

Resumen

La estrategia pedagógica implementada a través de un conjunto de talleres educativos para favorecer el desarrollo de ambientes más humanos y algunas competencias ciudadanas es resultado de un proceso de investigación en aula de la línea de Pedagogía Social, del programa de Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana.

El artículo plantea el enfoque pedagógico Ambiente Humano como categoría conceptual para desarrollar comportamientos ambientales y ciudadanos que favorezcan la participación y la calidad de vida, en función tanto del perfeccionamiento personal como de la expresión de la libertad humana y del mejoramiento de habilidades sociales y de participación ciudadana.

Se describen la planeación, desarrollo y seguimiento de once talleres educativos que abarcan los ámbitos de mejoramiento del ambiente humano (la persona, la familia, la institución educativa y la comunidad local-global); por lo tanto, están diseñados a partir de elementos conceptuales que sensibilizan a docentes y estudiantes sobre la necesidad de crecer en lo personal y lo familiar y de valorar la vida institucional y social tanto en lo local como en lo global.

Palabras clave: Participación ciudadana, educación cívica, educación ambiental, ambiente humano.

Ambiente humano: un enfoque para la formación de ciudadanos

Rosario Bernal Luque

Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de La Sabana, Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. rosario.bernal@unisabana.edu.co

Vilma Estrada Torres

Licenciada en Matemáticas y Física, Universidad del Atlántico, Magíster en Educación, Universidad de La Sabana. vilma.estrada@unisabana.edu.co

María Cristina Franco Arbeláez

Licenciada en Ciencia Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Magíster of Arts, Portland State University, Magíster en Geografía, Convenio UPTC-IGA. mariac.franco@unisabana.edu.co

Abstract

The teaching strategies for the development of "human environment" and civic competencies were introduced and implemented via a series of educational workshops. They represent the end result of a classroom research process. The strategies were planned within the framework of the Social Pedagogy outlines contained in the Master of Education Program at the University of La Sabana, Colombia.

This paper presents a focus on "human environment" as a big conceptual category that may be used to develop environmental behaviours and civic competencies at different levels (in each person, the family, the school institution, the local community and the world). These behaviours and competencies should help to improve levels of civic participation and social skills, enhancing the overall quality of life and, most especially, with regards to the idea of personal improvement when seen as an expression of human liberty.

In summary, this paper describes the planning development and follow-up process that involved eleven educational workshops, all of which dealt with the field of "human environment." The workshops were designed from conceptual elements whose aim was to sensitize both teachers and students regarding the need for personal and family growth and the inherent value of living within society, its institutions and educational communities at local and national levels.

Key words: Citizenship participation, human environment, citizenship education, ecological education.

Introducción

En las actuales condiciones del mundo, la formación de actitudes positivas que se expresen a través de iniciativas personales y sociales que mejoren la calidad de la vida son prioridad en los procesos educativos que propendan al bien personal y común. Se deben crear situaciones de aprendizaje que disminuyan la competitividad y estimulen el trabajo solidario, que fomenten la participación activa y la gestión de los intereses comunitarios, que preparen para el entendimiento entre hombres y entre pueblos; es decir, se requiere “formar en la sensibilidad social, que debe ser el fruto de la madurez de la cultura humana” (Quintana, C., 1991).

Conviene, por lo tanto, retomar las experiencias del trabajo investigativo de la Línea de Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, que surgió en 1995 y desde entonces se ha fundamentado en elementos antropológicos, éticos y sociales para proponer y validar propuestas y estrategias educativas, dentro del enfoque pedagógico denominado Ambiente Humano. En desarrollo de tales propuestas, se ha trabajado sobre la conceptualización del saber ambiental, desde una mirada antropológica y social, y sobre la función educativo-ambiental para propiciar la investigación en acciones educativas ambientales, es decir, investigación sobre un saber práctico. Esta línea ha evolucionado con el nombre de Pedagogía Social, que abarca el ámbito de la Educación Ambiental.

Como consecuencia de las cumbres sobre el medio ambiente y de los avances de la Constitución Nacional de 1991 en temas ambientales, tomó fuerza en la Facultad de Educación la labor educativa ambiental con mirada holística e interdisciplinaria, mirada que asume la problemática social como prioritaria frente a los problemas exclusivamente ecológicos. Por ello, hoy, esta línea de investigación se declara inmersa en la actual Línea de Pedagogía Social.

El presente artículo sintetiza antecedentes de esta línea de investigación y del desarrollo de una estra-

tegia pedagógica con fines socioeducativos, soportada por conceptualizaciones previas y por resultados investigativos alcanzados por el grupo de investigadoras entre los años 1995 y el 2003 antes de comenzar el trabajo en esta estrategia.

Referentes conceptuales y antecedentes investigativos

El saber ambiental como saber práctico surge de la capacidad humana de dirigir la acción singular y concreta de modo que se configure y desarrolle en concordancia con el respeto a la dignidad de la persona humana, a los grupos sociales y al ambiente, tanto no intervenido como intervenido por las actividades humanas. Así mismo, se asume que es característica del saber práctico la apropiación de normas y principios de acción ética; en otras palabras, se debe ganar habilidad intelectual para interpretar códigos y exigencias normativas a la luz de los fines de la acción propiamente humana y de las circunstancias en las que esta se realiza. De esta manera, a cada ser humano preocupado por el bien común le es posible detectar conductas personales acordes o no con el respeto a la dignidad humana, con la convivencia social y con los principios de ciudadanía local y global, que se manifiestan en los múltiples campos de la interacción interpersonal.

Por lo tanto, educar e investigar en la dimensión práctica del saber ambiental equivale a formar en conocimientos, actitudes positivas y hábitos personales y sociales desde diversas disciplinas y saberes y recurriendo a varias estrategias. Es una responsabilidad de todos los educadores del tercer milenio asumir este reto educativo y ello supone el manejo de elementos éticos y principios epistemológicos de la antropología filosófica, de la biología, de la geografía, de la economía y de la pedagogía social, encargada de investigar acciones educativas sociales.

El enfoque pedagógico de Ambiente Humano que se desarrolló dentro de la Línea de Educación Ambiental condujo al equipo investigador, apoyado

por estudiantes de la Maestría en Educación, a trabajar sobre las anteriores conceptualizaciones y a proponerse la elaboración de un instrumento de diagnóstico sobre actitudes y comportamientos favorables al ambiente humano, que arrojará información para planear soluciones educativas, ante la carencia o la debilidad de tales actitudes y comportamientos. Por esta razón, los términos *actitud* y *comportamiento* fueron estudiados y debatidos hasta acordar enfoques que guiaran el diseño de un instrumento.

En la definición de Bertkowitz, citado por Holahan, “actitud se refiere a los sentimientos favorables o desfavorables que inspira un objeto o situación. De esta manera, las actitudes implican sentimientos evaluativos: indican qué tanto agrada o desagrada algo a un individuo” (1996: 115). Igualmente, Berkowitz define las actitudes ambientales como “los sentimientos favorables o desfavorables que se tienen hacia las cosas, hacia alguna característica del ambiente físico o hacia un problema relacionado con él” (1975; cita de Holahan, 1996: 114). Estos conceptos se adoptaron en la elaboración del instrumento y en el análisis del diagnóstico, no solamente para caracterizar el ambiente físico, sino el humano, que asume la armonía del anterior y debe complementarla dándole el toque propio de cada persona en sus interacciones.

Ampliando la definición mencionada, habría que decir que una actitud es una disposición estable de la voluntad para predisponerse a actuar de una manera determinada, y efectivamente hacerlo. Las actitudes, por lo tanto, tienen tres componentes: afectivo, cognitivo y comportamental. La actitud tiene su sede en la voluntad, es decir, en el querer, un querer informado por la inteligencia, pero realmente independiente de esta. El querer es patrimonio exclusivo e inviolable del sujeto y solo se modifica si él lo desea, pero en ello inciden los conceptos y juicios racionales; así, el comportamiento racional es fruto del querer y del conocer. No obstante, existen comportamientos no razonados, que son fruto de la ignorancia sobre la responsabilidad de nuestro

actuar, o de la terquedad en asumir posturas individualistas y egoístas.

La dimensión práctica del saber ambiental, es decir, la actuación personal acorde con los principios del enfoque pedagógico denominado Ambiente Humano, solo se puede aprender en la acción y desde esta; a obrar se aprende obrando. Y, como en todo proceso de aprendizaje, podemos ser ayudados; pero no a través de instrucciones, sino haciendo junto con quien ya posee la experiencia práctica del obrar, quien ya posee la actitud de obrar correctamente (Altarejos, 1999).

Así pues, habría que concluir que la primera condición de posibilidad de la enseñanza del saber práctico de la educación ambiental es que aquellos que la orientan hacia la vida social posean ya una formación ética, social y ambiental, no solo en la teoría, sino principalmente en sus actitudes y conductas. Altarejos lo sintetiza de la siguiente manera: “Saber cómo se suscita la acción implica saber de la acción”, y esto significa, como ya se ha dicho, no separar el uno de la otra. Saber cómo suscitar la acción en el educando exige la acción del educador. Saber enseñar para formar lleva consigo, necesariamente, el estar formándose, tarea obligatoria de quien quiera ser llamado verdadero educador (Altarejos, 1999).

Así, formar la conducta ético-ambiental exige identificar y desarrollar en otros actitudes favorables y hábitos relacionados principalmente con virtudes como la justicia, la generosidad, la responsabilidad y la propia dignidad personal. Esto es posible forjarlo mediante acciones compartidas entre docentes y discentes, en las que quienes pretendan enseñar deben comunicar, con su actuación y su palabra persuasiva, las experiencias constructivas, hábitos y actitudes que se desea sean aprendidos.

Según Franco, A. (1996), en el artículo *Elementos para abordar la educación ambiental desde el concepto de persona*, es a partir de una mirada holística que integre nuestras propias pautas culturales cotidianas, desde donde se pueden identificar actitudes y com-

portamientos favorables al ambiente humano. Para ello se propuso articular el proyecto de elaboración de un instrumento de diagnóstico para identificar actitudes y comportamientos hacia el ambiente humano, a una matriz con subsistemas, que son a la vez componentes del macrosistema ambiente humano. El objetivo metodológico era encontrar indicadores que permitieran denominar actitudes y comportamientos de las personas que favorecen o desfavorecen tal concepción de este tipo de ambiente.

Para continuar profundizando en lo conceptual y plasmar tal referente en resultados investigativos, se desarrollaron tres proyectos de investigación profesoral y se redactaron dos versiones del instrumento de diagnóstico, hasta obtener la versión final *Cuestionario de actitudes sobre el ambiente humano* (2004), que fue preparada como primera actividad de la *Estrategia pedagógica para fomentar actitudes y comportamientos ambientales y ciudadanos*. El instrumento se elaboró en varias etapas para adecuarlo a ámbitos de la vida cotidiana de los jóvenes entre los cuales se pretendió identificar algunas actitudes y comportamientos favorables al desarrollo de virtudes sociales enmarcadas dentro del enfoque de Ambiente Humano.

El instrumento se aplicó en febrero del 2004, con el apoyo de estudiantes-practicantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, que iniciaron sus prácticas docentes con grupos de grados 7º y 9º de la Institución Educativa Distrital Nueva Zelanda, ubicada en el norte de Bogotá, y que atiende estudiantes de estratos 1 y 2. Respondieron el cuestionario 147 estudiantes y los resultados fueron el punto de partida de la planeación de la estrategia pedagógica.

Planeación y etapas para el desarrollo de la estrategia pedagógica

El instrumento constaba de noventa preguntas, estructuradas en cuatro ámbitos o sistemas de desempeño de diversas acciones: el sistema personal, el

familiar, el sistema institución educativa y el local y global. En consecuencia, el diagnóstico de actitudes y comportamientos favorables al ambiente humano se diseñó atendiendo a sus elementos integradores, expuestos en el artículo de Franco (1996).

Con base en tales elementos y en los indicadores de cada uno, se revisaron las noventa preguntas de la prueba. El 53% integran una escala actitudinal que demanda respuesta única para cada pregunta entre cinco posibilidades (total acuerdo, acuerdo, sin respuesta, desacuerdo y total desacuerdo). Los demás ítems pretenden identificar comportamientos favorables o desfavorables con relación a esos cuatro elementos o ámbitos del actuar ciudadano (57%) y se responden con sí o no, según comportamientos vividos por los estudiantes y que las investigadoras identifican como favorables o desfavorables para el ambiente verdaderamente humano. Luego de la tabulación de los resultados, se encontraron las respuestas relevantes que se describen en el siguiente párrafo.

Los estudiantes asumen la responsabilidad de cuidar de ellos mismos y dicen poseer hábitos de higiene y de prevención de enfermedades. Algunos manifestaron inseguridad para controlar el uso de sustancias nocivas, por cuanto dejaron de responder los ítems relacionados con este aspecto personal. En sus comportamientos, muchos no expresaron rechazo al consumo de cigarrillos y bebidas alcohólicas. Solo unos pocos señalan que la apertura y el diálogo con personas mayores es fuente de crecimiento personal.

Muy pocos declaran actitud contraria a la generosidad en el núcleo familiar y sí consideran necesarias las actitudes de respeto a la autoridad y las normas, aunque en ocasiones sus comportamientos evidencian lo contrario. Se detectaron actitudes favorables a la convivencia en la institución y buena aceptación del manual de convivencia.

Demuestran poca interrelación con el ámbito extraescolar y desconocimiento de normas y leyes a favor del ejercicio ciudadano. Se declararon ajenos a comportamientos y prácticas ciudadanas fundadas en

los deberes y derechos expuestos en nuestra Constitución Nacional, lo que señala poco conocimiento de esta.

Un bajo porcentaje de estudiantes de séptimo grado se declararon ajenos a una solidaridad con el planeta, pues desconocen los problemas ambientales globales.

Teniendo como base elementos del diagnóstico surgió la siguiente pregunta: ¿cómo diseñar una estrategia pedagógica para fomentar actitudes y comportamientos ambientales y ciudadanos en estudiantes de 7° y 9° grado de educación básica?

Con fundamento en ella, se definieron los objetivos de la estrategia pedagógica como proceso de investigación:

1. Fundamentar y planear actividades educativas que estimulen el ejercicio de actitudes y comportamientos ambientales y ciudadanos favorables al ambiente humano.
2. Validar un material didáctico que se constituya en estrategia pedagógica para propiciar el ejercicio de competencias ambientales y ciudadanas.

El proyecto investigativo en torno al desarrollo de la estrategia se organizó según la metodología investigación-acción, propia de trabajos de investigación social (Pérez 1997), y se desarrolló en varias fases. En la fase de concertación con la comunidad educativa, las investigadoras propusieron la idea a los estudiantes practicantes, a las directivas de los centros educativos (Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana e Institución Educativa Distrital Nueva Zelanda) y a los profesores del área de Ciencias Sociales que acompañarían el proceso; además, se acordaron reuniones para plantear las funciones de cada uno de los involucrados, elegir la población de estudiantes con quienes se trabajaría y el cronograma de actividades.

La fase inicial del diagnóstico permitió reconocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en materia de comportamientos y actitudes hacia el ambiente y hacia el ejercicio ciudadano.

Una vez analizados los resultados de la aplicación de la prueba y obtenido el diagnóstico, se pasó al diseño de la propuesta, conformada por el desarrollo guiado y evaluado de talleres educativos. Para estos se planearon estudios de caso, juegos de roles y análisis de significados de palabras dentro de los contextos cotidianos, entre varias de las actividades sugeridas por Yus (1997). Se seleccionaron las temáticas teniendo como referentes las falencias y fortalezas encontradas en los estudiantes en relación con la estructura de la prueba de entrada. Se eligió como metodología didáctica el taller educativo, por cuanto se ajustaba más a las expectativas de los jóvenes y ofrecía un amplio espacio para la reflexión, el aporte del estudiante en cada grupo, la socialización de los aportes y el desarrollo de habilidades participativas y argumentativas.

En la cuarta fase se planteó la aplicación de la propuesta en los grados elegidos: séptimo (2) y noveno, inicialmente durante un periodo escolar, con intensidad de dos horas por semana, con la finalidad de que, después de este corte, se realizara una primera evaluación.

Durante la fase cinco se evaluó y se replanteó la propuesta, pues se encontraron algunas inconsistencias de tipo metodológico-didáctico en los desarrollos que hacían los estudiantes de grado séptimo, por lo que fue necesario establecerles orientaciones didácticas más sencillas. Luego se inició la etapa seis, que duró otro periodo escolar, con la aplicación de la propuesta ya replanteada.

En la etapa siete se volvió a revisar la propuesta ajustada desde su propósito e intención, se apreciaron sus alcances y se socializaron en grupo sus logros y metas a la fecha.

Al final del año escolar se retomaron los resultados por grupos de aplicación o grados escolares, se categorizaron los datos y se tabularon, se analizaron las observaciones de los diarios de campo y se organizó la información escrita. Por último, cada grupo de trabajo presentó su informe final. Tales informes

son la fuente de las síntesis que las autoras presentan sobre el desarrollo de cada parte de la estrategia pedagógica.

Desarrollo de los talleres que conforman la estrategia pedagógica

En el anexo 1 se plantean las intenciones pedagógicas y didácticas que orientan los talleres

1. Talleres sobre persona, libertad y democracia

Frente a la necesidad de que los estudiantes aprendieran y manejaran el concepto de libertad, se planearon los talleres “Persona y libertad” y “Libertad y democracia”. Con ellos se pretendía crear un espacio de diálogo para comprender por qué algunos estudiantes rechazaban la práctica de hábitos cotidianos en sus hogares y por qué muchas veces los consideraban impuestos por sus padres, en desconocimiento de la necesidad familiar de desarrollar hábitos personales y normas de convivencia.

Los talleres se dedicaron a la reflexión y apropiación de conceptos fundamentales como el de persona, es decir, “un ser creado, con naturaleza corpóreo-espiritual, intelectual, consciente, libre y abierto a la comunicación inteligible con la naturaleza, consigo mismo, con otros seres personales y con Dios” (Posada, 1985).

La libertad se definió como la “capacidad de decidir por sí mismo lo que se ha de hacer para ser lo que se quiere ser: somos verdaderamente libres cuando nos adueñamos de nuestras propias decisiones, cuando afianzamos nuestra independencia, cuando vuestra voluntad se enfrenta si es preciso a la fuerza del ambiente” (Rodríguez, 2001).

De la democracia se dijo que era un “sistema en el que se gobierna bajo el control de la opinión pública, la cual no solo sirve para enjuiciar la conducta de políticos y gobernantes, sino que es una concreción del espacio público en el que se construyen el sentido común y la voluntad general”. Ello “implica, además de las reglas y las prácticas para el ejercicio del gobier-

no, una subjetividad y una cultura que viva conceptos, valores y hábitos” (Rodríguez, 2001).

A partir de estos talleres, los estudiantes realizaron actividades en las que reconocieron sus características como personas e interiorizaron el aspecto de la dignidad y el respeto a cada uno, el respeto a sí mismo y la autoestima. Analizaron también la indignidad humana y su capacidad de trascendencia. Reconocieron sus dones como únicos, puestos al servicio de los demás, y la libertad como la condición máxima de la expresión humana.

También aplicaron el concepto de libertad al análisis de acciones cotidianas, como, por ejemplo, la de asistir a reuniones bailables por la noche. Esta aplicación desde el análisis y la reflexión, discutida en trabajos grupales y a la luz del concepto de libertad, permitió que los jóvenes modificaran su propio concepto. Así, las decisiones que toman en las situaciones cotidianas están afectadas, de alguna manera, por la nueva interiorización del concepto de libertad.

En lo relacionado con el ejercicio democrático, analizaron, desde el concepto de libertad personal, la posibilidad de llegar al ejercicio de la democracia, con base en la práctica cotidiana de ejercicios personales verdaderamente libres (guiados por la razón y la voluntad), que conducen a un compromiso activo de participación. Se tomó como ejemplo relevante la decisión de elaborar y revisar cada uno el proyecto de vida, la participación en la elaboración colectiva del proyecto de convivencia y la elección del representante estudiantil.

El reconocimiento de la región y de la localidad como espacios reales para el ejercicio de la democracia condujo a los estudiantes a hacer conjeturas sobre reglas conducentes a un pleno desarrollo de la ciudadanía y de respeto del otro. Igualmente, enfatizaron en las reglas, para hacer uso de la palabra con respeto y vivir la solidaridad con los compañeros, el consenso, el diálogo amigable y la concertación.

Las situaciones en que se analizó el concepto de democracia permitieron que los estudiantes estable-

cieran la importancia de conocer y exigir el respeto de los Derechos Humanos como fundamento del ejercicio de la democracia activa. Estuvieron de acuerdo en continuar relacionando este tema con los temas de los talleres siguientes.

2 Talleres sobre persona y Derechos Humanos

En estos dos nuevos talleres se retomaron elementos conceptuales ya analizados y se vio la evolución histórica de los derechos universales y cómo y por qué se han clasificado los Derechos Humanos en “derechos llamados de primera generación (civiles y políticos), de segunda generación (económicos, sociales y culturales) y de tercera generación (de los pueblos o de la solidaridad)” (Naval, 2001). Finalmente, se estudiaron casos de violación de los derechos humanos y la apelación a organismos nacionales y mundiales para defenderlos y exigirlos. Se plantearon experiencias personales y experiencias dentro de la comunidad educativa para valorar y reconocer posteriormente la pertinencia de las estrategias de solución a los conflictos expuestos. Se leyó por grupos la Declaración de los Derechos Humanos y se identificaron los mecanismos globales que protegen los derechos inalienables del ser humano.

3 Taller sobre proyecto de vida

En este taller, los estudiantes trazaron un plan para la consecución de objetivos que mejoraran las diferentes áreas de su vida, partiendo de su propia realidad. Encaminaron sus procesos personales hacia un fin superior, que es el que determinará un estilo personal de actuar, que propenda a la unidad y la coherencia, de conformidad con el bienestar de quienes los rodean.

Se destacó, también, la capacidad del hombre para definir su proyección personal: “El hombre puede elegir el modo de realizar su proyección existencial; rompe el molde de la necesidad. En virtud de tal atributo, el hombre tiene responsabilidad sobre sus actos; es decir, está obligado a dar razón de ellos.

Al romper el molde de la necesidad, el hombre es creativo, no tiende al fin del mismo modo sino de modo suyo, personal: arte, bien, belleza. En resumen, dada la condición personal, singular, única del hombre, este goza de la posibilidad de realizar su proyección existencial de muchos modos: este es el reino de la libertad humana” (Tamés, 1998).

Los estudiantes asumieron su proyecto de vida como un proceso que implica el reconocimiento de la democracia y de los derechos humanos. Además, la lectura comentada en grupo de biografías de personajes célebres, que se destacaron por su actuar ético y por sus aportes a la humanidad, los condujo a contextualizar su propia vida y determinar sus fortalezas, debilidades y valores, así como las carencias, especialmente las económicas, y las estrategias personales para relacionarse con los demás en condiciones de igualdad, exigir derechos, cumplir deberes y mejorar su condición de vida acudiendo a instancias institucionales que pueden ayudar al progreso personal y al logro de metas dentro del proyecto de vida.

Las actividades anteriores motivaron a los estudiantes a que elaboraran sus proyectos de vida basados en logros alcanzados hasta el presente y en metas y sueños que se persiguen con gran ilusión, y a que replantearan esas metas en compañía de la familia, para contribuir así al fortalecimiento y al mejoramiento del entorno en donde viven y que también quieren transformar.

4 Taller de reconocimiento y fortalecimiento familiar. La familia y su labor educativa

La planeación de un proyecto de vida implica a la familia, que se concibe como “el núcleo de interacción personal enraizado en el pasado, viviendo con actitud protagónica el presente y proyectada al futuro, capaz de preparar en su seno ese hombre nuevo, de prevenir en el presente los problemas hacia los cuales camina la sociedad futura” (Tamés, 1998). Toda familia está orientada hacia una estructura social, con tareas y proyección amplia, legítima

e irremplazable en la comunidad. Por eso, cada estudiante rememoró en el taller el papel que ha jugado su familia en los diversos vecindarios y ganó conciencia sobre sus comportamientos como respuestas a expectativas familiares. Algunos señalaron la indiferencia de sus padres hacia sus comportamientos, lo que se ha traducido en la falta de interés por el fortalecimiento de la convivencia y la participación en la comunidad local.

“La familia es una realidad natural no inventada por el hombre, con estructura y funciones propias, de acuerdo en todo con la naturaleza humana; de tal manera que podemos afirmar que su existencia no es un accidente o una circunstancia en la vida de una persona, sino que constituye un hilo conductor en la vida del ser humano. Es, para decirlo en términos ecológicos, el hábitat natural y propio del hombre” (Tamés, 1998). Al reflexionar sobre estas ideas, los estudiantes dieron ejemplos y destacaron la necesidad de vivir en un núcleo familiar hasta la mayoría de edad para encontrar el apoyo espiritual, social y económico que cada quien requiere para ganar en madurez.

La reflexión continuó con los tipos de familia más comunes en la sociedad actual. Los estudiantes situaban, individualmente y por grupos, su familia en uno de los prototipos presentados por el guía del taller (un estudiante-practicante) y justificaban tal ubicación. Luego describieron por escrito sus contextos familiares, las formas de reconocimiento de la autoridad en cada uno, la existencia y valoración de algunas normas y las costumbres y las tradiciones familiares.

En las diversas actividades de socialización en que se hicieron las reflexiones grupales y se expusieron en plenarios, los estudiantes manifestaron que “la familia es para cada uno el núcleo que genera la fuerza para el desempeño en su vida cotidiana en los distintos contextos en los que se deben manejar, como son la vida escolar y la vida social”. La falta de unidad familiar produce en los estudiantes “decepción, desequilibrio afectivo, inconformismo, falta de metas o sueños y baja autoestima”.

Al examinar la familia en sus funciones económica, educativa, afectiva, social y espiritual, los guías de los talleres (estudiantes-practicantes) orientaron las reflexiones hacia la familia como agente educador y, por lo tanto, como la principal institución responsable de la educación de los hijos (Altares, 2004) y del apoyo a sus labores educativas escolarizadas. La metodología de estos talleres incidió en el fortalecimiento del trabajo grupal, en el buen uso de la palabra y en la exposición de ideas, experiencias y opiniones que propiciaron la valoración de los diferentes tipos de familia y la adaptación que cada persona debe alcanzar al tipo en el que le corresponde desarrollarse.

5 Taller sobre reconocimiento de su localidad

Como extensión de la vida familiar hacia un entorno y debido a la necesidad de relacionarse con sus instituciones, los estudiantes comprendieron la importancia de la localidad como espacio de proyección social y de protagonismo para futuros ciudadanos, que deben ser actores dinámicos y solidarios que propicien el avance de las comunidades. En términos cartográficos, y para fines estadísticos, “las localidades corresponden a una organización georreferenciada-administrativa del Distrito Capital. Estudiar, comprender y analizar la localidad implica desde reconocer el plano cartográfico, visitar y observar su estructura y su cultura, hasta levantar de ella un diagnóstico descriptivo de su cultura (economía, política, historia, demografía, idiosincrasia, etc.) (SED, 1995).

Los estudiantes disfrutaron leyendo e interpretando el plano del Distrito Capital y su área metropolitana; delimitaron el área de cada localidad, y ubicaron el domicilio de cada uno; incluso, llegaron a dibujar pictogramas descriptivos de su microentorno. Posteriormente, localizaron en el mapa sitios conocidos y visitados de su localidad y de otras localidades, y nombraron sitios ambientalmente gratos y dignos de proteger y conservar, así

como lugares temidos, descuidados y con riesgo para la comunidad. Los estudiantes determinaron una ruta para realizar un trabajo práctico de reconocimiento y mapificación de usos del suelo y de señalamiento de lugares que deben ser cuidados y mejorados en la localidad donde está la Institución Educativa Distrital Nueva Zelanda. Tal actividad fue grata y despertó interés y deseo por profundizar en conocimientos cartográficos sencillos y necesarios para el desplazamiento cotidiano.

Antes de la salida de reconocimiento del entorno de la institución, ubicaron y visitaron algunas instituciones del vecindario para conocer sus funciones y los servicios que prestan a la comunidad; interrogaron a sus parientes al respecto y percibieron el grado de conocimiento o de desconocimiento que ellos y sus familias tienen de las instituciones y sus funciones. Asimismo, se enteraron de la existencia de instituciones y de normas que buscan el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de cada localidad, como también de los organismos públicos territoriales cuya función es administrar económica, social y políticamente las localidades, en el marco de la Constitución Nacional. Este taller sirvió para demostrar satisfacción y agradecimiento por los servicios que algunas instituciones han prestado a los estudiantes y a sus familias y para manifestar el propio desconcierto por el desconocimiento de muchos servicios, de los cuales, hasta el momento, no habían hecho ningún uso.

6 Taller sobre estructura y principios de la Constitución Nacional de 1991

Los centros educativos están llamados a convertirse en laboratorios de la cultura democrática, no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad educativa, desde el conocimiento de la Constitución Nacional y su relación directa con la protección de los Derechos Humanos y con los mecanismos que existen para la práctica de solución de los pequeños y los grandes conflictos surgidos en la vida local y en la escuela.

El artículo 41 de la Constitución de 1991 prescribe: “Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”. También en la Ley General de Educación se asumen fines constitucionales y se plantea la figura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como fundamento y guía para el ejercicio sistemático de deliberación y concertación en la organización y ejercicio del Gobierno Escolar. Es necesario que el estudio y comprensión de los elementos de nuestra Constitución orienten la formación de las virtudes ciudadanas en cada institución escolar.

La interpretación de los apartes de la Constitución Nacional y los foros sobre sus contenidos fomentaron el desarrollo de competencias argumentativas, críticas y propositivas, que se manifestaron en actitudes positivas hacia el desarrollo de habilidades cívico-políticas. Como afirma Feroso P. (1994), es necesario propiciar en los ambientes escolares eventos que capaciten a los estudiantes en la defensa de derechos y deberes ciudadanos. En nuestra Constitución, tales deberes y derechos están consagrados en los capítulos II y III, que recogen la Declaración de los Derechos Humanos Universales, y también figuran en el Manual de Convivencia Escolar. En la plenaria de este taller se destacó la necesidad de tener una normatividad para la convivencia armónica de la sociedad, el compromiso ciudadano de conocerla, el deber de ejercer deberes y de exigir derechos y de participar políticamente a través de mecanismos propuestos para que cada ciudadano contribuya al control y vigilancia de las instituciones nacionales, regionales y locales.

Etapas de socialización y divulgación de la cartilla sobre los talleres educativos

Como culminación del proceso llevado a cabo en ocho meses de trabajo con los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Nueva Zelanda, se organizó, diagramó y editó la cartilla titulada *Talleres educativos para favorecer el desarrollo de competencias*

ciudadanas, copias de la cual se distribuyeron entre grupos de estudiantes de la institución educativa que no habían participado en estos talleres (ver anexo).

La cartilla está dirigida a estudiantes de noveno grado de educación básica. La presentación contiene una serie de recomendaciones sobre cómo la deben usar docentes y estudiantes.

Cada taller consta de un objetivo general y de por lo menos tres actividades de aprendizaje, seguidas de un ejercicio evaluativo. Está diseñado de forma que los estudiantes pueden diligenciar en la misma cartilla el desarrollo de las actividades y las respuestas a las preguntas de evaluación.

Conclusiones

La planeación de talleres educativos es una herramienta efectiva que puede y debe complementarse con actividades fuera de aula y estar acompañada de guías de trabajo con fines educativos precisos, que justifiquen la realización de diversas actividades de aprendizaje. El seguimiento de cada taller y cada actividad de aprendizaje propuesta y aceptada por todos debe ser realizado por un docente con un colaborador al menos, para percibir el valor educativo de tales actividades, interpretar adecuadamente las actitudes de los estudiantes en desarrollo de las mismas y sistematizar los resultados y divulgarlos

entre interesados con los mismos propósitos educativos y de seguimiento investigativo.

Del análisis de la información recogida en los diarios de campo y de las respuestas de los estudiantes a las guías grupales se infirió que estos se apropiaron de conocimientos mínimos y básicos para el fomento de actitudes y comportamientos positivos encaminados a la formación de futuros ciudadanos, comprometidos con el fomento de un ambiente más humano.

Se encontraron ventajas en el uso de estrategias cualitativas para la obtención y sistematización de la información, que también favorecieron la reflexión sobre los procesos de aula del grupo comprometido con la orientación, aplicación y seguimiento de esta estrategia pedagógica.

Se constata que el desarrollo de actitudes y comportamientos ciudadanos desde el trabajo escolar, con miras al ejercicio de deberes y responsabilidades en el ámbito extraescolar, requiere elementos conceptuales claros y actividades de aprendizaje aplicadas a los ámbitos de los estudiantes. Igualmente, se requieren espacios de aplicación y de ejercicio vivencial, como la reflexión sobre sus vidas y las de sus familias, la participación en actividades extraescolares locales, la organización y el ejercicio activo de las responsabilidades del Gobierno Escolar en la institución educativa.

Bibliografía

- Altarejos, Francisco (1999). *La educación: significado conceptual y la practicidad del saber educativo*, Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Pamplona, Universidad de Navarra.
- (2004). "Identidad, coexistencia y familia". En: *Estudios sobre Educación, ESE # 006-2004, Educación y Familia*, Pamplona, Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras.
- Bertkowitz, L. (1975). "A survey of social psychology". Citado por Holahan, Charles J. (1996). *Psicología ambiental*, México D. F., Editorial Limusa, S. A.
- Constitución Nacional* (1991). Bogotá, Ediciones Panamericanas.
- Fermoso, Paciano (1994). "Desarrollo de habilidades cívico-sociales y habilidades políticas y ciudadanas". En: *Pedagogía social*, Barcelona, Herder.
- Franco A., María Cristina (1996). "Elementos para abordar la educación ambiental desde el concepto de persona". En: Franco A., María Cristina; Salgado, Mariela. *Hacia una educación ambiental desde la persona*, Bogotá, Concepto e Imagen.

Holahan, Charles J. (1996). *Psicología ambiental*, México D. F., Editorial Limusa.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley general de educación*, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares: Constitución Política y Democracia*, Santafé de Bogotá.

Pérez S., Gloria (1997). "Investigación en educación social. Metodologías". En: Petrus, Antonio (coord). *Pedagogía social*, Barcelona, Ariel.

Quintana, J. M. (1991). "La educación más allá de la escuela". En: García Hoz, V. *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Ediciones Rialp, S.A.

Rodríguez, Alfredo, y otros (2001). *Autonomía, educación moral y participación escolar*, Pamplona, Eunsa.

Servicio Educativo Distrital (SED) (1995). *Geo-referenciación del Distrito Capital*, Santafé de Bogotá.

Tamés, María Adela (1998). *Manual de educación sexual para la vida y el amor*, Bogotá, Procodes.

Yus, Rafael (1998). "Estrategias didácticas para los temas transversales". En: *Temas transversales hacia una nueva escuela*, Madrid, Ediciones Gavi.

Anexo 1



