

El tiempo y la educación ciudadana. Notas sobre el género y la educación en la construcción de ciudadanías democráticas

Teresa González Luna Corvera

No sin dificultades es posible pensar desde diversos ángulos el uso, el peso y el paso del tiempo en el amplio y complejo campo de la educación: en el sistema educativo oficial institucionalizado y las políticas públicas; como teoría pedagógica y de desarrollo del sujeto; desde el punto de vista de los actores educativos: alumnos, docentes, autoridades y padres y madres de familia; en la didáctica y organización curricular; a partir de los materiales y textos utilizados; en función del manejo y de los contenidos de asignaturas concretas y, particularmente, desde el acto educativo y las relaciones sociales que se establecen en el ámbito escolar, entre otros. También es posible pensar el papel del tiempo en la educación informal, que ocurre en los distintos espacios de socialización en los que se desenvuelve el sujeto y trasciende el ámbito escolarizado y la normatividad oficial. Así, la dimensión *tiempo* abre novedosas e interesantes posibilidades para analizar y profundizar en la compleja vinculación entre género y educación,¹ a la vez que obliga a mirar de otra ma-

¹ Los saberes y las prácticas que dan cuenta del entrecruzamiento de los estudios de género y la educación, como afirman Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mirgo, se encuentran en trámite de legitimación, en la búsqueda del lugar teórico y disciplinario; pero también simbólico e imaginario, al cual pertenecen. El acto de cruzar fronteras requiere legitimación; en lo posible, desde diversas y puntuales reflexiones como la presente, hay que contribuir a la obtención del pasaporte que compaene la pertinencia y calidad de esta vinculación.

nera este vínculo y a arriesgar una comprensión sobre el objeto de estudio.

Sin embargo, también es posible –y resulta en ocasiones más sugerente– partir de definiciones sencillas y comunes de la noción del tiempo para intentar tejer algunas líneas o puntos que se sumen al tejido de temporada reflexiva que nos propone el eje temático del presente número de *La ventana*. En consonancia con particulares temas de interés y objetos de estudio: género y educación y la educación ciudadana y construcción de ciudadanía democráticas, este texto se configura desde lo que me sugieren algunos de los componentes de la definición enciclopédica del tiempo. Se trata, por cierto, de consideraciones generales que parten de enunciados simples y comunes que definen el tiempo y se introducen a la reflexión en torno al papel de la educación formal o institucionalizada actual en la construcción de identidades pedagógicas democráticas. Más que abordar temas concretos y profundizar en asuntos específicos, este texto se propone abrir la discusión y delinear aspectos amplios y diversos susceptibles de análisis.

El tiempo como duración de las cosas sujetas a mutaciones

La educación, en cualquiera de sus sentidos, participa de la noción general del tiempo como duración de las cosas sujetas a cambios o

² Se entiende el género como un concepto relacional que refiere la manera como cada sociedad simboliza la

transformaciones. De igual manera el género,² como construcción humana y cultural que ha cambiado a

lo largo de la historia, confirma que es posible construir alternativas sociales transformadoras. En relación con esta primera referencia del tiempo, asocio algunas lecturas, con sus consiguientes interpretaciones, de dos teóricos sociales contemporáneos que abordan desde perspectivas amplias los principales retos que la sociedad posmoderna plantea a la educación. Considero que sus planteamientos, además de ofrecer un marco contextual para introducir desafíos más delimitados, como el de la educación ciudadana y la construcción de ciudadanías democráticas, dan clara cuenta de cómo la educación, como cualquiera de los hechos y procesos sociales que se suceden temporalmente, participa de la cualidad del tiempo de seguir avanzando incesantemente.

La educación conlleva a la construcción de identidades pedagógicas, mediante un proceso en el que diversas concepciones del pasado, el presente y el futuro histórico social y personal determinan en sentido distinto la función educativa institucionalizada.

Basil Bernstein³ habla de sistemas educativos nacionales y del conocimiento oficial, que se refiere al conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas, así como de las identidades pedagógicas, que son el *resultado del anclaje de una carrera en una base colectiva*,⁴ es decir, la carrera de conocimientos, moral y local del estudiante que se inserta en los ordenamientos sociales que son divulgados e institucionalizados por el Estado. A partir de esto, propone un modelo teórico para el análisis de los

diferencia sexual y construye las ideas de lo que deben ser y hacer los hombres y las mujeres. Este concepto, de acuerdo con lo que expresa Marta Laras, da cuenta de las construcciones culturales, sociales e históricas que, sobre el dato biológico del sexo, determinan normativamente lo masculino y lo femenino.

³ Basil Bernstein. "Conocimiento oficial e identidades pedagógicas", en J. Goikoebea Piérola y J. García Peña (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*, Laboratorio Educativo, Caracas, 1997.

⁴ *Ibid.*, p. 12.

procesos por los que el discurso oficial del Estado trata de construir algunas identidades pedagógicas concretas. Se trata de cuatro posturas que representan distintas propuestas para regular y administrar el cambio social, cultural y económico, y dan cuenta de la proyección de identidades pedagógicas, en tanto que cualquier reforma educativa puede ser considerada como el resultado de la lucha de diversos grupos de poder por proyectar e institucionalizar identidades determinadas en contextos temporales y espaciales específicos.

El autor distingue, con clara alusión a indicadores temporales, las *identidades pedagógicas retrospectivas* y las *identidades pedagógicas prospectivas*, dentro de las identidades generadas por recursos administrados por el Estado, centrados y descritos desde un discurso central, a menudo considerado nacional y orientadas al pasado. Las primeras se forman mediante narrativas nacionales, religiosas y culturales del pasado, que son recontextualizadas para estabilizar el pasado en el futuro y no entran en una relación de intercambio con la economía. Estas identidades están formadas por unos discursos y prácticas jerárquicamente ordenados, fuertemente limitados y explícitamente estratificados y secuenciados. Las segundas también se forman desde el pasado, pero su base discursiva es distinta. Las identidades pedagógicas prospectivas se construyen para tratar con el cambio cultural, económico y tecnológico, por lo que se hacen recontextualizaciones selectivas de elementos del pasado para defender o aumentar la actuación económica y estabilizar el futuro por medio del compromiso con el cambio contemporáneo.

Por otra parte se encuentran las identidades generadas por recursos locales, en el marco de instituciones educativas que tienen alguna autonomía sobre sus recursos, las cuales remiten a recursos descentrados, descritos desde contextos o discursos locales y enfocados hacia el presente. En primer término se ubican las *identidades de mercado descentrado*, que suponen la autonomía casi total de los centros educativos en el uso de su presupuesto y en la organización de su discurso, entre otras cosas, para que junto con sus unidades puedan variar sus recursos para atraer estudiantes, producir resultados competitivos y optimizar su postura en el mercado; de ahí que todavía no es una identidad proyectada desde una postura oficial. El fin de la transmisión es construir una identidad cuyo producto tiene un valor de intercambio en el mercado; pone el énfasis en lo extrínseco, en el corto plazo y sobre la exploración de las aplicaciones ocupacionales, más que sobre el conocimiento. En segundo lugar se encuentran las *identidades terapéuticas descentradas* que, además de la autonomía de la institución, suponen una modalidad integrada de conocimiento y una modalidad cooperativa y participativa de relación social. Son producidas por teorías del desarrollo personal, cognitivo y social, y están orientadas al pensamiento autónomo, no especializado, flexible y social. La transmisión que produce está en contra de las categorías especializadas del discurso y de la estratificación de los grupos; prefiere límites débiles, integración, hablar de regiones de conocimiento y de áreas de experiencia. El tipo de administración es suave, las jerarquías difuminadas y el poder se disimula en redes de comunicación y de relaciones interpersonales. Esta

postura terapéutica es débil en todos los ámbitos oficiales, en tanto es progresiva, costosa de producir y sus resultados no son fáciles de medir; proyecta idealmente identidades estables e integradas con prácticas cooperativas adaptables.

Bernstein advierte que las puntuaciones de tiempo y espacio han cambiado y que las proyecciones de identidad desde el campo oficial no están exentas de los efectos de las construcciones de identidad externas a éste, a las cuales denomina *identidades locales modeladas*. Distingue entre las *identidades atribuidas*, aquéllas que tienen un referente biológico como la edad, el género y el parentesco; y las *identidades logradas*, como la de clase y ocupación, para afirmar que "estas puntuaciones culturales y estas especializaciones de tiempo (edad, género y parentesco) son, hoy en día, recursos débiles para la construcción de identidades con una base social colectiva estable",⁵ a la vez que observa una contracción socialmente significativa en la dimensión del espacio vital.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

Si bien las construcciones de nuevas identidades no sustituyen o desplazan total y necesariamente a las formaciones de identidad social establecidas, las posturas y oposiciones en el cambio de la identidad asumen una nueva valencia bajo las condiciones contemporáneas de cambio. A partir del modelo analítico de identidades pedagógicas oficiales, el autor modela el campo emergente de identidad local y su ámbito de oposición.

Un primer grupo está conformado por las identidades descentradas. Por un lado, las *identidades instrumentales* que se producen por proyección externa de lo consumible y están supeditadas a los

recursos económicos locales. Para éstas, los límites son permeables, su política es anticentralista y el pasado no conduce necesariamente al presente, dejando sólo al futuro. Por otro se encuentran las *identidades terapéuticas*, que están construidas a partir de recursos locales pero son internas y se producen por introyección. Son construcciones simbólicas, internamente reguladas y relativamente independientes de los referentes consumidores externos, por lo que el concepto de sí mismo es fundamental y es visto como un proyecto personal. La identidad toma la forma de una narrativa abierta que construye tiempo personal; los límites son permeables y el pasado no conduce necesariamente al presente o al futuro.

Las identidades retrospectivas que utilizan como recurso narrativas del pasado que aportan ejemplos, criterio, pertenencia y coherencia, integran el segundo grupo de las emergentes identidades locales modeladas. Las *identidades fundamentalistas* utilizan un recurso fundamentalista religioso o nacionalista, o una combinación de los dos, para generar una identidad colectiva, inequívoca, estable e intelectualmente insensible. En este sentido, el nacionalismo y el populismo se pueden considerar como subconjuntos del fundamentalismo retrospectivo, inspirados en elementos mitológicos de origen, pertenencia, progresión y destino. Por su parte, las *identidades elitistas* se construyen sobre el recurso de la alta cultura y su narrativa sobre el pasado es consumidora del sí mismo y proporciona ejemplos, cánones, criterios y desarrolla sensibilidades estéticas. Comparten con las identidades fundamentalistas fuertes clasificaciones y jerarquías internas, pero no se niegan a entrar en el mercado.

Por último se ubican las *identidades prospectivas*, orientadas hacia el futuro, en contraste con el pasado de las retrospectivas y el presente de las identidades descentradas. Se sustentan sobre narrativas de "lo que va a ser" y de una categoría social como la raza, el género o la región, que arraigan la identidad en el futuro y crean una nueva base para las relaciones sociales, las solidaridades y las posiciones. Estas identidades, por lo general, son impulsadas por movimientos sociales; incluyen un recentramiento y están comprometidas con la actividad económica y política para mantener el desarrollo de su potencial. Sin embargo, hay una fuerte tendencia cismática en la base social de los recursos y relaciones que construyen estas identidades, por lo que sus movimientos requieren una supervisión y control antes del reconocimiento de su autenticidad y legitimación.

La base grupal de las identidades prospectivas contiene vigilantes y personas autorizadas y la categoría social en juego trata de resaltar su postura y dominar el recurso narrativo para la construcción del auténtico "llegar a ser". Se trata de desarrollar un recurso narrativo para interpretar el pasado "con los otros", para descubrir la propia voz y para crear un nuevo lenguaje de participación y descubrimiento sobre la base de un saber válido. De ahí que Bernstein considere que "implícito en el emergente campo de identidad y especialmente en sus ámbitos, existe quizás el comienzo de un cambio en la imaginación moral".⁶

⁶ *Ibid.*, p. 23.

El autor concluye que a finales del siglo «hay nuevas fuentes de tensión, cambio y posibilidad en la relación entre las identidades pedagógicas oficiales y sus contextos de transmisión y adquisición, y

las identidades locales del campo emergente. Habría entonces que imaginar, desde el lugar y el tiempo de las tensiones en el sistema educativo—susceptible de legitimar cambios en otras esferas de la vida social—, la manera de convertir las prácticas educativas en aliadas de la construcción de los sujetos democráticos. En esta tarea resulta necesario considerar otras perspectivas generales, como la que plantea Ángel Ignacio Pérez Gómez al hablar de las funciones sustantivas de la educación institucionalizada, para ampliar en un primer momento la comprensión del asunto desde el eje temporal y dimensionar los problemas de distinto orden que inciden en la construcción de las identidades pedagógicas.

Al plantear los retos de la educación en el escenario global actual y sugerir un análisis de las tres funciones fundamentales de la escuela: socializadora, política y educativa, junto con sus tres niveles correspondientes de mediación (socialización, integración y compensación cultural mediante la instrucción y la reflexión o el pensamiento crítico), Pérez Gómez⁷ hace una revisión de los valores y las tendencias que presiden los procesos sociales actuales y que repercuten en los sistemas educativos. Considera que la sociedad postmoderna difunde y legitima, de manera más sutil que impositiva, un conjunto de valores que enmarcan los intercambios, los roles que cada individuo asume y las expectativas a las que aspira en su vida cotidiana. Dentro de las doce tendencias de socialización y educación que prevalecen en la época actual, incluye tres que remiten a la categoría del tiempo y que aportan a la presente reflexión.

⁷ Ángel Ignacio Pérez Gómez. "Socialización y educación en la época postmoderna", en J. Goikoetxea Piñero y J. García Peña, *op. cit.*

En primer lugar, advierte sobre la *obsesión por la eficacia como objetivo prioritario*, que aparece en la vida social y en la práctica educativa como sinónimo de calidad. Esta concepción, que cubre cualquier actividad humana, tiene supuestos básicos como que los objetivos de toda práctica social pueden definirse desde fuera y de forma previa; los fines justifican los medios y éstos son aceptables si conducen a los objetivos previstos; los resultados pueden identificarse, medirse y evaluarse con rigor; todo proceso social refiere a procesos de producción de bienes culturales que pueden regirse por los criterios y las especificaciones de cualquier otro proceso de producción. Esta obsesión por la eficacia configura un universo en donde el éxito consiste en ganar tiempo y, por tanto, pensar tiene un defecto incorregible: hace perder el tiempo, no es eficiente. Lo cierto es que la calidad humana no sólo reside en la eficacia y economía con que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor antropológico y ético de los procesos e interacciones en los que se implican los sujetos. En educación, los fines no justifican los medios; al operar con procesos sociales de intercambios de significados, cualquier acción pedagógica está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores que no son previsibles.

En segundo lugar, *la concepción ahistórica de la realidad* difunde una concepción inmovilista de la realidad social y concede carácter de naturaleza a las manifestaciones contingentes de la configuración histórica actual. Se pierde, por tanto, el sentido histórico de la construcción social de la realidad y se ignora la dialéctica del desarrollo humano entre lo real y lo posible. Se instala también en la

conciencia colectiva la idea de que no hay más que una realidad y una única manera de organizar la vida económica, social y política; un dogmatismo que paraliza el entendimiento y la actuación ante la ausencia de alternativas. En este sentido, cuando los fenómenos educativos dejan de lado la dimensión alternativa o utópica, que va más allá del estado actual de las cosas, pierden su especificidad y se convierten en un simple proceso de socialización reproductora.

Por último, *el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio* remite a la concepción de la novedad, el cambio y la originalidad como un valor permanente e incuestionable, como resultado de un mercado que vive de la innovación porque no produce para satisfacer necesidades, sino para obtener beneficios provocando el deseo del consumo ilimitado. Esto ocasiona que el deseo del cambio y de la novedad por sí mismo no tenga posible satisfacción: "Se vive el instante como trampolín hacia un futuro inmediato de sorpresa y cambio que promete mayor novedad ahogando las posibilidades de disfrutar la sorpresa del presente".⁸

⁸ *Ibid.*, p. 57.

En tanto la emergencia y el fortalecimiento del sujeto es el objetivo prioritario de la práctica educativa posmoderna, estos tres aspectos, junto con el conjunto de tendencias que presiden los procesos de socialización, han de tomarse en cuenta en los nuevos retos y demandas educativas, que el autor expresa en términos de "vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un fórum abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las dife-

rentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad postmoderna".⁹

⁹ *Ibid.*, p. 64.

El tiempo como época durante la cual vive una persona

La consideración del tiempo referido a la edad de las personas en la educación y en otras disciplinas sociales y de las ciencias naturales, ha contribuido de manera decisiva a teorizar y a comprender sus características y particularidades en razón de sus etapas y proceso de desarrollo y, en consecuencia, a responder y a atender a sus intereses, necesidades cognitivas, psicosociales y afectivas; pero también ha funcionado como factor de discriminación y/o exclusión social para grupos de determinadas edades como los niños y los jóvenes (los "menores de edad") y los ancianos (los de la "tercera edad").

Esta situación cobra especial relevancia cuando abordamos la educación y el género en la construcción de identidades pedagógicas y ciudadanías democráticas. Si bien es cierto que las prácticas y comportamientos democráticos se encarnan en sujetos y grupos sociales concretos, la democracia como noción y valor no tiene edad ni sexo; es decir, no es exclusiva o prerrogativa de algunos. En su sentido más amplio y vital, la democracia es fundamentalmente una manera de vivir en la que participan todos los individuos que integran una sociedad, y no sólo una forma de gobierno o un conjunto de reglas para la toma de decisiones colectivas.

Así como el sexo biológico no justifica las desigualdades sociales, la edad de los individuos tampoco es razón de exclusión social. La etapa de vida no debe ser motivo de discriminación y/o exclusión; por el contrario, la edad y la pertenencia a una generación conforman un indicador social que cruza la vida de las personas y ha de tenerse en cuenta para atender sus especificidades y demandas de todo orden (educativas, afectivas, físicas, culturales y sociales); pero que refiere sin excepción a sujetos sociales con derechos. Se impone, por tanto, evitar que la edad se configure, al igual que el sexo de las personas, en una variable que limite las expectativas de comportamiento social y de ciudadanía que existen tanto para los niños como para los jóvenes, lo que da lugar a devaluar sistemáticamente sus expresiones, actitudes, juegos, aficiones, aspiraciones y capacidades, y los conduce a interiorizar un lugar secundario y subordinado en la sociedad.

Toda propuesta tendiente a promover una cultura política democrática, debe considerar a los niños y jóvenes, varones y mujeres, como sujetos sociales y sujetos de la educación. La ciudadanía democrática no surge espontáneamente, sino que se construye. De esta constatación se deriva que la institución educativa, en sus tres funciones sustantivas (socializadora, política y educativa), debe asumir de manera renovada su papel en el desarrollo del conocimiento, las habilidades, los valores y los comportamientos de la ciudadanía democrática mediante la práctica, que es como mejor se aprende. En este sentido, como afirma Larry Diamond, la democracia debe reproducirse y su cultura e instituciones renovarse para cada gene-

¹⁰ Se trata de desarrollar el capital social que requiere la democracia para su sostenimiento y profundización. Larry Diamond. "El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas", ponencia presentada en la Conferencia Civitas Panamericano "Educación para la Democracia", Buenos Aires, octubre, 1996.

¹¹ Rodrigo Guerra López, en su artículo "Educar para la democracia. La democracia como adjetivo y sus consecuencias educativas", introduce esta expresión al plantear la necesidad de construir la subjetividad social que fundamenta la democracia.

ración, lo que implica generar en los niños y los jóvenes la demanda de la democracia.¹⁰

La democracia es una realidad cultural que para su fundamentación y conservación acude a otras fuerzas y poderes que la trascienden, más allá de la lógica de poder que sostiene la política como actividad humana. Esta manera de vivir en sociedad requiere un sujeto donde existir, por lo que se exige a la construcción de identidades pedagógicas, particularmente a la educación ciudadana, formar al sujeto democrático y establecer el *subsuelo cualitativo*¹¹ que lo sostenga, desde la cultura en la que participan los individuos, hombres y mujeres, de todas las edades y procedencias. Es en el sujeto democrático, inclusivo por definición, que la democracia encuentra su dinámica fundamental y vital.

El tiempo como momento en que se realiza la acción del verbo

Los objetivos de la educación cívica o ciudadana en las sociedades posmodernas deben posicionarse en y para el presente, y ya no deben conjugarse sólo en futuro ni remitirse sin sentido actual al pasado. La democracia es una manera de vivir que se construye en el presente y en la relación con los otros; es decir, en los vínculos intersubjetivos que tienen lugar en la vida cotidiana. Las conductas democráticas son conductas individuales y sociales integradas a la

vida privada y a la vida pública, por lo que corresponde a la educación—espacio de socialización privilegiado en el aprendizaje de las normas de convivencia social y códigos de comportamientos— la construcción de una democracia vital. De ahí que sea necesario establecer los objetivos de la formación ciudadana de la infancia y la juventud para el presente, y de esta manera trascender los planteamientos bastante generalizados de una educación cívica encaminada prioritariamente a la formación de los futuros ciudadanos, para que en su momento ejerzan sus respectivos derechos y obligaciones cívicas.

La medida de equivalencia para la ciudadanía ha cambiado en diferentes momentos históricos.¹² Ahora, la edad y la capacidad de discernir son los dos elementos que marcan el acceso al ejercicio de la ciudadanía. El hecho de que las personas menores de dieciocho años no tengan el derecho a ejercer ciertos derechos y obligaciones políticas, como el de participar en la elección de los representantes o gobernantes, no justifica ni argumenta suficientemente el que no se pueda hablar en tiempo presente de construcción de ciudadanía en relación con ellas. Por el contrario, uno de los desafíos que se plantea a la educación, a la construcción de identidades pedagógicas emergentes (en los términos de Bernstein), es el de asumir que los niños y los jóvenes son sujetos sociales plenos de derechos y les corresponde actuar desde su actual posición y situación (identidad de edad y de género), y durante todas las etapas de su desarrollo, en los asuntos de la vida social y en las cuestiones que les afectan e interesan.

¹² En otros momentos históricos y sociales, no tan lejanos, el que la persona no fuera esclavo, tuviera propiedades, no fuera de raza negra o que no fuera mujer, era la condición o medida de la ciudadanía.

Educar es una acción que se desarrolla en el presente y para la vida; en ese sentido alcanzan pleno sentido las proyecciones y los objetivos que se formulan en y para el futuro, respecto al tiempo en que los individuos adquieren la mayoría de edad y junto con ello ciertas competencias sociales y determinados derechos y obligaciones políticas. Pareciera que nunca es el momento o tiempo oportuno para los menores de edad; tanto en el nivel discursivo como en los hechos todavía se les considera sólo como receptores y objetos de protección, y no como sujetos sociales y titulares de derechos. Esto, inevitablemente, conduce a posponer en el tiempo el ejercicio de sus derechos y responsabilidades, el aprendizaje de habilidades políticas y de participación en la vida pública, así como la expresión de sus deseos y expectativas en relación con su vida personal y social.

El tiempo como conjunto de fenómenos que caracterizan el clima

El clima que se respira y se vive en el entorno social, particularmente en el ámbito escolar, influye de manera decisiva en los aprendizajes sociales que los niños y los jóvenes desarrollan durante sus procesos educativos. En la construcción de esta atmósfera confluyen diversos factores formales e informales, pero principalmente los que tienen que ver con las interacciones y relaciones sociales diarias y comunes que se establecen entre las personas al interior de los espacios educativos.

Esta noción del tiempo, asociada al ambiente escolar, hace referencia al conjunto de elementos que conforman las prácticas educativas; sin embargo, en el caso que nos ocupa de la educación ciudadana, adquieren especial significado las cuestiones espontáneas relacionadas con lo que se ha dado en llamar el *currículum oculto* o *implícito* de la educación; es decir, la variedad de aprendizajes no regulados o previamente normados que ocurren en el espacio escolar y cruzan todos sus momentos, modalidades y actores. La espontaneidad y la no intencionalidad institucional explícita de estos aprendizajes –no mensurables en los códigos educativos tradicionales–, lejos de asignarles un carácter pasajero o temporal, les confiere permanencia y vigencia. Además, este *currículum* de la vida social cotidiana, que convive con el *currículum* explícito y oficial, le imprime al clima social escolar el carácter de tolerable o intolerable, o bien un clima que se puede transformar para disfrutar y gozar.

En la medida en que en la vida escolar se juega de manera especial y diferenciada el aprendizaje de normas y reglas para la vida y convivencia social, y se pueden empatar los procesos de socialización con los procesos de democratización, la formación ciudadana debe llevar al aprecio y ejecución de las prácticas y actitudes básicas de la cultura política democrática, así como brindar los medios para aprender a vivir en grupo y ejercer una ciudadanía consciente y activa; de transformar la diversidad en un factor de entendimiento y de contribuir a formar el sistema de pensamiento y de valores de cada individuo con apertura intelectual, para que tenga la capa-

ciudad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su vida y destino personal y colectivo.

La democracia se instala en el mundo de vida; esto es, en el ámbito de lo cotidiano, de lo que somos y hacemos en concreto. Para legitimarse, ha de introducirse en el terreno de lo cultural, ir más allá de las estructuras o *currículum* formal establecido y preguntarse por el sujeto de la democracia, así como por los símbolos y construcciones simbólicas que tienen el poder de articular a los grupos sociales para una tarea común. Se trata, pues, de generar un clima favorable al aprendizaje de una democracia cotidiana vital, como ingrediente necesario en los nuevos modelos de identidades pedagógicas.

El tiempo como oportunidad de hacer algo

El tiempo como coyuntura favorable para los cambios sociales anima la transformación de las prácticas educativas. Siempre es un buen momento para pensar sobre el género y la educación en la construcción de ciudadanía democráticas; también lo es para, desde este tema en particular y otros muchos, trastocar el tiempo en la educación: su uso, peso y paso, así como su función como recurso, supuesto y pretexto en el acto educativo.

Inculcar a la vez el ideal y la práctica de la democracia, así como revertir la desconfianza y el desafecto creciente de los ciudadanos por los asuntos públicos, representa un desafío tanto para el sistema político como para el sistema educativo nacional. Si bien se trata de

un asunto complejo que interpela a la sociedad entera y configura una agenda social, la educación ejerce un papel central en la reconstrucción de la democracia en los espacios cotidianos. Esto supone valorar cualitativamente el tiempo y espacio escolar como uno de los ámbitos de construcción de ciudadanía democrática.

Es el tiempo de incluir en la educación cívica el aprendizaje de la participación¹³ informada, razonada y consciente en la vida y la construcción de una ciudadanía activa, en la que la responsabilidad de intervención y participación sustituye a la simple ciudadanía por delegación. Ya no se trata tan sólo de educar en la responsabilidad de elegir, delegar y obedecer sino, sobre todo, de desarrollar las habilidades de una participación activa, decidida y propositiva en los asuntos de la vida colectiva.

¹³ La Convención Internacional de los Derechos de la Niñez establece que la participación es un derecho en sí y un medio para disfrutar de otros derechos y asumir las responsabilidades implicadas en ellos. Por su parte, la ciudadanía social, política y civil implica la participación cívica.

Enfrentar el reto de la educación ciudadana de las mujeres y los hombres del nuevo milenio significa, entre otros muchos desafíos, negociar y desarrollar nuevos modelos de identidades pedagógicas que den a cada persona la oportunidad y capacidad crítica de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad y de asumir su responsabilidad hacia los demás en forma cotidiana.

Bibliografía

BELAUSIEGUITIA, Marisa y Araceli MINO. "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación" (apuntes sin publicar), México, 1998.

- DELOS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana/Unesco, Madrid, 1996.
- DIAMOND, Larry. "El cultivo de la ciudadanía democrática: la educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas", ponencia presentada en la Conferencia Civitas Panamericano "Educación para la Democracia", Buenos Aires, octubre, 1996.
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Educación ciudadana, Centro de Estudios Educativos, vol. XVII, México, 1997.
- GOIKOIXEBA, Piérola, J. y J. GARCÍA PEÑA (coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*, Laboratorio Educativo, Caracas, 1997.
- GUERRA LÓPEZ, Rodrigo. "Educar para la democracia. La democracia como adjetivo y sus consecuencias educativas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, vol. XVII, México, 1997.
- LANS, Marta. *La perspectiva de género: una herramienta para construir equidad entre mujeres y hombres*, DIF, México, 1997.
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Educación ciudadana, vol. XVII, Centro de Estudios Educativos, México, 1997.