

Aletheia

Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo

ISSN: 2145-0366

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Directora General:

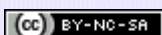
Martha Arango Montoya

Editora:

Clara Inés Carreño Manosalva
aletheia@cinde.org.co

Comité Editorial:

Alejandro Álvarez
Elsa Rodríguez Palau
Jesús Luis Mendoza Chamorro
Martha Suarez Jiménez
Ofelia Roldán Vargas
Patricia Briceño
Yicel Nairobi Giraldo



Aletheia es una revista de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
www.cinde.org.co

En convenio con:



LAS LÓGICAS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA ENSEÑAR DEMOCRACIA O DEMOCRATIZAR LA ESCUELA

Jarol Andrés Piedrahita Rodríguez*

jarolpiedrahita@gmail.com
Colombia

Cómo citar este artículo;

Rodríguez, J. (2011). Las lógicas de la educación ciudadana. Enseñar democracia o democratizar la escuela. En: Aletheia. Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 3, No. 01. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el día de mes de año].

Resumen

El artículo parte de una reflexión nacional que se ha dado acerca de la importancia y las posibilidades de la educación en la situación de conflicto, violencia y barbarie que atraviesa la sociedad colombiana. La educación ciudadana se ha mostrado como una de las propuestas educativas que más pueden aportar en la construcción de una sociedad distinta. Aquí realizamos un análisis de la perspectiva oficial de la educación ciudadana, la cual se enmarca en los estándares básicos de competencias ciudadanas impartidos por el Ministerio de Educación Nacional, contrastándola con el contexto general de la política educativa colombiana de los últimos años. Para luego analizar, con el fin de presentar las dos lógicas que subyacen a ambas tendencias, la opción de reactualizar una educación ciudadana crítica que convierta la escuela en un espacio público deliberativo en aras de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

Palabras clave: Educación ciudadana, Competencias ciudadanas, Ciudadanía, Esfera pública, Escuela democrática.

Abstract

The following article comes from a national reflection around importance and possibilities of education in this situation of conflict, violence, and barbarity that Colombian society is undergoing. Citizen education has been the most important proposal to start the construction of a different society. Here, we examine the official perspective of citizen education, which fits in basic standards of citizen competences taught by National Ministry of Education, contrasting with the general context of Colombian politics of education in the last years. Then we analyze, in order to present the two logics underlying the both trends, the option of updating a critical citizen education turning schools into a deliberative public space looking for the construction of a truly democratic society.

Key words: Citizen education, Citizen competences, Citizenship, Public sphere, Democratic school.

*Docente de Básica Primaria y Secundaria, catedrático de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Es director y fundador de la Corporación *Sui Generis*, investigador en las áreas de educación, ciudadanía, ética y moral, conflicto y convivencia.

*“La exigencia de que Auschwitz no se repita
es la primera de todas las que hay que plantear a la educación”*

Theodor W. Adorno

INTRODUCCIÓN¹

Cualquiera que se arrogue el derecho de hablar sobre educación debe partir de este imperativo: que Auschwitz no se repita. Esa es la exigencia, planteada por Adorno, a todo aquel que hable sobre el fin de la educación, sobre sus objetivos en una sociedad. Auschwitz representa la barbarie puesta en un extremo real, la barbarie que alguna vez sucedió, que algunos fueron capaces de cometer, otros fueron capaces de aceptar y otros fueron capaces de exaltar.

Pero la barbarie ha seguido haciendo presencia después de este acontecimiento. La barbarie se sigue paseando por Sarajevo, por Kabul, por Gaza, por Sinaloa, por Ciudad Juárez, por Mapiripán, por Bojayá y por El Salado. Colombia observa impávida los procesos judiciales sobre algunos de estos sucesos, de los cuales aún no puede develarse la verdad, aún no se hace justicia y aún no puede esperarse reparación.

Mientras la dirigencia nacional asegura el cercano fin de una guerra, las víctimas se invisibilizan y las masacres se pierden en la memoria de un país que carece de ella. Nuestras calles se convierten en escenarios de la desesperanza, de la matanza, de la ley del más fuerte. Nuestras calles replican, en menor escala, la escena del sujeto que conducía el tren hacia Auschwitz, la del que se hace inmolar, la del que lanza la pipa de gas, la del que enciende la motosierra. Lo que permitió que esas cosas pasaran, sigue permitiendo que en nuestras ciudades, jóvenes casi niños asesinen a otro por diez mil pesos, por ganar estatus en la banda, por ganar respeto en el grupo, por probar finura a la niña, por nada.

Este panorama, la condición multicausal del conflicto que atravesamos, nos ha mostrado la plenitud de la barbarie. Es en esta situación en la que nos movemos los educadores de Colombia. En este país, la educación debe hacerse la exigencia que

¹ Este documento es resultado de un amplio debate realizado por docentes de primaria y secundaria de la ciudad de Pereira, miembros de la Corporación Sui Generis, como parte de la revisión teórica e investigativa sobre educación ciudadana, en el marco de la línea de investigación en ciudadanía, conflicto y convivencia.

Mapiripán no se repita, que Bojayá no se repita, que El Salado no se repita. Que los abusos del poder, llámense “falsos positivos” o crímenes de Estado, no se repitan. En Colombia la exigencia que debemos hacer a la educación es la necesidad de superar la barbarie.

La discusión sobre la manera en que esta aspiración puede cristalizarse se ha centrado en los últimos años en la educación moral, tratada en la escuela en términos de educación cívica, educación para la democracia, para la convivencia o educación ciudadana, tendencia que ha ganado fuerza en nuestro país como fundamental para la salida del conflicto.

Las diferentes propuestas teóricas desarrolladas en el país sobre educación ciudadana, siguiendo a Echavarría (2008), pueden agruparse en cuatro tendencias, La primera, una perspectiva crítica que parte de los postulados de la Escuela de Frankfurt, que recoge las enseñanzas de Freire, y que es desarrollada por teóricos como Henry Giroux, y Guillermo Hoyos en Colombia. Desde esta postura, la educación ciudadana se percibe como el fortalecimiento de las capacidades críticas de los sujetos en el camino de su emancipación, con miras a la transformación de sus entornos en la búsqueda de una sociedad más justa y humana. Parte de un concepto de ciudadanía activa, como lucha por una mejor humanidad y un mejor mundo, que se posibilite desde una pedagogía crítica liberadora.

La segunda, la postura oficial dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), parte de los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* como una posibilidad para el desarrollo de conocimientos, competencias comunicativas, cognitivas y emocionales en la formación de sujetos capaces de convivir en sociedad, que participen responsable y democráticamente de las decisiones que los afectan y que valoren y promuevan las diferencias culturales.

La tercera, una tendencia que relaciona la educación ciudadana con la cultura y la socialización política. Hace énfasis en la importancia que tienen los procesos de socialización en la inserción de los sujetos en las formas de organización política de su comunidad. El centro de la reflexión es el papel de la escuela como agente de socialización, a través de la inculcación de los valores, actitudes, prácticas, que posibiliten la formación de una cultura política democrática.

La cuarta tendencia, aquella que relaciona educación ciudadana con ética y moral. Para esta postura, la educación ciudadana hace parte de la educación moral de los sujetos que debe ser impartida desde la escuela como una necesidad urgente. La educación en valores, la formación de subjetividades éticas y políticas, la importancia de la moral en la vida política y la necesidad de fortalecer las sociedades plurales y democráticas, son los ejes en los cuales se mueve esta propuesta.

En este artículo, analizaremos la postura oficial, representada por el Ministerio de Educación Nacional, a partir de los Estándares, contrastándola con el contexto de la política educativa impartida por dicho ministerio y la lógica imperante, para luego revisar la perspectiva crítica de la educación ciudadana y analizar la opción de reactualizarla convirtiendo la escuela en un espacio público deliberativo en aras de la construcción de una sociedad verdaderamente democrática.

2. LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS Y LA LÓGICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA

En el año 2003, el MEN y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), presentaron los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Partiendo del presupuesto de que la formación ciudadana no ha recibido la atención que se merece, diseñaron las orientaciones curriculares oficiales para la educación en ciudadanía en la cual el concepto de competencia y estándar cumplen un papel fundamental.

De acuerdo con el Ministerio, “los *estándares básicos de competencias* constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer para lograr* el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p.9). Así mismo plantea que la “noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como *saber hacer* en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p. 12).

De esta manera, un estudiante desarrolla una competencia cuando aplica conocimientos, habilidades y actitudes propias de un campo en cuestión, cuando sabe hacer aquello que se requiere. El estándar es el parámetro que mide qué tan cerca o lejos está dicho estudiante de llegar al nivel esperado. Estos conceptos son centrales en las orientaciones curriculares que guían la política oficial de calidad educativa en general y que se formulan como referentes comunes para que todas las instituciones educativas tengan en cuenta en la realización de sus Proyectos Educativos Institucionales, currículos, planes de estudio, etc.

Ahora bien, en cuanto a las competencias ciudadanas específicamente, el MEN plantea que estas “se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos

pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros”. Así pues, las competencias ciudadanas son herramientas, habilidades y conocimientos “necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (MEN, 2004, p.6).

El objetivo de la formación en ciudadanía, en este caso, es generar conocimientos y habilidades, es decir, competencias, que posibiliten al ciudadano actuar constructivamente en la sociedad democrática. Estas competencias, que se estructuran como un conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que el estudiante debe ir desarrollando a lo largo de su vida escolar, permitirían a la persona ser responsable, constructiva, respetuosa de la diferencia, facilitadora de la convivencia, etc.

No pocas objeciones han tenido estas publicaciones en el sector docente colombiano, la noción misma de competencia ha sido puesta en cuestión, tanto por su posible referencia al “competir” como por sus orígenes en los “contextos laborales”. Lo mismo ha sucedido con los estándares, los cuales se han visto como un intento por homogeneizar a la población escolar. El Ministerio, sin embargo, no pierde ningún espacio para aclarar que la competencia no tiene que ver con competir y que los estándares no pretender uniformar: “Los estándares de competencias básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y niñas de todas las regiones de nuestro país, en todas las áreas” (MEN, 2004, p. 7).

Más allá de quedarnos en esta crítica, es interesante observar cómo en los últimos años el entusiasmo que surgió al presentarse las competencias ciudadanas se fue diluyendo y le ha dado paso en la práctica a otras necesidades y a otras urgencias desde la política educativa, dejando su aplicación a la deriva. El caso más sintomático es el de las Competencias Laborales.

Las Competencias Laborales Generales (CLG) son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido (MEN, s.f., p. 6).

Dichas competencias laborales han sido ampliamente difundidas y rápidamente empezaron a hacer parte de las planeaciones y los planes de mejoramiento de las instituciones educativas, cuyos directivos no escatiman esfuerzos para lograr articularse con entidades como el SENA, o para adelantar talleres y ferias del *emprendimiento*, palabra de la que se abusa y de la que se esperan soluciones un tanto pretensivas.

Desarrollar competencias laborales en los estudiantes y lograr articular la educación con el mundo productivo, se ha convertido en uno de los principales objetivos de la política educativa colombiana, dejando en el olvido en muchas ocasiones esas otras necesidades educativas como la formación ciudadana, privilegiando la formación de habilidades para el trabajo que, siendo necesarias y pertinentes, no pueden pasar a ser el centro de las preocupaciones del sector educativo.

Esto nos lleva directamente a discutir acerca de cuál es entonces la finalidad de la educación, pues al parecer, la propuesta esbozada desde el MEN, basada en los conceptos de competencia y estándares, tiene inmersa una concepción de la educación y de la sociedad que se da por sentada, como verdad imperturbable.

La pregunta por cuáles son los fines de la educación, cuáles son los objetivos de la educación, se ha respondido en Colombia básicamente desde dos posturas, cada una de ellas responde a una lógica distinta, a una forma de racionalidad.

Hasta el momento, en el mundo y particularmente en nuestro país, la postura que se ha privilegiado en las políticas educativas, es la que nos dice que la educación debe formar personas capaces y competentes para tener éxito individual en esta sociedad, para tener éxito en el mercado laboral, escalar y ascender socialmente y de esta manera mejorar los niveles de vida individuales y familiares. En otras palabras, se piensa que a partir de la educación, las personas podrán progresar y de esta manera, indirectamente, la sociedad progresará.

Esta concepción parte del ideal ilustrado, según el cual aumentar el grado de educación de los individuos conllevará al progreso material de la sociedad. El uso de la razón llevará inevitablemente a una sociedad más desarrollada, más civilizada. Esto tiene un claro trasfondo filosófico, económico y político, en fin, un trasfondo ideológico.

Se parte de la reducción de la razón a uno solo de sus aspectos, al técnico, se refiere en lugar de la razón como totalidad solamente a la racionalidad instrumental, que tiene que ver con la producción y la reproducción (Horkheimer, 1973). De esta manera sólo cabe en el concepto mutilado de razón las actividades productivas, técnicas, instrumentales, que sirven a un fin práctico, dejando de lado aspectos como la creatividad, las relaciones humanas, la moral, entre otros. Ser racional en este sentido es seguir una lógica matemática, cumplir unas reglas y resolver problemas prácticos recurriendo a métodos y medios adecuados.

Esta forma de asumir la racionalidad lleva consigo un concepto de ciencia que alcanza su máximo emblema en el positivismo. Se iguala conocimiento a ciencia, lo que está

fuera de la ciencia (positivista, matemática, exacta, empírica) deja de asumirse como conocimiento; esferas como el arte, la estética y la ética, desaparecen del campo de la razón y por lo tanto del conocimiento, de este modo se minimiza su importancia en el campo de la educación.

Siguiendo esta lógica, “la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas” (Giroux, 1992, p. 68), la educación debe formar personas con competencias laborales, con habilidades para desenvolverse en los campos prácticos de la sociedad, debe formar técnicos, operarios, seres que “sepan hacer”. Ese saber hacer, esa competencia, llevará a los individuos a mejorar su nivel de vida y a la sociedad a tener un progreso material. La finalidad es el éxito. Los sujetos se ven principalmente como capaces de acción, las personas como cosas que hacen.

Pero esta racionalidad, esta lógica, se ve encarnada en formas económicas. El liberalismo económico planteaba que el impulso individual de bienestar, el impulso egoísta llevaría al progreso de la sociedad. Desde los años ochenta hemos sido espectadores del avance y posicionamiento en casi todo el planeta de la radicalización de este discurso a través de las imposiciones transnacionales del modelo neoliberal. El lenguaje de este modelo se ha tomado no sólo la esfera económica, ha colonizado el mismo mundo de la vida. Palabras como competitividad, ventaja comparativa, eficiencia, que se hicieron vida en las empresas, pasaron sin ruborizarse al campo educativo.

Las políticas educativas nacionales, basadas en el paradigma de la globalización neoliberal, son fijadas por equipos de *expertos*, por tecnócratas que jamás se han parado en un aula de clase frente a un grupo, que no conocen las condiciones económicas y sociales de los estudiantes, que no se imaginan cuáles son los conocimientos con los que llegan a la escuela, o que los subvaloran. Dichas políticas, entonces, hacen un énfasis en la competitividad de la escuela y de sus contenidos, y en el uso efectivo de los recursos. Desde una racionalidad que podemos llamar instrumental privilegian la educación como un proceso de capacitación para el trabajo en el que se aborden aprendizajes efectivos (Martínez Boom, 2004), es decir útiles en el mercado laboral, olvidando aspectos humanos fundamentales para la convivencia, para el ejercicio de la ciudadanía y para la construcción de la democracia, que en sus mismos textos guías aparecen como esenciales.

Pero el ser humano no sólo es un sujeto capaz de acción. No sólo es una cosa que hace. El ser humano no se puede reducir por completo a la esfera de la producción, al ámbito del hacer, al mundo del trabajo. La estética, el placer, la creatividad; la ética y la

moral; la reflexión y autorreflexión crítica, son aspectos igual de importantes, que deben ser tenidos en cuenta por la educación y por la sociedad

La escuela no puede quedar fijada a resolver cuestiones de gerencia, de administración, de "intendencia" o en la trasmisión de la cultura tradicional o, simplemente, en un lugar para preparar la fuerza de trabajo que el país necesita en cada momento. El tema central es de carácter filosófico, ético, social y político. ¿Qué clase de sociedad queremos crear? ¿Qué categoría de ciudadanos se han de formar? ¿Qué escuela tenemos? ¿Qué escuela queremos? (Fernández, 1995, p. 256)

La escuela no puede reducirse a formar mano de obra, a formar en habilidades y competencias. John Dewey diría que la escuela debe cumplir el papel de formar para la democracia. El papel de la escuela no es formar empleados o emprendedores, es educar ciudadanos que puedan construir sociedades democráticas.

Esto responde a una lógica distinta, porque se parte de la visión de que no se educa para esta sociedad, no se puede pretender formar un sujeto para tener éxito en una sociedad injusta, desequilibrada, insana, mafiosa, violenta. Se debe formar un sujeto para otra sociedad, para la que queremos, para una sociedad verdaderamente democrática, para que ayude a construirla.

Así pues entendemos que la visión de la educación ciudadana desde la formación en Competencias Ciudadanas elaborada desde el MEN, a pesar de que parte de supuestos teóricos pertinentes y tiene nobles fines, está en directo conflicto con el contexto general de la política educativa que el mismo Ministerio impulsa. Las ideas de formar ciudadanos/as responsables, críticos y activos choca directamente con la lógica tecnocrática con que se organiza la educación y se priorizan sus necesidades y objetivos. Parecería que el entusiasmo que siguió a su formulación no se mantuvo al momento de estimular su aplicación y se ha ido disolviendo poco a poco, mientras los foros, congresos y agendas educativas se ocupan por completo de las TIC y las Competencias Laborales. Es natural, unas y otras responden a la lógica de la política educativa colombiana, mientras que las competencias ciudadanas para ser puestas en escena requieren de un cambio de lógica radical.

3. LA ESCUELA COMO UNA ESFERA PÚBLICA DEMOCRÁTICA

Ciudadanía

Si queremos que la escuela se preocupe de manera estructural, y no solamente formal, de la educación ciudadana, primero debemos acordar qué entendemos por

ciudadanía. Giroux (2006) en su análisis parte de la educación ciudadana de la crítica al concepto muy difundido actualmente en Estados Unidos en el que se asimila ciudadanía con el patriotismo, estableciendo una relación de sumisión del ciudadano frente al Estado. En nuestro país, este concepto de ciudadanía, vacío de contenido político, “retirado del terreno del debate histórico”, se reduce al sujeto que cumple las leyes, que sigue las reglas del juego, que juega limpio. El buen ciudadano es el que cruza las calles por las cebras, quien cumple las normas de tránsito, quien ayuda a sus vecinos, etc.

Si se parte de este concepto de ciudadanía, la propuesta de educación ciudadana es algo parecido a lo que encontramos en algunos de los estándares de competencias ciudadanas. Soy buen ciudadano cuando, por ejemplo:

Comprendo que las normas ayudan a promover el buen trato y evitar el maltrato en el juego y en la vida escolar.

(...) Conozco y respeto las reglas básicas del diálogo, como el uso de la palabra y el respeto por la palabra de la otra persona.

(...) Conozco las señales y las normas básicas de tránsito para desplazarme con seguridad (MEN, 2004, p. 16).

Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar.

(...) Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo (MEN, 2004, p. 19)

Es decir, la formación ciudadana se reduce en algunos casos a unos conocimientos y destrezas, la mayoría de ellas formales, para portarme bien en sociedad. Fórmulas o mecanismos mediante los cuales se pueda lograr una armonía, o cuando mucho, se pueda participar en las decisiones del grupo. En ocasiones, dichas competencias parecen más recetas de sección *light* de noticiero, que habilidades que lleven inmersas un saber: “Utilizo mecanismos para manejar mi rabia. (Ideas para tranquilizarme: respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez o...)” (MEN, 2004, p. 18).

Hay una obsesión por la forma, por el mecanismo, por el procedimiento. Pero se percibe poco contenido. Esto refleja una concepción específica de la ciudadanía y de la democracia. Castoriadis hace una diferenciación entre lo que llama la democracia como procedimiento, es decir, la cara inofensiva que se refiere sólo a las elecciones y a las formas para llegar al poder, ocupar cargos públicos, etc., y la democracia como régimen, es decir, la vivencia real de la democracia en todos los estamentos de la vida pública. Pero, ahora, ¿cómo se construye un régimen democrático?

Existe una primera condición: es necesario que se tenga la posibilidad efectiva de participar en la formación de la ley (de la institución). No se puede ser libre bajo

una ley si no se puede decir que esa ley es propia, si no se ha tenido la posibilidad efectiva de participar en su formación y en su institución (incluso cuando las preferencias propias no han prevalecido) (Castoriadis, 1996).

Cuando la participación no es real, la decisión que se toma se siente ajena, el ciudadano se siente engañado, no se siente reconocido, ni siquiera “representado”. En un régimen democrático, la esfera pública debe ser realmente pública, de todos y todas.

Ahora, es democrático “un régimen en el que todas las preguntas pueden ser planteadas” (Castoriadis, 1996). Si aceptamos esta brillante definición, es de suponer que toda forma de gobierno que se denomine democrática debe estar dispuesta a un permanente ejercicio de interrogación y por tanto está obligada a dar cuenta y razón de sus actos y sus afirmaciones, es decir debe justificar por vía de la razón la validez del derecho de sus enunciados.

Sin embargo para que las preguntas se formulen es necesario que existan las personas para formularlas, es decir, para que exista democracia es necesaria la existencia de ciudadanos, que estén dispuestos a participar y decidir sobre la vida pública y los destinos de su sociedad, en igualdad de condiciones.

Por lo tanto es necesario constituirse como ciudadanos. La educación de individuos con una subjetividad política dispuesta y abierta a la democracia y la creación de una cultura política democrática es fundamental en la construcción de un régimen democrático, no basta con que hayan elecciones, se necesitan ciudadanos informados, críticos, respetuosos del ser humano, que valoren, respeten y defiendan los derechos humanos. “No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados” (Adorno, 1998, p. 95).

La democracia presupone además otros procedimientos, otras acciones y estrategias generalmente olvidadas, desde las que los sujetos adquieren la condición de ciudadanos: redistribución de la riqueza, igualdad de oportunidades, condiciones de dignidad sin las cuales el ejercicio de la ciudadanía es una falacia, “aparente e ilusoria” como sostendría Rousseau.

Pero, ¿qué entendemos por ciudadano? En un principio se entendió por ciudadano un individuo con derecho a tener derechos (Vallarino-Bracho, 2002), recordemos que es una construcción histórica que nace con la ilustración y que fue la bandera del pensamiento liberal. Posteriormente el pensamiento republicano diría que no era suficiente con tener derechos, sino que con estos nacían igualmente las responsabilidades, es decir que participar en la vida pública no sólo era un derecho sino también un deber.

El sujeto moderno, el ciudadano de la modernidad, fue entendido pues como aquel que se interesa por los asuntos públicos, por derecho y por deber. Sin embargo con la crítica al sujeto de la modernidad, igualmente entra en crisis este concepto de ciudadanía y entra a reformularse a partir de los cambios sociales, culturales y económicos del mundo.

Así es como Kymlicka (1996, Kymlicka y Norman, 1996), reconoce el ciudadano como aquel individuo con exigencias de justicia (derechos), pero además con, por una parte, pertenencia a una comunidad política (vínculo e identidad), y además, respeto por las necesidades particulares (diferencia).

Esta visión será interpretada a su vez por Cortina (1997), quien reconoce al ciudadano como un individuo con un conjunto de derechos (status legal), un conjunto de responsabilidades (status moral) y con una identidad en/con una sociedad. Se va a plantear entonces que no existe un solo tipo de ciudadanía, la política o civil sostenida en la modernidad, sino que se conjugan varias ciudadanía: Ciudadanía Social: lucha por un mínimo de bienes materiales (Contra desigualdades materiales). Ciudadanía Económica: lucha por participación activa en los bienes sociales (Contra la desigualdad de oportunidades). Ciudadanía (Multi) Cultural: lucha por pertenecer a diferentes culturas en igualdad de condiciones a la sociedad (contra la desigualdad cultural).

Esta concepción nos habla de ciudadanos en la cotidianidad y no sólo en la lucha por espacios de poder o por voz en las tomas de decisiones, reconociendo que la democracia necesita de ciudadanos que la construyan y no de votos que suban gobernantes.

Las relaciones no nacen democráticas porque sí, necesitan construirse. Es necesaria la educación de sujetos que no sólo conozcan unos procedimientos y tengan competencias para seguirlos, sino que también conozcan sus derechos, que los defiendan; que sean agentes de su propia vida y su futuro individual y colectivo; que reconozcan su papel como gobernantes, que participen de la vida pública; que luchen contra las desigualdades materiales, culturales, sociales y de oportunidades; sujetos que ayuden a construir la democracia en cada una de sus actividades cotidianas.

Educación ciudadana

Para ser ciudadano, como entiende Castoriadis, no basta con cumplir las leyes, es necesario ayudar a instituir las, construir el régimen democrático. La ciudadanía es vista pues como “un proceso de diálogo y compromiso arraigados en una creencia fundamental en la posibilidad de vida pública y en el desarrollo de formas de solidaridad

que permitan a la gente reflejar y organizar el poder del estado, con el fin de criticarlo y restringirlo” (Giroux, 2006, p. 22).

Entender la ciudadanía de esta manera lleva a reconocerla como un proceso ideológico y como manifestación de relaciones específicas de poder. Así se debe concebir también en términos pedagógicos, pues una ciudadanía de este tipo requiere de un proceso de regulación moral y de construcción de una cultura política democrática que se relaciona con la formación de subjetividades políticas democráticas.

Giroux hace un recuento histórico de cómo se ha tratado este concepto de ciudadanía en el terreno de la pedagogía norteamericana, principalmente desde los reconstruccionistas quienes llevaron a cabo las ideas de Dewey sobre una educación para la democracia: “la educación ciudadana se la definía, en parte, como un intento ininterrumpido por desarrollar planes de estudios que fuesen críticos de las injusticias de la sociedad norteamericana” (Giroux, 2006, p. 26). Desde esta tradición pedagógica, la educación ciudadana debía facultar a los estudiantes de capacidades críticas para luchar contra las relaciones de poder y privilegio, con el fin de construir una democracia radical.

La influencia de estos educadores, sin embargo, decayó hasta ser casi olvidada después de la segunda guerra mundial, época en la cual, según C. Wright Mills, la sociedad sufre una transformación caracterizada por un creciente analfabetismo político y una perspectiva nacionalista y unidimensional de la ciudadanía. Uno de los fenómenos que más ayudó en dicho cambio fue la creciente importancia de la Industria Cultural en la estructuración de la opinión pública.

Los modelos de educación ciudadana en esa época se tomaron de los conceptos de ciudadanía liberal o conservadora, que pasaban por alto las profundas desigualdades que subyacen a las estructuras de las escuelas y de la sociedad, llegando a lo sumo, “a una pedagogía dedicada a superar los problemas del sexismo, racismo o chovinismo”, por un lado, o a “hacer que los estudiantes fuesen buenos tomadores de decisiones o personas más avezadas en el lenguaje del debate público”. “En todos estos casos, la naturaleza de la ciudadanía se traduce en el dominio de labores de procedimiento desprovistas de cualquier compromiso político tocante a aquello que es democráticamente justo o moralmente defendible” (Giroux, 2006, p. 34).

Los años ochenta, llegan con una nueva reforma educativa que elimina casi por completo la aspiración de una educación ciudadana crítica en las escuelas norteamericanas. En lugar de fomentar el desarrollo de ciudadanos con las facultades de luchar para mejorar la calidad de vida pública, esta concepción de educación ciudadana

fomenta las habilidades del logro personal, del éxito individual, al pensar que los ciudadanos no son más que consumidores que compiten en una sociedad.

Si se quiere reactualizar la aspiración de Dewey de una educación para la democracia radical, y romper con esa postura formalista e instrumental, es necesario entonces asumir la ciudadanía de forma activa y crítica, con un papel claro en el cuestionamiento, la definición y conformación de la esfera política y de la sociedad democrática.

Para que esta visión de ciudadanía se concrete, Giroux propone definir las escuelas como esferas públicas democráticas. Contrario al pesimismo de las teorías de la reproducción, quienes veían en la escuela el reflejo y mantenimiento de la sociedad represiva e injusta, y al tiempo alejado de las tendencias tecnocráticas que ven la educación como formación de “recurso humano”, de mano de obra, de empleados con “competencias laborales”, Giroux nos plantea el deber de “defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica”.

Esfera pública

Por espacio público entiendo, al igual que Hannah Arendt, un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje, gracias a los cuales las personas puedan reunirse para hablar, dialogar, compartir sus narraciones y luchar juntas dentro de relaciones sociales que fortalezcan en vez de debilitar, la posibilidad de la ciudadanía activa (Giroux, 2006, pp. 160-161).

En la antigua Grecia, en palabras de Thompson (1996), la vida pública estuvo constituida en la plaza del mercado y en las asambleas, donde los ciudadanos se reunían para discutir las cuestiones del día; la esfera pública fue, en principio, un ámbito abierto de debate. Este espacio, como lo plantea Habermas en su estudio clásico (2002), no existió en la edad media. En la modernidad, empezó a referirse más a las actividades del Estado como entidad legitimada de autoridad pública. Al mismo tiempo, la “sociedad civil” surgió como un campo de relaciones económicas privatizadas que fueron establecidas bajo la tutela de la autoridad pública.

Entre la esfera netamente privada de la familia y la sociedad civil, y la esfera del estado y la autoridad pública, surge una esfera de lo público: una esfera pública burguesa integrada por individuos privados que se reunían para debatir (mediante el uso público de la razón) entre sí, sobre la regulación de la sociedad civil y la administración del Estado. No era parte del Estado, le hacía frente a sus decisiones y controlaba su poder.

Esta esfera pública burguesa duró poco, la separación entre Estado y Sociedad Civil fue desapareciendo, los lugares de reunión cambiaron su razón de ser y los periódicos que alentaban un clima de reflexión y debate pasaron a ser parte de la industria cultural. Al perderse esta esfera pública burguesa, la mayoría de la población queda excluida de la toma de decisiones importantes, pasa a ser “público”, audiencia de un espectáculo. La “opinión pública” pasa a ser dominio de los medios masivos de comunicación, quedando de lado las funciones de crítica y control de las acciones del Estado.

Para Habermas (1998a), una verdadera democracia, que privilegie la discusión racional y pública entre sus ciudadanos, sólo se puede concretar a partir de procedimientos debida y legítimamente institucionalizados. En este sentido entra a jugar un lugar predominante la sociedad civil, que movilice el uso de libertades comunicativas para la conformación de un *espacio público político* en el cual se enmarque la deliberación. Habermas diferencia claramente este espacio público intersubjetivo de aquel que crean los movimientos de masas conducidas por jefes y caudillos o los medios masivos de comunicación: “De tales espacios públicos así *formados*, distorsionados y amañados, que sirven de foros de legitimación plebiscitaria, se distinguen los espacios públicos liberales porque estos últimos hacen valer la autoridad de un público que *toma postura* ante las cuestiones que fuere” (Habermas, 1998b, p. 161).

Este espacio público liberal, que posibilite la deliberación sin coacciones y la participación de todos “necesita de una red de asociaciones libres, necesita que el poder de los medios de comunicación sea un poder domesticado, necesita de la cultura política de una población *acostumbrada* a la libertad y necesita también del medio y elemento favorable que representa un mundo de la vida más o menos racionalizado” (Habermas, 1998b, p. 162).

Algunas críticas se han hecho al modelo habermasiano de la esfera pública: por un lado, se ha dicho que se ha olvidado del lugar de los movimientos populares, de las diferencias de género, étnicas, etc., en la consolidación de una esfera pública; y por otro, se manifiesta que se ha mantenido en una lectura maniquea de los medios de comunicación como formadores de la opinión pública de manera vertical sin posibilidades de lucha o resistencia.

Subsanando estas deficiencias, es a esta esfera pública, en la que las opiniones personales se puedan expresar a través de un proceso de debate racional-crítico abierto a todos y libre de coacciones, a la que se refiere Giroux como posibilidad para reactualizar en la escuela.

La escuela como una esfera pública, se definiría entonces como un lugar en el que la voz de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, circule libremente. La interacción dialógica de la que hablara Freire (1975) –mediante la cual los participantes del proceso educativo se asuman como sujetos, es decir como seres capaces de agenciar cambios en su propia vida, a nivel individual y colectivo- tendría lugar en el espacio en que estudiantes y docentes, con sus identidades étnicas, de clase, de género, orientación sexual, tradiciones, opiniones, etc., aprendan y construyan conocimientos, destrezas, habilidades que posibiliten acceder a niveles superiores de libertad, develar las relaciones de poder y constituir formas de vida más democráticas.

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN: HACIA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

La política educativa colombiana como hemos visto tiene otras prioridades, a pesar de haber formulado los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, estos no se han fomentado con la fuerza necesaria dando paso a otras urgencias. El énfasis en las TIC y en las Competencias Laborales, por ejemplo, ha ocupado el lugar de las agendas educativas, dejando claro cuál es la lógica desde la que se entiende la educación en nuestro país.

Desde otras perspectivas, sin embargo, se piensa la educación de otra manera. Castro Silva, plantea que la educación nos debe llevar a acceder a niveles superiores de libertad, eso significa pasar de la racionalidad instrumental que prevalece a una racionalidad valórica, moverse de una preocupación por los resultados a un énfasis en los procesos de elaboración del conocimiento (Castro Silva, 2002).

Si aceptamos que una educación que forme sólo para el trabajo no construye una sociedad distinta y mejor, debemos entender que otra sociedad necesita otra educación, que parta de otra lógica. Debe privilegiar, como lo sostienen Tamayo y otros, la búsqueda del sentido, el develamiento de las relaciones de poder y la búsqueda de la emancipación, a través del ejercicio de la libertad y la autodeterminación, y de esta manera, formar ciudadanos críticos y reflexivos, que puedan asumir compromisos y responsabilidades para sus familias, sus trabajos, sus ciudades, su país (Tamayo et. al., 2004).

Esta postura responde a la idea kantiana de que no se educa para la sociedad existente sino para la sociedad que queremos construir, para una idea mejor de vida, de sociedad y de humanidad. De ahí la importancia de pasar a una educación con énfasis en la formación de ciudadanía, que responda a otra lógica, ya no instrumental, sino crítica y comunicativa. Este otro punto de vista “sostiene que existen posibilidades para que los

maestros y los alumnos redefinan la naturaleza del aprendizaje y la práctica críticos, fuera de los imperativos del mercado corporativo” (Giroux, 2006, p. 274).

Las escuelas, en ese sentido, y sobre todo las escuelas públicas deben convertirse en esferas públicas democráticas, lo cual llevaría a organizar una cultura de la deliberación, que posibilite la expresión de todas las voces, que resuelva las diferencias por la fuerza del mejor argumento y no por el argumento de la fuerza, lo cual posibilita la formación de una ciudadanía consciente y activa, en oposición a las masas despolitizadas que se forman en las escuelas como fuerza laboral. Para tener una verdadera democracia se necesita la existencia de ciudadanos responsables, que más que competencias laborales tengan “competencias” para deliberar, reflexionar críticamente su entorno, leer la realidad con sus propios ojos para escribir su propia historia.

Ante el discurso de las competencias laborales, los estándares, calidad, eficiencia, competitividad, mercantilismo, etc., la escuela como esfera pública democrática hace valer los derechos del discurso de la democracia crítica, real y efectiva, la libertad individual, la asociación pública, la responsabilidad con el otro, y la justicia social.

Esto nos conduce a pasar de una relación de individuos que aprenden solos y se forman para competir en el mercado, a una relación de personas que se vuelven sujetos únicamente a través del diálogo con los demás, defendiendo sus opiniones y transformándolas mediante el uso público de la razón. Entender la educación, ya no como formación de sujetos individuales, sino como una acción comunicativa, es decir, intersubjetiva, que construye posibilidades de formas de vida democráticas.

Hablar de convertir a las escuelas en esferas públicas democráticas implica una visión de la educación ciudadana radical, que no consiste en impartir cursos de formación ciudadana, cátedras de democracia, o planes de estudio transversalizados por los estándares de competencias ciudadanas. Esta visión requiere una transformación de las escuelas y del sistema educativo, una política educativa que ponga énfasis en la construcción de una democracia real y en la formación de los ciudadanos críticos que puedan emprender esa labor.

Esto significa que las escuelas deben ser espacios democráticos para el aprendizaje, donde todas las voces quepan sin coacciones, donde estudiantes y docentes participen en la institución de las leyes, normas, políticas, manuales de convivencia, currículos, planes de estudio, PEI, etc. Significa democratizar la escuela. Poner la educación del ciudadano por encima de la formación de empleados.

Dicha visión no se logra con una cátedra o la concreción de unas competencias en los planes de estudio. Esto requiere un cambio en la visión de la escuela, plantear la

necesidad de democratizar el conocimiento (valoración del conocimiento popular, software libre, bibliotecas públicas al acceso de todos/as), de democratizar el acceso a recursos de la educación (aumento de las transferencias para educación, mejoramiento de plantas educativas, dotación de recursos didácticos, tecnológicos, laboratorios, etc.), democratizar las oportunidades y opciones de vida de los estudiantes, democratizar las condiciones laborales de los trabajadores de la educación (estabilidad laboral, mejoramientos salariales, estatuto docente único, estímulos a la formación, la investigación y la publicación, reconocimientos académicos, laborales, etc.), democratizar realmente los órganos de gobierno escolar, acercamiento real de la escuela a la comunidad y viceversa (no sólo acercamiento de la escuela al sector productivo).

Una propuesta de la escuela como esfera pública, debe tener en cuenta también los cambios comunicacionales, no solamente puede aspirarse a un entendimiento o un diálogo cara a cara. ¿De qué modo es posible apropiarse de las tecnologías sin caer en las trampas de la racionalidad técnica y desarrollar una racionalidad comunicativa? En otras palabras, ¿es posible construir una esfera pública, con el apoyo de las tecnologías comunicativas, sin ser arrastrados por la lógica del consumo y la banalización? Serán preguntas que tendremos que resolver en el camino.

Cambiar de lógica, debatir acerca de los objetivos y finalidades de la educación, establecer las prioridades de la ciudadanía, plantear una escuela democrática, se convierte en un reto principalmente para los docentes. No se puede esperar que el cambio llegue de las políticas oficiales, no se puede quedar en la crítica y en la protesta, hay que transformar. El docente debe pasar de ser, como lo sostiene Giroux, un operario, un técnico de la educación a ser un intelectual transformativo, alguien que piense y transforme su quehacer, un ciudadano crítico que viva y construya la democracia desde sus mismas aulas. Una escuela no será democrática si cuenta con docentes autoritarios, indiferentes, sin compromiso.

Si queremos una sociedad distinta, justa, que resuelva sus problemas y conflictos de otra manera, en la que no quepa la posibilidad de que Mapiripán se repita, de que Bojayá se repita, de que los falsos positivos se repitan o se justifiquen, una sociedad que rechace tajantemente la persecución a los que piensan distinto, etc., si queremos esa sociedad, la escuela no puede seguir repitiendo la misma lógica que ha conducido a estos problemas, como lo demuestra la política educativa colombiana vista en términos de competencias y en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor W. (1998). Educación para la emancipación. Madrid: Ediciones Morata.
- Bolívar, Antonio. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. En: *Aula de innovación educativa*, 83-84, pp. 77-82.
- Bolívar, Antonio. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero - marzo, Vol. 9, N° 20, pp. 15-38
- Castoriadis, Cornelius. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. En: *Iniciativa Socialista* N° 38.
- Castro Silva, Eduardo. (2002). Las reformas educativas y las nuevas tendencias del cambio curricular. En: *Revista Itinerantes, cultura, educación y formación*, Rudecolombia, # 1, pp. 5-20
- Castro Silva, Eduardo. (2008). El currículum crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Rolando Pinto Contreras. En *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, UCSC, Número 14.
- Cortina, Adela. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Editorial Alianza.
- De Souza, Joao Francisco. (2002). Prospectivas del currículo en América Latina. En *Revista Itinerantes, cultura, educación y formación*, Rudecolombia, # 1, pp 21-28
- Echavarría, Carlos Valerio. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. En: *Actualidades Pedagógicas*, enero-junio, número 51, Universidad de la Salle, pp. 45-55
- Fernández Nares, Severino. (1995). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. En: *Enseñanza*, 13.
- Freire, Paulo. (1975). Pedagogía del oprimido. Bogotá: Editorial América Latina.

_____. (1997). *Pedagogía da esperanza. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

_____. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.

Habermas, Jürgen. (1994). *Derechos humanos y soberanía popular: las concepciones liberal y republicana*. En: *Derechos y libertades, Revista del Instituto Bartolomé de las Casas*. Año 2, Número 3, Mayo – Diciembre, pp. 215-230.

_____. (1998a). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado Democrático de Derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

_____. (1998b). *Más allá del Estado Nacional*. México: FCE.

_____. (2002). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

Horkheimer, Max. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.

Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía Multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós

Kymlicka, Will y Norman, Wayne. (1996). *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. En: *Cuadernos del CLAEH*, nº 75, Montevideo, pp. 81-112.

Martínez Boom, Alberto. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos – Convenio Andrés Bello.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Formar para la ciudadanía isí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Serie Guías N° 6.

- _____. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias Laborales Generales. Bogotá: Serie Guías N° 21.
- Tamayo, O., Vallejo, C. y Vélez, C. (2004). Resumen ejecutivo del “Plan decenal de Educación para el departamento de Caldas”, Alianza por la equidad de oportunidades educativas y la competitividad regional – Gobernación del departamento de Caldas.
- Thompson, John B. (1996). La teoría de la esfera pública. En: *Voces y culturas* N° 10, Barcelona.
- Vallarino-Bracho, Carmen. (2002). Ciudadanía y representación en el pensamiento político de Hannah Arendt. En: *Cuestiones Políticas*, N° 28, Enero–Junio, Instituto de estudios Políticos y Derecho Público de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Zulia, Venezuela. pp. 11-29.