adecuadas para producir las transformaciones sociales necesarias que mejoren las condiciones de vida de los ciudadanos.

Una alternativa de formación de ciudadanía de niños y niñas

No quisiera terminar el artículo sin realizar una breve síntesis del Programa de formación de niños y niñas que se viene adelantando en la ciudad de Bogotá por la Defensoría del Espacio Público y que en últimas ha tratado de superar los obstáculos descritos anteriormente, sobre la construcción de ciudadanía en la Escuela, como en las demás instituciones del gobierno de la ciudad que ofrecen programas de formación ciudadana.

El *Programa de Niños y Niñas* de la Defensoría del Espacio Público se creó para vincular a los niños y niñas en los procesos de construcción de *Redes Sociales de Gestión del Espacio Público*, que tradicionalmente han sido realizadas por los adultos, con el objetivo de fortalecer el tejido social de dichas organizaciones sociales a partir de la participación activa de otros actores sociales, como lo son los niños y las niñas.

La implementación del programa de formación de niños y niñas estuvo presidida por una estrategia de *Construcción de Red Institucional*, la cual nos permitió articular, maximizar recursos y cualificar impactos de las entidades de la administración distrital responsables de la formación ciudadana, como la Secretaría de Educación (SED), la Empresa de Acueducto y Alcantarillado (EEAA), el Instituto para la Participación (IDEPAC), el Instituto para la Recreación y el Deporte (IDRD) y el Departamento Administrativo de la Defensoría del Espacio Público (DADEP). Y, además, llegar a las comunidades con una estrategia y un discurso articulado sobre la participación ciudadana.

El programa de formación de niños y niñas se estructura por medio de tres estrategias di-

dácticas de aprendizaje, las *Narrativas Gráficas, Conversacionales y Espaciales*, que, articuladas entre sí por medio de tres ejes de formación que soportan el programa –*la convivencia, el espacio público y la participación ciudadana*–, permite a los niños y niñas apropiarse de las competencias necesarias para participar en la gestión del espacio público de su barrio y posteriormente a escala de ciudad.

Las *Narrativas Gráficas* se basan fundamentalmente en la elaboración de dibujos de mapas, trazo de croquis, elaboración y manipulación de planos cartográficos, recorridos urbanos, elaboración de maquetas de la casa y del barrio y, en fin, otra serie de actividades encaminadas a ampliar y complejizar la imagen espacial que los niños y las niñas poseen de su barrio y de la ciudad.

Las *Narrativas Espaciales* constituyen una herramienta didáctica mediante la cual se aprende sobre espacio público a partir de la reconstrucción física del mismo por medio de la elaboración de maquetas de la casa, el barrio y la ciudad. En el proceso predominan actividades plásticas como el dibujo, el modelado, la pintura, el ensamblaje y la instalación de piezas reutilizadas o hechas, que permiten la reconstrucción tridimensional de espacios urbanos. Pero el objetivo primordial de esta estrategia es que los niños y las niñas, de manera colectiva, formulen propuestas de gestión del espacio público (uso, cuidado, aprovechamiento y disfrute) a escala del barrio y posteriormente de la ciudad.

Las *Narrativas Conversacionales* contextualizan la imagen urbana dotándola de identidad y dinámica a partir de la reconstrucción de la historia del barrio, la historia personal y familiar de los niños y niñas en su barrio y en su ciudad. Pero, además, esta serie de actividades les permite adquirir el ser competentes para reconocerse como miembros de una comunidad y con capacidades para expresar libre y respetuosamente sus opiniones, reconocer sus derechos y limitaciones y comprometerse ante su comunidad, con propuestas tendientes a mejorar las condiciones de vida de su barrio.

Las tres narrativas se integran y articulan por medio de la elaboración de propuestas de gestión del espacio público que los niños y ni-

ñas formulan y que, en un momento crucial de procesos de formación, exponen y convalidan ante su comunidad y los representantes de las entidades de la ciudad.

La formación se apoya, entre otras, en una herramienta didáctica diseñada para tal fin denominada *Caja de herramientas: Reconociéndonos en el espacio público* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005), compuesta por cartillas, juegos, guías y demás materiales que apoyan los procesos de aprendizaje sobre espacio público (como puede verse en las imágenes recogidas en la Figura 1).

En resumidas cuentas, en el programa para la creación de *Redes Sociales de Gestión del Espacio público*, se realizan las siguientes actividades de formación: a los profesores, en el programa de niños y niñas, para que se apropien de él y puedan implementarlo al interior del aula de clase; a los líderes comunitarios y funcionarios públicos de las entidades participantes, para que desarrollen las competencias sobre espacio público y participación; y, por supuesto, a los niños y niñas. Actividades que se desarrollan paralelamente y se integran, en algunos momentos, durante el proceso de formación y al final en la construcción de proyectos de gestión del espacio público a escala del barrio principalmente.

El programa de construcción de Redes Sociales ha permitido, entre otras muchas cosas, lo siguiente:

- Consolidar espacios de encuentro entre los diferentes actores de la sociedad (padres y madres de familia -vecinos-, líderes comunitarios y los niños y las niñas) y los funcionarios de

la administración de la ciudad (DADEP, IDR, Secretaría de Educación, IDPAC, EAAB, entre otros), para “pensar” colectivamente el espacio público del barrio y la ciudad.

- Generar al interior de las instituciones y la comunidad la conciencia y el interés por vincular a estos ciudadanos, niños y niñas, con conocimientos sobre su realidad urbana, con la preocupación y el interés por los problemas de su barrio y la ciudad y, lo más importante, con propuestas y motivaciones a participar en la solución de los mismos.

- El impacto del programa en las comunidades que participaron superó las expectativas. Muchas organizaciones comunitarias empezaron a adelantar acciones tendientes a vincular a los niños y niñas en proyectos como *Juntas de acción comunal de niños y niñas* (Barrio Aures II), *Comité de niños* (Barrio Policarpa Salabarrieta) y, en fin, otra serie de acciones que permiten valorar positivamente la experiencia.

En definitiva, por medio del proyecto de construcción de redes sociales, se ha venido logrando empoderar a los ciudadanos más débiles de nuestra sociedad, los niños y las niñas, mediante el reconocimiento de su condición de ciudadanos, fortaleciendo de esta manera la construcción de un tejido social más sólido, enmarcado en valores como el respeto por la diferencia y por el otro, la democracia, el reconocimiento, el trabajo en equipo y la participación. Valores y actitudes que nos permiten pensar en un futuro optimista y feliz; porque nos proporciona las garantías para soñar con un mejor mañana para todos los ciudadanos.



Figura 1: Caja de Herramientas: Reconociéndonos en el espacio público. Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá, 2005

REFERENCIAS

- ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ (2005): Caja de Herramientas: Reconociéndonos en el espacio público. Bogotá: Departamento Administrativo Defensoría del Espacio Público (DADEP). Escuela del Espacio Público: Programas de Niños y Niñas.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1991): Bogotá: Ministerio de Gobierno.
- DELVAL, J. (2006): *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- HERRERA, M. y DÍAZ, C. (2001): *Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1994): Bogotá: El Pensador editores.
- MÉNDEZ, P. (1999): *Cultura ciudadana: La experiencia de Santafé de Bogotá 1995-1997. Estudio de caso No. 37*. Tesis. Magíster en Gestión y Política Pública. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2004): *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá.
- ORAISÓN, M. y PÉREZ, A. (2006): Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 15-29. Accesible en: <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- RUEDA, A. (2005): Formación Democrática y Educación Cívica en Colombia. En M. Herrera y otros, *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- SANDOVAL, C. (2008): *Consideraciones acerca de la formación ciudadana en el contexto colombiano. Un análisis de su sentido y condición de posibilidad, desde sus actuales perspectivas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- VELÁSQUEZ, F. (2003): *La Participación Ciudadana en Bogotá. Mirando el presente, pensando el futuro*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

72

SUMMARY

The formation for the citizen participation in and out of school. Perspectives from Bogotá

The article carries out a critical analysis of implementation of the policy of citizen participation in the city of Bogotá, in the field of school as well as in other entities of city administration which are responsible for the development of this policy. At the end, within the framework of the project Social Networks for the Public Area Management, a citizen formation experience of children in the city of Bogotá is shortly presented.

KEY WORDS: *Education for the Citizenship; Citizen Participation; Social Networks; Public Space; School Government; School Coexistence.*

RÉSUMÉ

La formation pour la participation des citoyens dedans et dehors de l'école. Perspectives depuis Bogotá

L'article effectue une analyse critique de la mise en oeuvre de la politique de participation des citoyens à la ville de Bogotá, autant dans le cadre de l'école que dans d'autres organismes de l'administration de la ville responsables du développement de cette politique. À la fin, on présente de manière succincte une expérience d'éducation à la citoyenneté pour les enfants à la ville de Bogotá, dans le cadre du projet Réseaux Sociaux pour la Gestion de l'Espace Public.

MOTS CLÉ: *Éducation à la citoyenneté; Participation des citoyens; Réseaux sociaux; Espace public; Gouvernement scolaire; Coexistence scolaire.*