

Formación ciudadana y escuela Una mirada desde la ciudadanía democrática*

Citizenship formation and the school: A glance from the perspective of democratic citizenship

Martha Lucia Echeverry Velásquez**

Resumen

En el proceso de socialización de un individuo, que se da a partir de las vivencias y experiencias de interacción cotidiana en los diferentes espacios de participación en la vida social, entre los cuales se encuentra la escuela, uno de los aprendizajes que se inicia en la etapa temprana es el de la ciudadanía. La formación ciudadana, independientemente de su connotación, es fruto de un proceso en el que interviene la educación tanto formal como informal. Para el caso que nos ocupa, se centrará la atención en el proceso de formación ciudadana en el escenario de la escuela, en aras de identificar su contribución en la formación de una ciudadanía democrática.

Palabras clave: Formación ciudadana, ciudadanía democrática, escuela

Abstract

In the process of socialization of an individual that occurs from experiences of everyday interaction in different situations of participation in social life, being one of them in the school, the first lesson that begins at its early stage, is the one of citizenship. Citizen training, no matter its connotation, is the result of a process which involves both formal and informal education. In this case, we will focus on how schools deal with citizenship formation, in order to identify its contribution to this field.

Key words: Citizen formation, democratic citizenship, school

Sumario: 1. Introducción. 2. Ciudadanía desde el enfoque de la ciudadanía democrática. 3. La escuela como escenario de formación ciudadana. 4. ¿Qué nos dicen los jóvenes y las jóvenes sobre su interacción cotidiana en la escuela y en particular sobre la formación para la diversidad y la tolerancia? 5. Reflexiones finales. 6. Referencias bibliográficas.

* Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación "Representaciones sociales de ciudadanía de jóvenes universitarios. El caso de la Universidad del valle", estudio realizado por el Grupo de Investigación Convivencia y Ciudadanía, de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, en el periodo enero 2009 - mayo 2011, financiado por la Universidad del Valle en la Convocatoria Interna 2008, e inscrito en la Vicerrectoría de Investigaciones con el código No. 4241.

** Trabajadora Social egresada de la Universidad del Valle, Especialista en Teoría y Métodos de Investigación en Sociología y Magíster en Sociología de la misma Universidad. Docente de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, integrante del Grupo de Investigación Convivencia y Ciudadanía. Correo electrónico: marluev660@gmail.com.

Fecha de recepción: abril 26 de 2011, **fecha de aprobación:** septiembre 16 2011.

1. Introducción

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Representaciones sociales de ciudadanía de jóvenes universitarios. El caso de la Universidad del Valle”, estudio realizado en el periodo 2009-2010, con metodología cualitativa y específicamente a través de la técnica de entrevista en profundidad, aplicada a 45 estudiantes de pregrado, hombres y mujeres, pertenecientes a diferentes programas académicos de las facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Económicas, Artes Integradas, Ingenierías, Ciencias Naturales y Exactas, y a los institutos de Psicología, y Educación y Pedagogía.

Tiene como propósito aportar a la reflexión sobre los procesos de formación ciudadana en el ámbito escolar y develar el potencial de la escuela como escenario de socialización política para la formación de un ciudadano democrático; escenario éste que amerita la *intervención de profesionales* de diversos campos disciplinarios, tanto en procesos de producción de conocimiento como de formación ciudadana desde el enfoque de la ciudadanía democrática.

El interrogante a resolver es el siguiente: ¿Qué tanto contribuyen las instituciones de educación básica a los procesos de formación de una ciudadanía democrática? Para responder a este interrogante me ubico en un horizonte analítico-descriptivo donde se abordan, por un lado, la categoría *ciudadanía*, desde el enfoque de la ciudadanía democrática, y, por otro lado, la categoría *escuela*, como escenario de educación y formación ciudadana. Desde la voz de los y las jóvenes participantes en la investigación, intento mostrar cómo vivieron ellos, en la interacción cotidiana en la escuela, su proceso de formación para la diversidad y la tolerancia. Finalmente, presento una reflexión a través de la cual intento dar respuesta al interrogante planteado, buscando visibilizar aquellos aspectos que entorpecen la construcción de una ciudadanía democrática, y dar algunas pistas para la intervención en este campo.

2. Ciudadanía desde el enfoque de la ciudadanía democrática

La ciudadanía, desde la perspectiva democrática, es entendida como un acto de convivencia, una condición que se ejerce en cooperación con otros y otras. Asumir la ciudadanía desde esta perspectiva, implica su reconocimiento como “una práctica para la libertad en una sociedad democrática” (Urquijo, 2007:81), donde el ciudadano pueda desarrollar su capacidad de autodeterminación y participar de aquellas condiciones sociales y políticas adversas que coartan las libertades, restringen derechos y oportunidades e impiden acceder a una vida digna, en aras de incidir y provocar cambios en ellas.

Entender la ciudadanía desde este enfoque, implica trascender la noción de ciudadanía como una condición jurídico-política que hace del ciudadano un sujeto portador de derechos y de responsabilidades y que lo faculta para su participación en la conformación, el ejercicio y el control del poder político, dada su pertenencia a una nación.

Tal enfoque implica además generar rupturas con una ciudadanía formal, con una ciudadanía contemplativa, que se ve expresada en las constituciones liberales que rigen los Estados contemporáneos, en donde existe un prototipo de ciudadano pasivo, que no reconoce la pluralidad y

la diversidad del contexto del que hace parte, ni se interroga frente al proyecto político en el que está inmerso.

En concordancia con lo anterior y con el ánimo de contextualizar, puede decirse que en Colombia se identifican al menos cuatro formas usuales de vivir la ciudadanía (Rincón y Echeverry, 2008):

—Una ciudadanía pasiva, en la cual el ejercicio de derechos y de deberes no está presente, se acepta de forma sumisa y resignada el ordenamiento social e institucional y se naturalizan las implicaciones del mismo, así vulnera derechos fundamentales o impida el desarrollo de capacidades básicas de sus propios ciudadanos.

—Una ciudadanía activa¹ en el ejercicio de derechos en interés individual, pero pasiva en sus responsabilidades frente al interés público, con una actuación que demuestra escaso sentido ético y que la conduce a prácticas clientelistas y acciones corruptas.

—Una ciudadanía activa en el ejercicio de derechos y responsabilidades, marcada por el interés individual, pero que no trasciende a procesos colectivos que posibiliten transformaciones de las dinámicas políticas y sociales.

—Una ciudadanía activa en cuanto a derechos y responsabilidades, que se expresa en prácticas vigilantes y de control frente al actuar del Estado y del mercado, y en acciones responsables dirigidas al bienestar público; es una ciudadanía que descubre que sus derechos se ejercen en el escenario público, lugar al que concurren todos aquellos que propugnan por el bien común y el interés general.

No obstante, a pesar de existir estas diversas formas de expresión de la ciudadanía, lo que predomina es la generalizada connotación pasiva que se le atribuye a la misma, en la cual se exalta al ciudadano pacífico, y “cualquier pronunciamiento disidente, afirmación antagonista o postura contradictoria de los agentes sociales, se consideran trasgresiones a esa naturaleza pacífica de la ciudadanía” (Serna, 2006:18).

En palabras de Zemelman (1995), citado por Torres y otros (2000), en estas lógicas que conducen a la homogenización de la vida social “el blanco real [...] es el individuo como sujeto: lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de cualquier actitud crítica”. Por lo tanto, “el rescate del sujeto resulta aún más necesario, dado que los poderes que regulan el orden mundial actual hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos sus posibilidades de desenvolvimiento, condenándolos a un eterno presente, a un discurso único y a un conformismo que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante” (Torres y otros, 2000:17).

¹ Se entiende por ciudadanía activa la capacidad de incidir, a través de los procesos de participación, en la transformación de las dinámicas políticas y sociales que posibiliten la concreción de la dignidad humana. No se comparte en este estudio aquella noción de ciudadanía activa en la que las exigencias y demandas al Estado por parte del ciudadano en ejercicio de sus derechos, le otorgan la connotación de ciudadano pasivo. Acatar esta noción sería desconocer el carácter de los derechos como una conquista social y legitimar el desmonte del Estado (Herrera, 2009); también sería desconocer el ejercicio pleno de la soberanía por parte del ciudadano, como expresión de poder.

En esta perspectiva, forjar las bases de una ciudadanía democrática no es tarea fácil, pues ello implica el rescate del sujeto y hacer un examen, en pasados lejanos y recientes, de cuál ha sido el comportamiento de aquella ciudadanía estática, que se torna apática e intrascendente, que se ha formado para aceptar y no controvertir, y que, en muchos casos, se ha visto sometida a un proceso de “alienación cultural”², produciendo, por consiguiente, una “conciencia ingenua”³ (Ribeiro, 1975, citado por Vargas, 2003:3), que la hace manipulable y fácilmente conducible a escenarios de clientelismo y corrupción.

Por lo tanto, aportar a la construcción de una ciudadanía democrática presupone un trabajo de contextualizar lo histórico con las necesidades del presente, partiendo desde lo local hacia el contexto global, y exige que el ciudadano se asuma no sólo como un sujeto social que se reconoce como portador de derechos y que desarrolla la capacidad de pensar su realidad de manera crítica, sino como un sujeto político, transformador, que aborda las distintas tareas y problemas que lo envuelven y lo involucran en su desempeño tanto en lo privado como en lo público, y que desde la praxis busca incidir en las condiciones estructurales de la realidad social en que está inmerso. La ciudadanía democrática requiere además ser construida en colectivo, pero haciendo especificidad en el individuo y su subjetividad,⁴ pues es allí, precisamente, “donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social –sean éstos económicos, políticos, sociales o culturales– como los procesos constructivos de la vida social” (Torres y otros, 2000:16).

En esta noción de ciudadanía se trata de estimular, desde la edad juvenil, el desarrollo de “capacidades que pongan al individuo en condiciones de crearse a sí mismo orientaciones válidas” (Brater, 2002:133) “que le posibiliten no sólo la formación de conductas morales básicas, así como una conciencia de la responsabilidad social (y ecológica), autocrítica y disposición al desenvolvimiento personal ulterior” (Brater, 2002:137). No obstante, para desarrollar estas capacidades “el joven necesita conocimiento y comprensión, pero también ocasiones diversas para hacer la experiencia, que son siempre experiencias de objetos y de sujetos y campos de práctica dónde poner a prueba y corregir sus suposiciones y posibilidades” (Brater, 2002:133).

Aun más, constituir un ciudadano democrático apunta a despertar en cada sujeto el reconocimiento de que hace parte de una sociedad multicultural; prepararlo para la relación con el otro y con los otros; para que aprenda a reconocer quién es ese otro, cómo vive, cómo piensa, cómo trabaja, qué sueños y aspiraciones tiene, qué dificultades lo marginan y lo excluyen, qué

² Entendida como “la internalización espontánea o inducida de un pueblo de la conciencia y de la ideología de otro, correspondiente a una realidad que les es extraña y a intereses opuestos a los suyos. Vale decir, a la adopción de esquemas conceptuales que escamotean la percepción de la realidad social en beneficio de los que de ella se favorecen” (Ribeiro, 1975, citado por Vargas, 2003:3).

³ Para Ribeiro (1975), una ‘conciencia ingenua’ “acepta sin más lo que se le impone y evidencia así un alto grado de alienación cultural. La ‘conciencia ingenua’ deviene de la incapacidad de muchas de las naciones latinoamericanas de crearse un proyecto propio de transformación social” (Vargas, 2003:3) “es ingenua en el sentido de que no llega a constituirse en una visión contestataria del orden vigente [...] no llega a ser una conciencia rebelde de su propia sociedad” (Ribeiro, 1975, citado por Vargas, 2003:4).

⁴ El concepto de subjetividad como fenómenos sociocultural complejo y dinámico, involucra “al conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo consciente e inconscientemente, materiales e intelectuales, afectivos o eróticos en torno a los cuales se configuran las identidades, modos de ser y cambios colectivos [...] la subjetividad va más allá de los condicionantes de la producción económica y de los sistemas políticos y toca lo personal, lo social, lo cultural. La subjetividad, por lo tanto, no se agota en lo racional ni en lo ideológico, como enfatizaron las teorías clásicas, si no que se despliega en el amplio universo de la cultura, entendida como un conjunto de representaciones simbólicas, de valores, creencias, opiniones y actitudes, generalmente fragmentarias y heterogéneas” (Torres y otros, 2000:16).

oportunidades tiene; para que descubra lo que significa la negación y la invisibilidad del otro, y aprenda a asumir posturas firmes en contra de los procesos de marginación y exclusión. En palabras de Giroux, el desafío sería “desarrollar una forma de ciudadanía en la que el lenguaje público haga suya, como referente para la acción, la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginación, frecuentemente expresadas por medio de formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas” (2006:22).

Constituir un ciudadano democrático implica asimismo el desarrollo de la reflexión y la crítica frente a las omisiones y extralimitaciones en el ejercicio del poder, y en esas reflexiones ir caminando en las lecturas del contexto para ser un pensante crítico, pero también proponente y auditor de lo público. En este estado de afirmación, es necesario potenciar el desarrollo de capacidades que le permitan al individuo agenciar procesos de transformación de las desigualdades, de las injusticias, de los desbalances jurídicos, de las inequidades tanto en escenarios públicos como privados. Igualmente, se espera que esa ciudadanía democrática le permita al sujeto incorporar valores como el respeto por la dignidad humana y por el trabajo en sus diferentes manifestaciones en la multiculturalidad, aprender y ejercitar la solidaridad entre los diferentes núcleos humano, sopesar en el marco de lo público el valor de la palabra como principio de las relaciones humanas, y distinguir la prevalencia del interés general sobre el interés particular. Es necesario también que este sujeto de la ciudadanía democrática desarrolle la capacidad de ser asertivo, condición ésta que le posibilita el ejercicio de derechos y reclamaciones, con base en argumentos y pruebas sociales, permitiéndole su actuación como ciudadano, de una manera clara, contundente y despojada de artimañas y atajos que obstaculizan la aplicabilidad de las normas rectoras y demás elementos regulatorios de la vida en sociedad.

Aportar a la construcción de una ciudadanía democrática exige propuestas innovadoras de formación ciudadana que implican la educación pero no se agotan en ella. Deben ser propuestas que posibiliten hacer vivo el ejercicio de la ciudadanía en la interacción cotidiana, tarea ésta que demanda la cooperación entre Estado, familia, instituciones educativas en todos sus niveles, organizaciones privadas y profesionales de las ciencias humanas y sociales, entre otras instancias, en aras de coadyuvar a dar forma a este tipo de ciudadanía.

Finalmente, en cuanto al caso colombiano, es de señalar que el tema de lo ciudadano adquiere particular importancia en las dos últimas décadas, debido a la promulgación de la Constitución de 1991. Es así que, en el artículo 41 de la carta constitucional, se expresa que en todas las instituciones educativas, en todos sus niveles (preescolar, básico, medio, superior), y tipos (formal o informal, oficiales o privadas), será obligatorio el estudio de la constitución, la instrucción cívica y el fomento de prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. En cumplimiento de este mandato constitucional, se implementaron desarrollos legislativos que se materializan, en el caso de la educación básica y media, en la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), donde se establece la obligatoriedad de “el estudio, la comprensión y la práctica de la constitución” y se definen políticas y lineamientos curriculares para la formación democrática en el nivel básico. En este orden de ideas, surge la inquietud por la orientación que los gobiernos estatales le han conferido en el pasado y le están dando actualmente a las *políticas de formación de ciudadanía*, lo que hace necesario indagar por el perfil de ciudadano

que se está formando desde los diversos escenarios de socialización y de educación en Colombia (Rincón y Echeverry, 2008).

3. La escuela como escenario de formación ciudadana

En el proceso de socialización⁵ del individuo, que comienza durante la niñez en el entorno de la vida familiar y que trasciende a otros escenarios de la vida social, uno de los aprendizajes que se inicia en la etapa temprana es el ejercicio de la ciudadanía. Esto implica un reconocimiento de que el ciudadano no nace, sino que se constituye, y que el ejercicio de la ciudadanía no se decreta, sino que se construye, de manera permanente, en la interacción cotidiana, tanto en escenarios privados como públicos.

El proceso de formación ciudadana,⁶ si bien se inicia en la familia, empieza a consolidarse en el escenario público de la escuela, lugar en el que confluyen diversos individuos con características e intereses múltiples y donde por primera vez se tiene la oportunidad de examinar y relacionarse con el bien común y con el interés general.

Al consultar entre los jóvenes participantes en la presente investigación acerca de dónde se forma el ciudadano, dos estudiantes enuncian en sus narraciones lo siguiente:

En la familia en primera instancia [...] pero la academia también es muy importante, porque los profesores tienen una alta responsabilidad, y el compromiso de inculcarte esos valores que tienes que tener como ciudadano (Hombre - Arquitectura).

El ciudadano se constituye desde la escuela y el trabajo del docente debe ser ése, procurar que desde el aula de clase los niños aprendan sus derechos, sus deberes, que los ejerzan, que participen, que sean argumentativos, que critiquen y propongan, y a medida que van creciendo puedan hacer una renovación de la ciudadanía (Mujer-Literatura).

Sin embargo, lo que corrobora el presente estudio es que la escuela de tipo convencional, que ha sido y sigue siendo un escenario de socialización importante, no ha podido sustraerse de la lógica de una ciudadanía pasiva, contemplativa, y sólo ha tenido “algo que ver con la vida de forma muy puntual –por ejemplo, en el dominio de la transmisión cognitiva de determinados contenidos funcionales de saber–, mientras que su significado como instancia social, con tareas efectivas desde el punto de vista evolutivo, prácticamente desaparece” (Brater, 2002:135).

A este respecto, Giroux (1983) “hace también una crítica a la pedagogía radical por ser demasiado cognitiva y olvidar las dimensiones de las necesidades y el deseo en el individuo, proponiendo una visión de las escuelas no sólo como espacios sociales que controlan significados, sino también como espacios de formación de las necesidades de la personalidad” (citado por Sáenz, 1990:87).

⁵ Entendido como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 1994:166).

⁶ Entendido como “una forma de producción cultural [...] un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo” (Giroux, 2006:36).

En este mismo sentido, un joven participante de la investigación enuncia que:

El colegio es fundamental para la formación del individuo porque es ahí donde se forma el carácter, sus visiones a corto, mediano y a largo plazo, sus deseos, sus anhelos (Hombre - Ingeniería Agrícola).

De acuerdo con Brater, “Si la escuela no quiere limitarse de aquí en adelante al papel de generadora de sujetos gigantes en tanto reproductores de contenido a medio digerir, pero enanos en cuanto a las posibilidades personales de dominio de la vida, y quiere prestarse a una nueva legitimación, a una nueva credibilidad como preparadora para la vida”, debe generar transformaciones en su interior, que le posibiliten “crear, transmitir y acompañar situaciones de aprendizaje de la experiencia” (2002:135-136).

Esta nueva demanda para la escuela es reconocida por los jóvenes participantes en la investigación. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

La educación tiene que ser una herramienta que le permita al estudiante descubrir y apropiarse de un entorno del cual hace parte. Tiene que permitirle y no restringirle, desarrollar esas facultades y potenciarlas desde el escenario donde esté. Es decir, posibilitarle identificar cómo transformar ese escenario inmediato que él tiene ahí, y el que se den esas transformaciones que ellos mismos van proponiendo, porque sino es un ejercicio mecánico de “dos por dos es cuatro”. El educando o *el man* que se esté pensando el problema matemático, lo va a asociar siempre con eso, hará una prescripción de lo que debe ser su comportamiento (Hombre - Filosofía).

Un colegio que implemente políticas como la recuperación de espacios públicos, espacios que son para las comunidades, recuperación del ambiente, de los bosques, que enseñe a reconocer y a respetar las diferencias culturales (Hombre - Estudios Políticos).

A mí me gustaría que hubiera por lo menos una materia desde primaria y párvulo que se llame introducción a la ciudadanía y que en bachillerato se llame ciudadanos, que le enseñen a uno a conocer su país porque es que uno como ciudadano debe conocer su constitución, debe reconocer los acuerdos a nivel departamental, municipal, debe saber cómo funciona su junta de acción comunal (Hombre - Ingeniería Agrícola).

Desde esta perspectiva, se estaría hablando de una formación asumida como un proceso consciente, contextualizada y con intencionalidad transformadora. Es decir, una formación para conocer, ser, actuar y transformar (Gutiérrez, 2009). Sin embargo, para ello se requiere que en la comunidad educativa se cuente con autoridades no sólo concededoras sino también respetuosas, en un sentido activo (Cortina, 1999), de los derechos y garantías constitucionales, lo que implica reconocer al otro en su humanidad (la vida es sagrada), en su diversidad, en su proyecto de vida personal. Es preciso contar con autoridades respetuosas del debido proceso, del derecho a disentir, a contradecir, a ser escuchado; con autoridades que posibiliten espacios reales de participación, garantizando que los derechos se materialicen, se puedan gozar. También se requiere contar con unos maestros que no se den de baja como educadores y no reduzcan su propia función a la transmisión de conocimientos (Brater, 2002).

La conjugación de estos elementos, subjetivos y objetivos, es lo que permite la consolidación de una cultura democrática en la escuela.

4. ¿Qué nos dicen los jóvenes y las jóvenes sobre su interacción cotidiana en la escuela y en particular sobre la formación para la diversidad y la tolerancia?

El estudio muestra que los jóvenes participantes en el proceso de investigación vivieron su proceso de formación básica (primaria y secundaria) sobre todo en instituciones de carácter público. En estas instituciones educativas está presente la diversidad en sus múltiples expresiones: étnica, cultural, ideológica, de credo, de género, de opción sexual y de formas particulares de presentación personal; esto permite reconocer que “en la escuela, los niños y adolescentes se relacionan con gente diferente y enfrentan los retos de la convivencia y del trabajo con un objetivo en común, en esta inmensa diversidad” (Milani, 2005:14).

Sin embargo, el presente estudio muestra, a partir de lo narrado por los y las jóvenes entrevistados, que a pesar de que en el caso colombiano existen unos marcos normativos⁷ en donde se reconoce la diversidad étnica y cultural que caracteriza la población del país y se asigna al Estado y a las personas la obligación de protegerla, el modelo educativo invisibiliza la riqueza que ofrece esta diversidad y no promueve nuevas formas de relacionamiento a nivel interétnico e intercultural que posibiliten el cambio de las relaciones verticales entre culturas por relaciones horizontales y que potencien nuevos escenarios de futuro, porque, aunque las leyes lo prohíban, aún en la vida cotidiana de las sociedades democráticas se presentan actos discriminatorios⁸ (Zanfrini, 2007; Santos, 2010).

En los testimonios que a continuación se presentan, dos jóvenes entrevistadas, una afrodescendiente y otra indígena, enuncian que durante su estadía en la escuela fueron sometidas o presenciaron actos de discriminación negativa por motivos étnicos. Del último caso se destaca que el grupo de población mayoritario es el indígena y que los discriminados, por su condición étnica, son los negros.

Yo tenía complejo por mi color de piel. Como habían unos niños que son bien racistas y que me decían “negra, negra” todo el tiempo, entonces yo no quería ir al colegio y me enfermaba (Mujer - Ingeniería Topográfica).

Había discriminación, más para los afro. Yo estuve todos mis años en el colegio y nunca me sentí discriminada por ser indígena (Mujer - Música).

⁷ Cabe señalar que en el marco legal colombiano existen normas de carácter constitucional y especificaciones legales al respecto, como es el caso de los artículos 7 y 10 de la Constitución Política y de la reciente Ley 1381 de enero 25 de 2010, en la cual por primera vez se les denomina lenguas nativas a las lenguas de las comunidades de los pueblos indígenas, y lenguas criollas a las lenguas habladas por las comunidades afrodescendientes. Se reconoce, también, la lengua Romaní, hablada por las comunidades del pueblo ROM o gitano, así como la lengua hablada por la comunidad raizal de San Andrés, Providencia y las islas de Santa Catalina. Todas estas lenguas constituyen parte integrante del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos que las hablan y del Estado nacional colombiano.

⁸ Retomando a Zanfrini, “el concepto de discriminación se refiere, en efecto, a la actitud, positiva o negativa, que se manifiesta hacia un grupo social y sus componentes. En el lenguaje corriente solemos emplear el término para indicar la *discriminación negativa*, es decir, la que penaliza a un determinado grupo; pero toda discriminación contra alguien implica inevitablemente una *discriminación positiva* para otro. Por tanto, el índice de discriminación hay que buscarlo en el intento, más o menos manifiesto y más o menos consciente, de un grupo (en general, el que forma la mayoría) de reservarse el acceso privilegiado a los recursos y a las oportunidades” (2007:105)

Al respecto, Boaventura de Sousa Santos plantea que, más allá de los derechos, la “educación debe estar orientada hacia formas de sociabilidad y de subjetividad asentadas en la reciprocidad cultural: un miembro de una cultura solamente está dispuesto a reconocer otra cultura si siente que su propia cultura es respetada, y esto se aplica tanto a las culturas indígenas como a las no indígenas” (Santos, 2010:119).

También se identifican en lo expresado por los entrevistados formas de discriminación múltiple en las que se conjugan y superponen diversos factores (género, etnia, opción sexual, afiliación religiosa), dando lugar a un proceso de acumulación de las desventajas sociales (Zanfrini, 2007):

En el salón había un chico muy afeminado, pero nunca se nos pasó que fuera homosexual. A él le llamaban “guayabo” y como era moreno entonces le decían “¡Guayabo Negro!”... Había un muchacho que lo discriminaban bastante porque era pequeño y era negrito (Mujer-Ingeniería).

Refiriéndose a la discriminación, Boaventura de Sousa Santos señala:

La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no sólo ni principalmente es una política de Estado (...) sino que es una gramática social muy basta que atraviesa la sociabilidad, los espacios públicos y privados, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren [...] por tanto, la lucha por la igualdad no puede estar separada de la lucha por el reconocimiento de la diferencia (Santos, 2010:32).

Desde la voz de los jóvenes entrevistados, se identifica cómo el modelo educativo no construye con la diversidad y desde ella, no contiene propuestas incluyentes de lo diverso y no ha reconocido el potencial de dicho encuentro. En las instituciones educativas se permite el ingreso de estudiantes homosexuales y de estudiantes que profesan credos diferentes al católico, siendo éste el que predomina, pero no tanto por reconocimiento, valoración y respeto de estas condiciones particulares, sino en cumplimiento del mandato constitucional y legal que obliga a que las instituciones educativas garanticen, sin discriminación alguna, el derecho a la educación y respeten derechos fundamentales como la autodeterminación y el libre desarrollo de la personalidad.

En el primer caso, sobre orientación sexual, al entenderse la homosexualidad como una “desviación”, se considera que la vinculación de este tipo de estudiantes afecta el establecimiento educativo en su imagen y su prestigio.

También se identifican en las escuelas estereotipos⁹ en relación con lo masculino y lo femenino, que les sirven de fundamento a prejuicios¹⁰ profundamente arraigados sobre los roles asignados culturalmente al ser hombre y al ser mujer, los cuales conducen a que cualquier cualidad o comportamiento que transgreda el modelo cultural tradicional sean mal vistos, y por lo tanto sean objeto de señalamientos y estigmatizaciones. La discriminación se da en unos casos en sentido

⁹ Entendidos como la representación cognitiva de un determinado grupo, “adjudicándole ciertas características y emociones; así, el estereotipo se convierte en el núcleo cognitivo del prejuicio (B. M. Mazzara, 1997) [...] conduce a una generalización que es siempre simplificación de la realidad (H. Tajfel, 1981) y que sólo a veces y sólo en parte refleja una auténtica diferencia entre los grupos, aunque sus conclusiones son siempre erróneas” (Zanfrini, 2007:74).

¹⁰ Entendidos como “un juicio formulado antes de la experiencia directa, que prescinde de ésta, es decir, a falta de datos suficientes para verificarlo [...] se refiere a opiniones o actitudes relacionadas con un grupo étnico determinado, por lo general en condiciones de minoría. Tales opiniones y actitudes pueden ser positivas o negativas” (Zanfrini, 2007:69).

negativo (Zanfrini, 2007) y se expresa de manera sutil a través de chanzas, chistes y comentarios que connotan irrespeto, y, en otros casos, de manera abierta, trascendiendo incluso a la agresión física. Lo narrado por dos jóvenes entrevistados, de los programas de física y psicología respectivamente, ilustran lo planteado:

Con respecto a las diferencias sexuales, eran un poco como reacios a aceptar a las personas que tuvieran su inclinación sexual diferente y en ciertos momentos se molestaba a los hombres por tener cierto comportamiento delicado, pero no pasaba de allí en el colegio (Hombre - Física).

Yo tenía un compañero que era muy amanerado, era demasiado amanerado, entonces arremetían contra él todas las burlas y lo molestaban, le tiraban cosas, lo mojaban, lo golpeaban, le hacían como si lo estuvieran violando, lo cargaban, lo sacudían. Eran los estudiantes, y muchos profesores lo pasaban por alto, preferían no meterse; hay muy poca decisión a actuar (Hombre - Psicología).

Como se aprecia en el último testimonio, lo que predomina por parte del docente ante estos casos de discriminaciones la omisión, lo que conlleva a *legitimar las conductas discriminatorias* (Zanfrini, 2007). La actuación de algunos docentes que se pronuncian al respecto y propician la reflexión, no trasciende el ámbito de su cátedra, y responde más a su condición humana y al sello personal como maestros, que al cumplimiento de una directriz institucional.

Lo anterior corrobora cómo es en la comunidad, y, en este caso, en la comunidad educativa, en donde

se llevan a cabo y encuentran el sustento aquellos juegos de lenguaje que constituyen una forma de vida, donde se definen el repertorio de plausibles enunciados y acciones, donde se encuentran los recursos socioculturales con que las personas se enfrentan a la adversidad [...] y es allí mismo donde, al desconocer el reconocimiento mínimo a ciertos miembros de la comunidad, la misma comunidad permite, autoriza o genera dinámicas de destrucción y sufrimiento social (Ortega, 2008:24).

Con respecto a la libertad de cultos, se acepta el ingreso de estudiantes que profesan credos diferentes al católico: “en el caso mío, la diferencia es que el colegio es católico y yo soy cristiana, evangélica protestante... También habían compañeros testigos de Jehová”; sin embargo, se identifica cómo ese “reconocimiento”, al igual que en el caso anterior, se da más en términos de acatar y cumplir con unos mandatos constitucionales y legales¹¹ y no tanto en el sentido de valorar la diversidad y de ofrecer oportunidades sin discriminación alguna.

De acuerdo con las y los entrevistados, en aras del respeto a la diferencia se le trasfiere al estudiante la decisión de participar o de abstenerse, lo que configura, al igual que en el caso anterior, una *forma de discriminación negativa* (Zanfrini, 2007), que se hace evidente cuando se le excluye de vivencias y se le restan oportunidades. Al respecto, una joven entrevistada del programa de Literatura, que profesa un credo diferente al católico, relata de su experiencia en la escuela lo siguiente:

¹¹ La Constitución Política colombiana, en cuanto a la libertad de cultos, establece que “toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley” (art. 19). De igual manera la Ley 115 de 1994 establece al respecto lo siguiente: “Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como el precepto constitucional según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa” (art. 24).

Había algo obligatorio y era la procesión a la Virgen, pero nosotras no participábamos; como teníamos que suplir eso con una actividad académica, nos quedábamos en el colegio. Había otras actividades, como las novenas de aguinaldos, participábamos pero hasta cierto punto que no fuera en contra de nuestras convicciones, había compañeros testigos de Jehová y ellos sí no participaban de absolutamente nada. Nadie los obligaba (Mujer - Literatura).

En el aspecto religioso, cuando el proyecto educativo reinstala el credo dominante en la vida civil de la escuela, rompe con la finalidad seglar del Estado, porque al promover prácticas religiosas dominantes, excluye a los otros integrantes de la comunidad educativa que profesan cultos diferentes, lo que conlleva a violar el derecho fundamental a la igualdad. En el escenario de la escuela no se debería permitir, en el marco del Estado Social de Derecho, un culto predominante, sino velar porque las expresiones religiosas se realicen por fuera de las instituciones educativas, conforme corresponde a una ciudadanía diversa y multicultural. Al respecto, Martínez señala lo siguiente:

La práctica moral de la ciudadanía no necesita la religión pero ésta sí necesita a la primera. Es que desde la racionalidad humana se puede construir un conjunto de principios que atiendan y reconozcan a los diferentes sujetos que se organizan en una comunidad. La moral del creyente, inspirada o proyectada desde un ser superior o un dios, es una opción personal que no ha de obligar a quienes prescinden de esa idea para desarrollar su vida de una manera virtuosa respecto a los demás. La tolerancia religiosa, la pluralidad de religiones, la necesaria separación entre iglesia y Estado han de permitir una igualdad moral entre los seres humanos que quede al margen de lo que son las creencias religiosas. Es la igualdad de los seres humanos el principio que ha de regir la construcción de una organización de lo colectivo desde la aplicación de la justicia. Las prácticas políticas, necesariamente desvinculadas de las inspiradas en lo divino, son la base mínima para poder reconocer el derecho a las creencias (2008:127).

A la luz de lo planteado, se puede concluir que en estas instituciones educativas el *respeto activo* (Cortina, 1999) y la *tolerancia en un sentido positivo* (Thiebaut, 1998), son valores que no han logrado construirse. Se identifica una tolerancia frente a la diversidad, pero en un sentido negativo, lo cual se expresa en la aceptación de la diferencia más por costumbre o por obligación y no porque exista un reconocimiento y valoración de la misma, a pesar de que es esto último lo que debe potenciarse, pues, al estar en interacción con otro distinto y reconocerlo como igual, en un microespacio de tejido social como es la escuela, se van dando las bases para un ejercicio ciudadano desde la perspectiva democrática.

5. Reflexiones finales

Al responder al interrogante ¿qué tanto contribuyen las instituciones de educación básica a la formación de una ciudadanía democrática?, la respuesta que surge del presente estudio es que, por lo general, no contribuyen. No lo hacen, porque un modelo educativo homogenizante no posibilita construir desde la diversidad y la multiculturalidad. No contribuyen, porque una educación fragmentada no permite configurar un tejido social que conduzca a la consolidación de un proyecto democrático de ciudadanía.

Un proyecto educativo con esta perspectiva no debe ser impuesto por el Estado, pero éste sí debe ser un facilitador para que desde los conglomerados sociales que se vinculan a la escuela se abra la posibilidad de en este escenario concurren todos los componentes que permitan que se formen

ciudadanos críticos, respetuosos, defensores de la palabra, exaltadores de la conciencia, confrontadores de ideas, acercadores de la confianza y, sobre todo, constructores y defensores de la dignidad humana.

Construir un proyecto de ciudadanía democrática requiere una escuela en donde la tarea no sea una rutina contextualizada meramente en el acontecer diario de la vida escolar, sino que también involucre el acontecer diario de la región, de la nación y de otros contextos; en donde niños, niñas y jóvenes desarrollen la capacidad para descubrir la complejidad, en oposición a las visiones simplistas que impone un modelo pasivizante y excluyente; en donde pedagogos y maestros dediquen su esfuerzo a la constitución de hombres y mujeres con un pensamiento nuevo, que trascienda los límites de la parroquia y se enfoque en la construcción de una nación en la que el bien común y el interés general sean los parámetros que predominan.

Desde esta perspectiva, cabe apostarle a la construcción de una ciudadanía democrática, como un proyecto en el cual los profesionales de las ciencias humanas, sociales, políticas, en una relación interdisciplinar y transdisciplinar, puedan contribuir, acompañando procesos formativos que trasciendan del ámbito de la cátedra a la interacción cotidiana en la escuela, posibilitando nuevos y diversos espacios de encuentro entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familia) y, fundamentalmente, potenciando nuevos tipos de vínculos y de relaciones. No obstante, lo anterior implica “repensar la práctica profesional en un escenario complejo como el de las instituciones educativas hoy en día; cambiar cualitativamente dicha práctica en una perspectiva de comprensión social que considere los cambios en el contexto social, el papel de la teoría, la epistemología y los referentes éticos” (Mondragón, 2010:491).

6. Referencias bibliográficas

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2008) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

Brater, Michel (2002) “Escuela y formación bajo el signo de la individualización”, en: Beck, U. (comp.), *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, Pp. 126-151.

Constitución Política de Colombia (2010), Bogotá, Legis.

Ley General de la Educación (1994), Bogotá, Momo Ediciones.

Cortina, Adela (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza.

Giroux, Henry, (2006) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.

Gutiérrez, Alberto (2009) “Educación y formación ciudadana. Reflexiones para el debate latinoamericano” [Versión electrónica] *Uni-Pluri/Versidad*, Medellín, Universidad de Antioquia. [Versión electrónica] Disponible en: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/unip/article/viewFile/5289/4650> Acceso: 4 de septiembre de 2010.

Herrera, Martha (2009) “Ciudadanía y escenarios para su formación y aprendizajes: las vicisitudes del sujeto político”, en: Vasco CE, Vasco E y Ospina HF (ed.), *Ética, política y ciudadanía*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Pp. 233-257.

Martínez, Juan (2008) “La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos”, en *Educación por Competencias, ¿qué hay de nuevo?* Pérez, AI; Martínez, JB; Torres, J; Angulo, F; Álvarez, JM y Gimeno, SJ (Comp.). Ediciones Morata. Madrid. Pp. 103-142.

Milani, F., (2005) “Ciudadanía proactiva, pactos de convivencia y paz”, en: *Comprensiones sobre ciudadanía*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Editorial Magisterio, Pp. 13 -21.

Mondragón, Gerardo (2010) “Trabajo social y pedagogía social: convergencias y complementariedades”. Ponencia presentada en XIII Congreso Colombiano de Trabajo Social, Cali, Colombia.

Mosquera, Claudia (2006) “Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. Una reflexión desde la intervención social a la población afro colombiana desplazada”, *Palimpsestos*, Bogotá, Universidad Nacional, núm. 5, Pp. 262 -263.

Ortega, Francisco (ed.) (2008) “Rehabitar la cotidianidad”, en: *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*, Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rincón, María y Echeverry, Martha (2008) “Jóvenes universitarios y ciudadanía. El caso de la Universidad del Valle”. Informe final de proyecto de investigación. Cali, Universidad del Valle. Inédito.

Sáenz, Javier (1990) “Trabajo popular, individuo y subjetividad”. *Revista Foro*. N.º 9 °Ediciones Foro Nacional por Colombia, Bogotá ,pp. 85-93.

Sousa Santos, Boaventura de (2010) *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del sur*, Bogotá, Siglo XXI.

Serna, Adrián (2006) “Identidad ciudadana, lenguajes coloniales y conflicto social”, en: Cifuentes, MT y Serna, A (comps.), *Ciudadanía y Conflicto. Memorias del Seminario Internacional*, Bogotá, Editora Géminis.

Thiebaut, Carlos (1998) *Vindicación del ciudadano*, Barcelona, Paidós.

Torres, Alfonso y otros (2000) “Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman” *Revista Folios*. N.º 12. 2000. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Págs 12-23.

Urquijo, Martín Johani (2007) *La ciudadanía reexaminada. Un análisis a la ciudadanía democrática desde el enfoque de las capacidades humanas*, Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Vargas, Sonia (2003) Identidad, sujeto y resistencia en América Latina [Versión electrónica], en *Revista Confluencia*, N° 1. Año 2003. Mendoza Argentina. En http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/215/Vargas.Confluencia1.pdf Accedido: 7 de septiembre de 2010.

Zanfrini, Laura (2007) *La convivencia interétnica*, Madrid, Alianza.