

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Construcción de ciudadanía mediante prácticas educativas en la escuela primaria. Estudio etnográfico en escuelas de la Habana.

Kenia Lorenzo Chávez y Yuliet Cruz Martínez.

Cita:

Kenia Lorenzo Chávez y Yuliet Cruz Martínez (2009). *Construcción de ciudadanía mediante prácticas educativas en la escuela primaria. Estudio etnográfico en escuelas de la Habana. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2010>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbW/u2P>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Construcción de ciudadanía mediante prácticas educativas en la escuela primaria

Estudio etnográfico en escuelas de la Habana

MsC. Kenia Lorenzo Chávez Lic. Yuliet Cruz Martínez***

1. CONSIDERACIONES DE PARTIDA: ¿BAJO QUÉ CONDICIONES HABLAR DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA?

Si bien somos miembros de una generación en formación que aún no ha cerrado sus límites etéreos ni subjetivos, las autoras de este trabajo sentimos que muchas de nuestras contribuciones sociales como miembros de ese grupo generacional, se deben a nuestras vivencias como escolares y como pioneras¹ que fuimos. La motivación de estos comentarios es proteger y potenciar la escuela y la OPJM, como espacios de formación ciudadana.

El debate académico en torno a la educación ciudadana ha tomado varios derroteros. Uno de ellos reflexiona sobre las alternativas de integración que ofrecen las sociedades, destacando la falta de accesibilidad y credibilidad de las instituciones existentes. Otro eje de discusión aborda la pérdida de referentes debido a las contradicciones que existen entre las experiencias de las generaciones mayores y las condiciones actuales. Otro asunto tratado ha sido la incidencia des-estructurante del discurso neo-liberal en funciones de legitimación estatal, como la construcción de ciudadanía. En este sentido, la omnipotencia del mercado por sobre el control del Estado en la redistribución de la

¹Miembros de la Organización de Pioneros José Martí (OPJM), que agrupa a la mayoría de los escolares cubanos desde su fundación en 1977.

riqueza, así como la despolitización de este último, dejaron una brecha en la educación ciudadana que fue cubierta por la formación de consumidores y tecnócratas.

En ese contexto se extiende el discurso sobre la Educación para la ciudadanía. Desde esa perspectiva, cuando se habla de ciudadanía se alude a responsabilidades y derechos. Se dice, no obstante, que no se restringe a lo jurídico y que es una concepción más bien social, un ejercicio, una práctica, una forma de vida (López, 1997; Rincón, 2004). En torno a esa definición general, los trabajos sobre Educación para la ciudadanía destacan los valores necesarios para el ejercicio ciudadano, esbozan las características de las relaciones educador-educando, entre estudiantes, y de todos con la institución escolar, que potencian la formación de las cualidades definidas para el modelo de ciudadano. Las políticas educativas y su relacionamiento con otras políticas sociales, entre ellas las dedicadas a la infancia, ha sido un tópico casi ausente.

En el caso de Cuba, existe un conjunto de garantías sociales y vinculadas a la escolarización en particular² que constituyen puntos de partida desde los cuales pensar nuestras prácticas educativas. Un acercamiento a la cotidianidad de las escuelas primarias cubanas desde esa perspectiva, orientaría sobre cómo insertar en el currículo escolar los contenidos declarativos que describen la forma de funcionamiento social, así como los derechos y deberes ciudadanos; permitiría potenciar la creación de ambientes de participación escolar para vivir derechos y deberes ciudadanos en la escuela y sería constructivo para identificar con mayor precisión las condiciones necesarias para que niñas y niños vivencien valores asociados a la autonomía, mientras se insertan en proyectos que favorecen la integración a favor de metas compartidas.

La Educación para la ciudadanía en su sentido más genérico, ha sido objeto de debate en nuestro país en diferentes momentos del proceso revolucionario. En los pormenores de su acepción actual, no se trata de una propuesta implementada en Cuba. Sin embargo, aunque se refieran explícitamente o no a la Educación para la ciudadanía, existen en Cuba numerosas prácticas educativas que tributan a las metas potencialmente accesibles mediante ese enfoque. En ocasiones,

² La enseñanza general es función del Estado como deber intransferible y derecho de todos los cubanos. Es una política social de cobertura universal y gratuita en todos los niveles de enseñanza, con independencia de género, color de la piel, ingreso familiar, religión, opiniones o ideas políticas del educando o sus familiares. Respecto a la educación primaria, que es el foco de nuestro análisis en esta comunicación, la escolarización en el curso 2007/2008 alcanzó el 99,7% de la población. Ese mismo año, la UNESCO reconoció a Cuba como el país de América Latina y el Caribe con mejores resultados en la educación primaria.

esas experiencias coexisten con problemáticas socio-educativas que limitan su impacto, mientras que algunas de esas prácticas carecen de la intencionalidad y sistematicidad necesarias.

El ideal de ciudadano que ha seguido la educación en nuestro país, es una construcción histórica (ver Calderius, 2007). Los principios de la vida y la obra de José Martí, aportan un fuerte componente de patriotismo, humanismo, latinoamericanismo y antimperialismo. Esa misma línea fue reforzada por la utopía del hombre nuevo propuesta por Ernesto Guevara y por la dinámica de relaciones que ha vivido la Cuba revolucionaria con Estados Unidos y el resto de la región. En su integración, esos elementos se incorporaron a la formación en los principios del comunismo como meta de la escuela cubana y en la actualidad, se legitiman como contenidos de un ideal ciudadano, matizado con elementos de la identidad nacional y con la resistencia del país en la construcción socialista.

En la literatura sobre Educación para la Ciudadanía (Banks, 2004; Espínola, 2005; Haste y Hogan, 2006; Heater, 1990; Reimers y Villegas-Reimers, 2005 y Howe y Covell, 2005), la mayoría de las experiencias han sido implementadas en el nivel secundario. No obstante, en la escuela primaria cubana tienen lugar prácticas docentes y extra-docentes orientadas a la formación del ideal ciudadano que Cuba promueve.

Aunque compartimos la necesidad de enfocar este tema desde una perspectiva socio-política, en este texto asumimos un desplazamiento hacia los espacios de convivencia escolar. Es allí donde las intenciones educativas planteadas en documentos programáticos, adquieren o no valor transformador. Al mismo tiempo, el propósito es hacer visible cómo niñas y niños viven esas prácticas orientadas a la educación ciudadana, de manera que se destaquen los sentidos que este sujeto social atribuye a esas influencias educativas.

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

2 EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA ES EDUCAR PARA Y DESDE LA PARTICIPACIÓN.

La Convención sobre los Derechos del Niño³ introduce un concepto innovador en lo relativo a los derechos de la infancia, pues plantea el derecho a la participación. Desde nuestra concepción de los/as niños/as como actores sociales y ciudadanos del presente, sin que eso signifique adultizarlos, consideramos que la mirada a este derecho que ha chocado en su aplicación con la resistencia de otros actores posicionados en espacios de poder, resulta absolutamente necesaria.

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

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

³ La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en 1989. En ella se considera niño a toda persona menor de 18 años, excepto en aquellos países cuya legislación establece la mayoría de edad más temprano (ONU 1989).

La percepción que tiene parte de la estructura adulta de la OPJM de la escuela seleccionada acerca de la participación pioneril, se revela limitada y contradictoria. Por un lado, se identifica con actividades concretas que no son las más relevantes dentro de la Organización, careciendo de una visión de proceso. De otro, la Guía del Destacamento⁴ destaca la independencia y la creatividad como características de un/a pionero/a participativo, pero más adelante subraya el hecho de que es el/la maestro/a quien debe lanzar las convocatorias a las actividades teniendo la iniciativa, o plantea que un grupo participativo es aquel que tenga facilidad para identificar rápidamente las demandas del docente. El Guía Base⁵, si bien refiere que el Consejo de Colectivo ideal es aquel integrado por niños/as con iniciativa y que le digan a él qué hacer, también alude a que él controla a la estructura pioneril y ejecuta lo establecido “desde arriba”. No obstante, pensamos que en la existencia de estas contradicciones se hallan las potencialidades para incentivar la participación pioneril.

Se percibe la participación pioneril sólo en sus niveles simple y consultivo. La toma de decisiones por parte de pioneras y pioneros se considera únicamente en lo relativo a las elecciones pioneriles – que tiene limitaciones desde lo normado- y a la determinación del maestro o la maestra con la Condición 22 de Diciembre⁶. Se reconocen como figuras con autoridad para la toma de decisiones la directora o el director de la escuela y los altos niveles de la OPJM.

Por su parte, el destacamento⁷ de 6to grado en el que se concentró nuestro trabajo en la segunda etapa, percibe la participación pioneril como una característica que describe el comportamiento individual en los marcos de un grupo. La misma está asociada, como en el caso de los adultos, a actividades puntuales y no a proyectos; tampoco a gestión, ni a toma de decisiones. Resalta en ella el apego al “deber ser”, que se manifiesta en concebirla como cumplimiento de “leyes”, en la excesiva autoexigencia al rol de pionero/a –resaltándose la ejemplaridad y la necesidad de reconocimiento social, especialmente en el liderazgo pioneril- y una crítica limitada respecto a otros roles o condiciones del contexto, así como en el hecho de que emergiera la participación pioneril o la condición de pionero/a no como derechos, sino como cuestiones que hay que merecer.

Emergen algunas asociaciones a la colaboración y a la solidaridad, aunque de manera puntual en algunas técnicas. En general, para ellos/as participación pioneril se traduce en asistencia a

⁴ Se trata, a su vez, de la maestra del grupo en cuestión.

⁵ Es el adulto que coordina de modo general el trabajo de base de la OPJM en una escuela.

⁶ Reconocimiento que se otorga a un maestro o maestra destacado/a en su labor.

⁷ Cada destacamento coincide con un grupo de clase.

actividades convocadas por adultos y en la emisión de criterios y puntos de vista cuando existen canales para ello.

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

3. FOCALIZANDO LA COLABORACIÓN.

Las principales definiciones que la Educación para la Ciudadanía está manejando como modelo de ciudadano, denotan que la preocupación y la acción a favor del bien común es uno de sus ejes centrales.

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

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

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

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

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

Es necesario destacar que las manifestaciones comportamentales asociadas a esas vivencias, se caracterizan por el uso de un lenguaje sencillo, que puede ser comprendido por niños/as de diferentes edades. Si bien el contenido de esas intervenciones es orientado o supervisado por los docentes, observamos el uso de recursos verbales y expresivos que son personalizados (la gestualidad, los ejemplos utilizados, los accesorios y el peinado). De manera que, en la mayoría de sus intervenciones, esos escolares no reproducen de forma mimética el discurso adulto. De ahí nuestra hipótesis que existe en esos alumnos un potencial para transformar la estructura tradicional de este espacio cuando se modelan o incentivan nuevas formas de relacionamiento entre el colectivo de alumnos y quienes coordinan el espacio.

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

Cuando nos remitimos a ese grupo de clase, el estilo de comunicación de la maestra con sus miembros puede caracterizarse como cortante y limitado al ejercicio de su rol académico. Eran frecuentes los mensajes agresivos y muy poco comunes las muestras de afecto. Esas negativas influencias socializadoras provienen de una figura muy emblemática: la docente; de manera que es

muy probable que los alumnos de 6to que suelen coordinar actividades en grupo, estén reproduciendo el mismo estilo utilizado por la maestra al relacionarse con la clase. En este caso específico, es necesario destacar que no existe una educación dirigida a potenciar la inclusión y la interacción respetuosa hacia los otros.

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

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

Un escolar de 4to, mencionó:

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

Otro de 6to, dijo:

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

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

En cuanto a la segregación por género, los y las escolares reconocen que la división entre ellos es un hecho, cuestión que les impide, en muchas ocasiones, acercarse a niños del otro sexo que por sus desempeño en diferentes ámbitos (respeto las normas, buen rendimiento académico,

habilidades en el juego), despiertan admiración por sobre los estereotipos de género. Esto pudo ser percibido en entrevista a dos niñas y constatado en las observaciones. Una de ellas refirió que existe alguien de quien no es amiga y que desearía serlo por razones como:

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

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

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

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

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

En ese sentido pueden generarse varias hipótesis. Desde el punto de vista interactivo, se puede valorar que las manifestaciones de iniciativa, si se dan al interior de los pequeños grupos de

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

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

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

amistades, no generan reconocimiento al nivel del grupo de la clase, o bien lo hacen de forma limitada.

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

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

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

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

Nuestro estudio también encontró¹³ que los bienes materiales son tema de conversación entre niñas y niños: quién tiene o no un DVD player, o juegos electrónicos, o barbies con sus accesorios. Sin embargo, en un grupo que observamos, el niño más popular procedía de una familia obrera y no figuraba entre quienes tenían más objetos en su hogar. Por su parte, este pequeño dominaba canciones populares, sabía bailar, conocía muy bien las reglas de los juegos de moda y tenía grandes habilidades en el béisbol, además de un buen desempeño académico y relaciones cordiales con los demás miembros de su grupo. Este niño representaba, más bien, un patrón identitario-cultural. En esa misma aula, entre los rechazados y valorado como *“pesa’o”*, *“cree que se las sabe todas”*, *“se cree el mejor”*, estaba otro niño que tenía muy buenas condiciones de vida, mas, como se aprecia, su comportamiento no se avenía a expectativas de humildad y respeto en la relación con sus compañeros de aula.

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

LECTURAS DEL CONJUNTO Y APRENDIZAJES PARA COMPARTIR.

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

Se nos devela la necesidad de ampliar la concepción de ciudadano como meta educativa que se tiene en la escuela. Una comprensión de niño/as como ciudadanos, que trascienda el hecho de ser sujeto de derechos garantizados constitucionalmente, para incluir la actuación responsable en la producción y reproducción de la convivencia social y sus condicionantes (Chaguaceda 2008; Linares y otros 2008), constituye un elemento medular a tener en cuenta.

¹³ Elementos obtenidos en la otra escuela, donde las condiciones de heterogeneidad social son más evidentes.

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

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

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

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

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

- Construir una visión del sujeto social que deseamos formar, una propuesta de meta educativa que de cuenta de la heterogeneidad social (y subjetiva) de las nuevas generaciones y su relación con las mayores, que conecte lo posible y lo deseado, que refleje los vínculos y desconexiones entre pasado y presente y que proyecte el futuro, que sea construida con la participación de niñas, niños, docentes; que conecte lo privado, lo local, lo nacional, lo universal.
- Fertilizar los vínculos existentes entre escuela y comunidad, escuela y OPJM, que sean más que relaciones de inclusión formal y se conviertan en mutuas influencias, implementadas según las problemáticas y necesidades de cada uno de los espacios.
- Legitimar espacios cercanos y significativos como ámbitos de aprendizaje y expresión socio-moral, como es el caso del pequeño grupo de amistades.
- Legitimar un abanico más amplio de indicadores asociados a los valores, la prosocialidad, que permitan rescatar lo humano y lo ético por sobre lo “institucionalmente correcto”.

Bibliografía

- o Banks, J. A. (2004). “Democratic citizenship education in multicultural societies”. En: J. A. Banks (Compilador). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- o Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S.L. Friedman (Ed.). *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*. Washington, DC. American Psychological Association.
- o Calderius, M. J. (2007). Apuntes sobre la formación ciudadana en la Educación Superior Cubana desde una perspectiva histórica. *Revista Santiago*, 113, 159-193.
- o Clauss, G. y H. Hiebsch (1966). *Psicología del niño escolar*. México D.F. Editorial Grijalbo.
- o Chaguaceda, A. (2008). *Participación y espacio asociativo*. La Habana: Publicaciones Acuario.
- o D’Angelo, O. (2005). *La Autonomía de la persona y la represión psicológica y contextual. La Complejidad y las paradojas de lo imposible*. Ponencia al Simposio de psicoanálisis Hóminis’05.
- o Espínola, V. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington DC. Banco Interamericano de Desarrollo.
- o Haste, H. y Hogan, A. (2006): “Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: young people and contemporary debates about citizenship”. En: *Journal of Moral Education* 35 (4), 473–493.
- o Heater, D. (1990). *Citizenship: Tire Civic Ideal in World History, Politics, and Education*. Londres. Longman.
- o Howe, B. R. y Covell, K. (2005): *Empowering children: children’s rights education as a pathway to citizenship*. Buffalo and London, University of Toronto Press. Toronto.

- López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima, Perú: Instituto Diálogo y Propuestas.
- Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Padrón, S. (2007) *¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana*. Resultado de investigación inédito. La Habana. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. CIPS.
- Pérez, M. Y Lazcano, C. (2006) *Aprendiendo a ser en la escuela: reflexiones en torno al sexismo en una institución escolar*. Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología. La Habana, Cuba.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Fontanella
- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E: "Educación para la ciudadanía y la democracia: Políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y el Caribe". En V. Espínola (Compiladora). *Educación para la ciudadanía y la democracia en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington DC. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rincón, O. (2004) *Desde los medios de comunicación, ¿cómo formar en ciudadanía? Centro de Competencia en Comunicación para América Latina*. Disponible en <http://www.c3fes.net/docs/competencias.pdf>.
- Rodríguez, D. (2008). ¿Sexismo en las láminas del libro de texto de lectura de primer grado? En: Vasallo, N. y T. Díaz (comp.) *Mirar de otra manera*. La Habana. Editorial de la Mujer.
- Romero, M. (2006) *Las escuelas como instituciones reproductoras de desigualdades sexuales. El sexismo que se esconde tras el currículum oculto del aula*. Compartiendo con adolescentes. Taller Internacional y encuentro pre-ALAS del Caribe, CIPS 2006. La Habana.
- Sherrod, L., C. Flanagan y J. Youniss (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: the what, why, when, where, and who of citizenship development. En: *Applied Developmental Science*, 6 (4), 264–272.
- UNICEF (1993). *Informe final. Reunión de Puntos Focales*. Área Derechos del Niño. Paipa, Colombia.