

# Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural?\*

**IDENTITY AND SENSE OF BELONGING OF CITIZENS: A SOCIAL FRAGMENTATION OR THE CONSOLIDATION OF CULTURE?**

**IDENTITÉS ET APPARTENANCES DANS LA CITOYENNETÉ: FRAGMENTATION DU SOCIAL OU CONSOLIDATION DU CULTUREL?**

Recibido: 3 de junio de 2012 • Aprobado: 26 de noviembre de 2012

Ruth Amanda Cortés Salcedo\*\*

## **Resumen**

El debate en torno a la ciudadanía –el derecho a tener derechos– pasa por diversos autores, corrientes y posturas, que discuten el problema a través de tres ejes: el Estado, la sociedad y el individuo. Los Estados-nación delegaron a sus instituciones la producción del ciudadano, lo que involucró también a la escuela. Es así como se produce una relación entre escuela y

\* Trabajo clasificado como artículo corto. Hace parte de los desarrollos de la tesis doctoral titulada “Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004”.

\*\* Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional - Cinde. Especialista en Enseñanza de la Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesional del área académica del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Correo electrónico: rcortes@idep.edu.co

ciudadanía que naturaliza lo que se ha conocido como “educación ciudadana”, lo cual se volvió objeto de intervención y hemos denominado “prácticas de ciudadanía”.

## Palabras clave

Ciudadanía, Estado, sociedad, individuo, escuela, prácticas de ciudadanía.

## Abstract

The debate on citizenship –the right to have rights– has been addressed by several authors, schools of thought and positions that discuss the problem around three axes: the State, the society and the individual. Nation states have delegated their institutions to the production of the citizen, which also involves the schools. Thus, there is a relationship between school and citizenship that naturalizes what is known as “civic education”, which became subjected to intervention and has been called “citizenship practices”.

## Keywords

Citizenship, State, society, individual, school, citizenship practices.

## Résumé

Le débat autour de la citoyenneté –le droit à avoir des droits– passe par divers auteurs, courants et positionnements, qui mettent sur la table le problème au moyen de trois axes: l'État, la société et l'individu. Les États-nation ont délégué à ses institutions la production du citoyen, ce qui a aussi impliqué celle de l'école. Ainsi donc, il se produit une relation étroite entre école et citoyenneté, qui naturalise la notion connue sous le nom d' “éducation citoyenne”, ce qui est devenu un objet d'intervention et que nous avons appelé “pratiques de construction de la citoyenneté”.

## Mots-clés

Citoyenneté, État, société, individu, école, pratiques de construction de la citoyenneté.

## Introducción

Tal como lo planteó Lewkowicz (2004), en el mundo contemporáneo asistimos a dos transformaciones paralelas: la de los Estados-nación en Estados técnico-administrativos y la del ciudadano en consumidor; tesis que ya García-Canclini (1995) formuló y que tiene que ver con la llamada “crisis de la nación”. Aunque coincidimos con la primera afirmación, la segunda la consideramos una falsa antinomia. Expliquemos nuestra postura: si acudiéramos a la clásica definición de Marshall de la ciudadanía como una pertenencia plena a una comunidad, diríamos que se refería

al Estado-nación, y si aceptamos que hoy esta figura está en crisis, entonces cabe preguntarnos: ¿a qué tipo de comunidad pertenece ahora el ciudadano? Si en la nación el lazo social estaba constituido por un relato común, por una historia compartida que sintetizaba unas aspiraciones ficcionales de identidad, ¿qué es hoy lo que configura la identidad del ciudadano? Y si el ciudadano era el soporte subjetivo de ese tipo de vínculo, “como sujeto de conciencia: de la conciencia política, de la conciencia moral, de la conciencia jurídica, en definitiva, de la conciencia nacional” (Lewkowicz, 2004, p. 30), ¿qué tipo de ciudadano emerge dentro de un Estado que

no deviene ya sino en un instrumento técnico-administrativo y mediador?

Ahora bien, decíamos que no compartíamos con Lewkowicz y García-Canclini la tesis de la transformación del ciudadano en consumidor; lo que aquí se sostiene es que el consumidor también es una posición del sujeto como ciudadano: aquel que ahora consume identidades y que, por tanto, busca pertenecer a lo que García-Canclini (1995) denominó “comunidades interpretativas de consumidores, es decir, conjuntos de personas que comparten gustos y pactos de lectura, respecto de ciertos bienes y que les dan identidades compartidas” (p. 196). En esto, Lewkowicz identifica una consecuencia: la del repliegue de las identidades sociales en aquello que denomina “guetos”, que para el caso de otras lecturas sería un nuevo individualismo.

En la identificación de una crisis del relato de nación, el primer eje de la discusión lo constituye la emergencia de los discursos de la diversidad, que, podemos afirmar, han contribuido a la constitución de esos “guetos”. Desde la segunda mitad del siglo XX, la diversidad se erige como expresión de una “democracia radical”, por encima de la expresión de igualdad, generando, como afirma Fraser (1997), una escisión de la política cultural respecto a la política social, como también el eclipse de esta última por la primera. Esto es lo que la misma autora comprende como una separación entre las “luchas por el reconocimiento” y las “luchas por la redistribución”, que por cuestiones de espacio no detallaremos, pero que retomamos para afirmar que las luchas por el reconocimiento reestructuraron las identidades nacionales y redefinieron los lazos de pertenencia, ahora no a una “comunidad política”, como lo fue la del Estado-nación, sino principalmente a una “comunidad cultural”.

El multiculturalismo, entendido como un hecho jurídico y político en nombre de la diversidad cultural (Restrepo, 2008), hace posible nuevos órdenes sociales en los que la diferencia no se concibe como una desventaja, sino como una oportunidad para una racionalidad política que

calcula y despliega unas estrategias para gestionar la población. Los debates académicos que han centrado su discusión en el multiculturalismo, el pluralismo cultural o el comunitarismo muestran la tensión entre lo particular y lo universal, así como la cuestión de la identidad bien dada por el relato de una “comunidad imaginada”, como lo era el de la nación, y por el de los particularismos. Si bien el primero significó una violentación en tanto estrategia de homogenización cultural, el segundo también afectó las identidades culturales (Hall, 1992), evidenciándolas en una especie de fragmentación de lo social, lo que dará lugar a la reaparición de la noción de comunidad, configurada hoy como un nuevo centro de gobierno<sup>1</sup>.

El segundo eje es la relación escuela-comunidad. Siguiendo a Lewkowicz (2004), la producción del ciudadano se soportó en la escuela, la cual le enseñará a delegar la soberanía, que no permanece en este, aunque sí emane de él. Es por esto que enseñar a ser ciudadano es enseñar a estar en relación con la ley, y “el acto ciudadano por excelencia es el acto de representación, por el cual él delega los poderes soberanos en el Estado constituido” (Lewkowicz, 2004, p. 6). El Estado-nación delegó en sus instituciones, entre ellas la escuela, la producción de lo que el autor llama su “soporte subjetivo”, es decir, el ciudadano. Así se produce una relación entre escuela y ciudadanía que se naturalizó en lo que se ha conocido como

1 Foucault replanteó su análisis sobre el poder y elaboró, para describir ese giro, toda una reflexión en torno al gobierno –definido como la conducción de la conducta– en su curso de 1978 llamado “Seguridad, Territorio y Población”: “En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno [...] Gobernar en ese sentido es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propia del poder no debería buscarse, entonces, del lado de la violencia o de la lucha, ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos de poder,) sino más bien del lado de un modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno” (Foucault, 1988, p. 239). La invitación de Foucault a pensar el poder en términos de gobierno es a asumir que no se trata de “no ser gobernado en absoluto, sino más bien no ser gobernado de tal manera, ni en nombre de tales principios, ni en vista de tales objetivos, ni por medio de tales procedimientos” (Foucault, 1990, citado en Eribon, 2004, p. 10).

“educación ciudadana”, lo cual se volvió objeto de intervención y hemos denominado “prácticas de ciudadanización”<sup>2</sup>, que, por supuesto, en el mundo contemporáneo no operan solo en el ámbito escolar. Estas prácticas se cruzan con prácticas pedagógicas<sup>3</sup> que generaron hábitos de disciplina y orden y un futuro ciudadano devoto y útil a la patria. Pero en esa reconfiguración de la forma Estado-nación, la propia escuela muta y surge una nueva definición de “educar al ciudadano”. Veamos, entonces, cómo esa escuela posnacional se reconfigura.

2 Aquí se entiende la ciudadanía como una tecnología de gobierno de la subjetividad política, que actúa e interviene a partir de un conjunto heterogéneo de prácticas, a las que nosotros hemos llamado “prácticas de ciudadanización”. Estas operan en el ámbito de las relaciones entre la individualidad de los sujetos (individuales o colectivos) y lo “político” (lo estatal, lo público, lo común, que no siempre son sinónimos y su delimitación mutua es objeto de luchas). Tales relaciones están inscritas en racionalidades particulares y con unos fines éticos determinados, que contemplarían unas tecnologías que gobiernan la conducta de los individuos, que objetivizan el sujeto y que le permiten actuar sobre sí mismos; técnicas que exploran nuevas estrategias para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos-ciudadanos, haciéndoles actuar de una manera y no de otra. Estas técnicas situadas en la escuela las asimilamos con la noción de “práctica pedagógica” construida por Olga Lucía Zuluaga.

3 Zuluaga (1999) define “prácticas pedagógicas” como una noción metodológica que designa: “1) Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. 5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico” (p. 147)

## Un rastreo arqueológico-genealógico de la relación escuela-comunidad(es)<sup>4</sup>

En Colombia, desde la década de los sesenta, la globalización empieza a abrirse paso, con la pretensión, desde las políticas estatalizantes, de darse apertura al mundo, de permitir la integración entre países y la llamada “cooperación internacional”. En el documento publicado en 1973 por la Comisión Nacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), titulado *Documentos básicos para la educación cívica internacional*, se anunciaba una nueva educación cívica del ciudadano, un ciudadano del mundo. Sin embargo, aunque el documento iba dirigido a todos los maestros del país y tenía la intención de constituirse en lineamientos para una “nueva” educación cívica, la idea de nación homogénea basada en una identidad común dada por una lengua, una religión y una cultura –lo que se expresaría en la virtud de un ciudadano patriota en la institución escolar colombiana– solo se desvirtuó en 1984, con la salida definitiva de la educación cívica del currículo y con el nuevo marco curricular de las ciencias sociales.

Esto último se derivó de sendos debates dados por intelectuales de las ciencias sociales durante casi cinco años, en especial por historiadores de la Nueva Historia y por maestros del Movimiento Pedagógico, quienes pretendieron alejar de la enseñanza de las ciencias sociales lo que se consideró doctrinario o ideológico, y en su lugar formar un sujeto con conciencia crítica. Así, la enseñanza de las ciencias sociales se revistió

4 En sus clásicos estudios, Foucault propuso y dispuso metodológicamente estas dos nociones: la *arqueología* analiza el saber que se ubica en un discurso, en tanto práctica en el que se abordan conceptos, estrategias y enunciados; la *genealogía* permite establecer el espacio de emergencia de una práctica, institución, discurso o subjetividad, como un evento singular en unas condiciones de existencia que son situaciones que hacen posible la aparición de un determinado acontecimiento y no otro en su lugar.

de científicidad y de una apuesta emancipatoria. Paralelamente, el Estado decretaría la obligatoriedad de la enseñanza, en todos los niveles, de una nueva asignatura: Democracia, Paz y Vida Social, y de la Cátedra Bolivariana y la Cátedra Mutis, las cuales, con un marcado tono nacionalista, pretendieron hacer frente al desdibujamiento de la idea de nación; sin embargo, para la década de los años ochenta, en nuestro país los referentes de identidad y pertenencia habían cambiado.

Aunque la idea de nación parecía entrar en crisis, consideramos que no hubo, ni ha habido, una sustitución lineal de lo nacional por lo local; por el contrario, lo que creemos es que hay vestigios de cómo se ha ido reorganizando lo que aparentemente es una tensión entre las filiaciones universales y las identidades particulares, que en el plano de la ciudadanía se manifiesta entre una ciudadanía universal y una ciudadanía diferenciada. Además, en esta tensión, los referentes de identidad y de pertenencia están dados ya no a una única comunidad, sino a otras múltiples, con lo cual la escuela se verá abocada a asumir un nuevo reto.

Un primer referente es la comunidad étnica, que en la escuela se define a través de prácticas pedagógicas como la etnoeducación y la educación intercultural. Este referente emerge como una cooptación de las reivindicaciones de movimientos sociales de las comunidades indígenas en los años setenta, las cuales iniciaron procesos de autoafirmación cultural y cuestionaron el papel de la educación formal basada en el supuesto de una cultura nacional homogénea, desconociendo así las culturas de los grupos étnicos.

Las políticas de etnoeducación tienen antecedentes en los años setenta y ochenta, por cuenta de la iniciación de experiencias indígenas de educación propia<sup>5</sup> que se enfrentaron a un proceso forzoso

5 Se debe aclarar aquí que la primera experiencia educativa indígena proviene de inicios del siglo XX con Manuel Quintín Lame, quien en 1939 publica su obra *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Las experiencias siguientes serían las de

de asimilación e integración a una identidad nacional hegemónica, la cual concebía una política de “blanqueamiento” y “civilización”. En esta política subyacía la imagen de los indígenas como “salvajes”, “inferiores”, “barbaros”, lo que inclusive siguió difundiéndose en muchos de los textos de cívica hasta finales de los años sesenta, configurando prácticas evidentes de exclusión e invisibilización.

Con la reestructuración del Ministerio de Educación (Decreto 088 de 1976) se reconoció que la educación para las comunidades indígenas debía estar acorde con sus características culturales y necesidades. Las comunidades indígenas participarían en el diseño, programación y evaluación de sus currículos; dos años más tarde, el Decreto 1142 de 1978 reconocería la pluralidad cultural y lingüística del país. En 1985, a partir de la realización del Primer Seminario Nacional de Etnoeducación, el Ministerio de Educación Nacional creó el Grupo de Etnoeducación, con lo cual esta noción hace su aparición por primera vez en el país.

Con la institucionalización de la etnoeducación se impulsaron programas curriculares y se empezó a hablar no solo de una educación bilingüe<sup>6</sup>, sino además de una educación intercultural, que suponía que “partiendo de la cultura propia se conozca [sic] la cultura nacional y universal y una educación participativa, en la medida en que la comunidad étnica decidiera sus currículos teniendo en cuenta sus intereses y necesidades” (Bodnar, 1988, p. 54). A este proceso se sumarían, en los años ochenta, las comunidades negras.

En la Ley General de Educación de 1994 se definieron las modalidades de atención educativa a grupos étnicos (capítulo III), que define la etnoeducación como “la que se ofrece a grupos de

las comunidades de arhuacos, de la organización indígena CRIC del Cauca, de la UNUMA de los Sikuani (pobladores de los llanos orientales) y de la ORIST del Vichada (Bodnar, 1988).

6 Propuesta que surgió de los movimientos que reivindicaban la culturas indígenas de Latinoamérica y que promovían la inclusión de las lenguas nativas como maternas en la enseñanza escolar. Para este grupo cultural, la propuesta fue oficializada por las políticas educativas en 1976.

comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios y autóctonos". La etnoeducación fue reglamentada mediante el Decreto 804 de 1995, el cual definió la atención educativa para grupos étnicos y en el que aparece la figura de "etnoeducador", como también los criterios para el currículo de la etnoeducación, los cuales "deben ser construidos con la participación de las mismas comunidades". En 1996, el Ministerio de Educación Nacional publicó dos documentos: *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos* y *Lineamientos generales para la educación en las comunidades afrocolombianas*; antecedentes de la publicación de los lineamientos curriculares en estudios afrocolombianos, que fueron establecidos mediante el Decreto 1122 de 1998. Esta política intentó posicionar el discurso sobre la interculturalidad y la diversidad étnica (aún no se reconocería la diversidad sexual).

El segundo referente estuvo dado por la noción de "comunidad de territorio" (barrial, local o de ciudad). El tema de las comunidades de territorio lo encontramos en los textos escolares de los años ochenta, cuando se pretendió vincular la escuela con los contextos inmediatos, como la localidad, el barrio y la ciudad. El barrio representaría "una nueva opción de actuación y oportunidades para desarrollar las capacidades de colaboración, que producirán un verdadero crecimiento personal y comunitario de todos y cada uno de sus miembros" (Castilla et ál., 1993, p. 65). La "convivencia pacífica" y la "conciencia cívica ciudadana" se hacen un imperativo en las grandes urbes, como lo explican Castilla et ál. (1993):

Se miran con indiferencia los problemas de la ciudad y no hay un sentido de compromiso para colaborar en su solución, lo cual hace más difícil la vida cotidiana en las grandes urbes. Surge, entonces, el imperativo de comprometernos en la participación activa en la vida de la ciudad (p. 68).

Esto exige el acatamiento de las normas y su apropiación como marco regulador de los

comportamientos ciudadanos, desde una reactualización cívica con una mezcla contemporánea de lo que se entenderá por "cultura ciudadana". En este contexto, la noción de espacio público aparece como referencia inédita de una sensibilidad cívica que reconoce que "en la ciudad existe como un lugar común compartido por los habitantes en su calidad de ciudadanos. Allí los ciudadanos se encuentran, se conocen, se desconocen y se ignoran" (Perdomo y López, 1994, p. 66). Para los noventa, el tema de la ciudad es un "hecho", una "realidad" en las prácticas pedagógicas. La ciudad ya no es más un hábitat, sino que se presenta como "un escenario de cultura, de comunicación de imágenes, de vivencias y de prácticas que involucran, de manera activa, a todos los que tienen que ver con ella" (Chaustre, Ramírez y Pulido, 1999, p. 12); es ella el referente de identidad y de pertenencia, pues

cada vez que surge una nueva situación en la ciudad, como la construcción de un parque, una vía o un centro comercial, sus habitantes van a esos sitios a conocerlos, usarlos y apropiarlos, y pronto los considerarán como lugares de encuentro e identificación personal y colectiva (Chaustre, Ramírez y Pulido, 1999, p. 12).

Es posible que la fuerza dada al tema de la ciudad, en tanto referente de identidad y de sentido de pertenencia, estuviera influenciada por el proyecto de Ciudad Educadora, que se consolidó a inicios de los noventa y que incluyó una nueva definición de comunidad. Desde los años setenta, la configuración de nuevas lógicas de urbanización que empiezan a reflejar los primeros cimientos de la mundialización del capital, al igual que las miradas críticas convergentes provenientes de corrientes ideológicas discrepantes frente a los métodos y contenidos de la educación formal (Sáenz, 2004), hacen que se mire a la ciudad como un potencial espacio educativo. Hacia 1990 se consolidó el movimiento de ciudades educadoras, que se inscribió, además, como proceso de reflexión de la educación en contextos de globalización económica y cultural y sobre la educación ciudadana en la cotidianidad; es decir, la función de educar

al hombre y al ciudadano estaría a cargo de otras instituciones, no solo de la escuela, y sería “a lo largo de la vida”.

El tercer referente es la comunidad sexual, que con las transformaciones de la institución familiar acaecidas paulatinamente desde los años sesenta y con la aparición de los movimientos feministas en el país posibilitó la emergencia de una identidad sexual femenina, la cual serviría como primera comunidad de referencia identitaria. En la escuela, el asunto de la sexualidad aparece ligada a prácticas pedagógicas como las cátedras Comportamiento y Salud, Educación Sexual, Coeducación y Educación para la Diversidad Sexual. La cátedra de Comportamiento y Salud se instala en los años setenta como una estrategia que coadyuvaría a las políticas de control de la natalidad, con lo que se aspiraba dar una visión científica de la anatomía humana con saberes como la biología e intentando explicar el comportamiento con ciencias como la psicología, al abordar temas como el aborto y la homosexualidad. El primero se explicaba como una cuestión admisible solo en caso de “embarazo ilegal o cuando la vida de la madre peligraba”; el segundo se comprendía como “un desorden de la conducta sexual”.

En Colombia, la Constitución de 1991 representó política y jurídicamente una amplia gama de estrategias para la defensa y protección de los derechos de las mujeres, desde lo que se conoció como “enfoque de equidad”, al establecer la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y al garantizar la protección de la familia por parte del Estado y de la sociedad (Fuentes y Holguín, 2006). En adelante, todos los programas del gobierno incluirían el tema de equidad de género y crearían instituciones diferenciales, como la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, en 1994, que fue sustituida en el gobierno de Samper por la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres y luego, en 1999, se convertiría en la Consejería Presidencial para la Equidad en la Mujer. Entre el 2002 y el 2006 se formuló la política nacional “Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo”, cuyo objetivo era el siguiente:

Corregir los desequilibrios que en cuanto a las relaciones y a las oportunidades de desarrollo se producen en las personas, en razón de su pertenencia a uno u otro sexo comunidad, a la diversidad étnica y cultural, bien sean en el interior de las familias, en las comunidades rurales urbanas, en los espacios educativos, en el mercado laboral o en las organizaciones de los ámbitos político y económico (Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer, 2006, p. 17).

En el sistema educativo, en 1992 se creó el Proyecto de Coeducación, con el fin de generar cambios en los maestros, “haciéndolos conscientes de la discriminación de género que continúan en los procesos de socialización en escuela” (Gutiérrez, 1994; Fuentes y Holguín, 2006, p. 160). Entre 1993 y 1994, el Proyecto de Coeducación se amplió al territorio nacional, y la mirada “experta” de académicos se integró a la formulación de las políticas, a fin de favorecer la conceptualización del género y su incorporación en el desarrollo de los procesos educativos. Sin embargo, en la Ley 115 de 1994 solo se menciona al acoso sexual como causal de mala conducta y se hace referencia explícita a la equidad de género en función del desarrollo integral de las personas y, en particular, de la construcción de identidad sexual:

Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la efectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable (Ley 115 de 1994, artículo 13, literal d).

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de la Organización de Naciones Unidas, en 1995 señaló entre las observaciones hechas al informe presentado por Colombia en 1993: “El Comité lamenta que la nueva Ley General de Educación no haya incluido medidas de acción afirmativa relacionadas con la educación no sexista, ni disposición alguna específicamente relacionada con las mujeres” (Fajardo, 2005, p. 76). Esto obligó a la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia a seguir impulsando con fuerza programas

destinados a superar los estereotipos sobre hombres y mujeres en los libros de texto y demás material escolar, en la formación del personal docente y en los programas de estudio escolares.

Es así como entre 1994 y 1998 se hicieron recomendaciones para el diseño de lineamientos curriculares, al igual que la revisión y cambio de textos escolares que promovieran la educación no sexista. Entre 1998 y 2002 se propusieron líneas de acción en el tema educativo, para lo cual se propuso el acopio de información desagregada por sexo, el diseño de indicadores de género, el análisis periódico de las pruebas Saber e Icfes, la sensibilización en torno a los factores asociados a las relaciones de género y la deserción escolar, el apoyo a madres y padres adolescentes, la promoción de una educación libre de estereotipos sexistas, el desarrollo de proyectos de coeducación y el compromiso con las editoriales en la elaboración de materiales no sexistas. Sin embargo, el Ministerio de Educación no participó en su diseño.

La perspectiva de equidad de género también fue incluida en el Plan Decenal de Educación (1996-2005), producto de la iniciativa de varias organizaciones de la sociedad civil. Según Fuentes y Holguín (2006), esta inclusión estaría justificada porque el sistema

reproduce prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos; por lo tanto es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que las políticas tienen un impacto diferencial en las niñas y, segundo, garantizar los derechos educativos que consagra para ellas la Ley 51 de 1981, que busca la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (p. 159).

El Plan Decenal de Educación (1996) planteó que “la identidad cultural de la nación se logrará a través del reconocimiento de la diversidad regional, étnica, cultural, y de las diferencias de género, confesiones religiosas y origen social” (p. 17).

A la par, aparecen las primeras versiones del Plan Nacional de Educación Sexual, en las que el enfoque de equidad de género no fue fundamental, pero que en la versión final de 1999 sí se incluye en la formulación del objetivo: “Replantear los roles sexuales tradicionales, buscando una mejor relación hombre-mujer que permita la desaparición de sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos” (Ministerio de Educación Nacional, 1999).

Por su parte, la serie de educación sexual publicada por el Ministerio de Educación Nacional, especialmente el texto *Amor-Sexo* (1995), mencionó por primera vez el tema de la orientación sexual, reconociendo la homosexualidad y la bisexualidad como parte de la experiencia sexual de los individuos. De igual manera, aparecen otros textos producidos por la Consejería y por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), como el libro *Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas* (Osorio y Ospina, 1995) y la guía *Sexismo y educación* (Osorio, 1999). Este último texto fijaba criterios para la producción de textos escolares no sexistas y fue promovido por el Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de Equidad para las Mujeres, con el apoyo de la Unesco.

Ahora bien, a finales de los noventa y paralelo a la normatividad nacional e internacional, cuya perspectiva estuvo atravesada por la equidad e igualdad de oportunidades, los estudios sobre género y las reflexiones de organizaciones sociales giraron en una nueva dirección que desvinculó la categoría de “género” del de “mujer” y profundizó en la noción de “diversidad sexual”. Así se empieza a hablar de “opción sexual”, “orientación sexual”<sup>7</sup> y “feminidades y masculinidades”,

7 En el 2003, la Comisión de Derechos Humanos de Brasil ante la ONU propuso que la orientación sexual fuera considerada como un derecho, lo cual a pesar de obtener respaldo de un buen número de países, no fue aprobado en primera instancia y se pospuso su discusión para la sesión del 2005, año en que tampoco fue abordado (Fajardo, 2005). A la

desde proyectos como el de Arco Iris, dirigido por Ángela María Estrada en el 2001, con el apoyo de la Consejería para la Equidad de la Mujer, la Casa de la Mujer y la Universidad Central. El proyecto produjo una serie de fascículos denominada *Edugénero*, destinados a la formación docente y que se proponían brindar elementos para cambiar las relaciones de género en la institución escolar (Domínguez, 2004).

La incursión de la noción de “diversidad sexual” abre el espectro de las reivindicaciones sexuales frente a prácticas de discriminación, como también permite un despliegue de “acciones afirmativas” definidas como políticas o medidas dirigidas a eliminar desigualdades o a lograr una mayor representación de grupos discriminados. Las llamadas “minorías sexuales” se expresaron de manera organizada en movimientos LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales), y en Colombia hicieron su aparición jurídica<sup>8</sup> en sociedad a comienzos de la década del 2000, con la participación política y la demanda de reconocimientos como ciudadanos de ciertos derechos que especialmente tendrían que ver con los de las parejas homosexuales, como el derecho a celebrar legalmente su unión marital, a adoptar, etc.<sup>9</sup>, pero que sobre todo hacen visibles prácticas de discriminación violenta a este grupo.

fecha no existe normatividad internacional que consagre la orientación sexual y la identidad de género como derecho.

- 8 La Política Pública LGBT no está caracterizada desde un acto legislativo en la figura de ley sino de decreto: Decreto 608 de 2007, primero, y posteriormente en el Acuerdo 371 de 2009, que establecen “lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de LGTB, sobre identidades de género y orientaciones sexuales”. Cabe anotar son exclusivamente de regencia en Bogotá, pero que son vistas por las comunidades LGTB como un avance en el país. La homosexualidad se destipificó como delito en 1980, el actual Código Penal Colombiano reconoce como causal de “mayor punibilidad” la conducta resultado de motivaciones discriminatorias por orientación sexual (Fajardo, 2005). Ha sido en mayor grado la jurisprudencia la que ha reconocido los derechos sexuales.
- 9 Múltiples sentencias de la Corte Constitucional falladas en acción de tutela terminaron reconociendo derechos matrimoniales de personas del mismo sexo (Sentencia C-075 de 2007), derecho de las parejas del mismo sexo a la afiliación del compañero o compañera al régimen de salud (Sentencia

Organizaciones como Colombia Diversa, creada en el 2004, en su informe sobre derechos humanos señalaba tres tipos de vulneraciones al derecho a la educación: 1. La existencia de “reglamentos escolares que consignan expresa o tácitamente sanciones para las personas LGBT” (Fajardo, 2005, p. 42), como el contenido del manual de convivencia de un colegio de Barranquilla que estipula como “comportamientos anticonvencionales muy graves: [...] practicar dentro o fuera del plantel el homosexualismo o acoso sexual realizado con actos que sean comprobados y causen escándalo, demeritando la buena imagen del colegio” (p. 48); 2. La indiferencia institucional ante la deserción escolar de personas LGTB; 3. Las expresiones discriminatorias de autoridades educativas. Finalmente, el texto *Homofobia y convivencia en la escuela* (Werner Cantor, 1997) abrirá la discusión sobre la posibilidad de formar en ciudadanía desde el respeto a la diversidad sexual en las escuelas.

El cuarto referente de identidad y pertenencia de esta ciudadanía que se va configurando en la contemporaneidad es la comunidad educativa, en la que la dimensión generacional se constituye en referente identitario. En la escuela, la entrada de los discursos de la diversidad se entrecruzan con un performance en el que ella misma es el centro de una comunidad, la educativa, que congrega ya no solo a maestros y alumnos, sino que integra a padres de familia, empresarios del sector donde se ubica la escuela y otras organizaciones de la localidad. Esto parece ser suficiente para prometer una identidad y la generación de un sentido de pertenencia a algo, lo que la hace distinta pero al mismo tiempo partícipe de

C-811 de 2007) y el derecho a la sustitución pensional para las parejas del mismo sexo (Sentencia C-336 de 2008). Estas sanciones están antecedidas por jurisprudencia que proviene de la década del noventa como la que señala la protección de homosexuales privadas de la libertad (Sentencia T-1096 de 2004), la libertad de expresión referida a los reinados de travestis (Sentencia T-268 de 2000), el libre desarrollo de la personalidad referida al cambio de condición sexual de transexuales y transgeneristas en documento de identidad (Sentencia T-594 de 1993 y Sentencia T-504 de 1994) (Sánchez Buitrago, 2005).

la construcción de propias búsquedas, es decir, de la gestión de sí misma.

En la escuela circula la demanda de mutar de una escuela de la unicidad a una escuela democrática, de una escuela excluyente a una inclusiva que sea capaz de reconocer la diversidad étnica, sexual, cultural. Esto produce nuevas formas de ser maestro y de ser alumno; este último está suspendido en nuevas categorías que le significan otras comprensiones al propio maestro, pues el sujeto que la escuela forma para el trabajo y para la ciudadanía no es ya solo un “alumno”, sino, ante todo, un “sujeto de derechos” que se reivindica desde su etnia, su género, su religión y, además, su edad. Así, ser niño, adolescente y joven define un estatuto adicional a esas otras condiciones de singularidad que otorgan los discursos de la diversidad.

Ya desde 1965 la Asamblea General de la ONU aprobó la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos*, en la que se subraya la importancia del papel que desempeña la juventud en el mundo contemporáneo; sin embargo, pasaron dos décadas del pronunciamiento del Año Internacional de la Juventud: “Participación, Desarrollo, Paz” (1985) para que se aprobaran directrices aplicables a la planificación de nuevas medidas complementarias apropiadas en el ámbito de la juventud.

En 1989 se reconocen jurídicamente los derechos de la niñez en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que prescribió: “Se entiende por ‘niño’ todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. Esta convención estableció la participación como un derecho (artículos 12 al 15), que al decir de Unicef (1999) genera condiciones “para que niños, niñas y adolescentes tengan de una forma explícita derecho a una ciudadanía, incluido el derecho a votar, y puedan encontrar sus propias capacidades para contribuir en la familia, comunidad y sociedad”.

Sin embargo, la especificidad de la noción de “joven” hizo que se generaran marcos jurídicos particulares. Con la creación, en 1992, de la Organización Internacional de la Juventud se impulsaron nuevas iniciativas, como la que creó en 1995 la Asamblea General del Programa de Acción Mundial para los Jóvenes, en el que se diseñó una estrategia internacional para tratar de resolver los problemas de la juventud y aumentar sus oportunidades de participación en la sociedad. Todas estas políticas partieron de una idea universal del joven como un sujeto bueno pero a la vez potencialmente peligroso, pues se le asignaron características –inclusive legitimadas por saberes disciplinares– como ser irresponsable, vago, rebelde, vulnerable, en condición de riesgo; estar afectado, en algunos casos, por problemas de violencia y adicciones; ser poco participativo y solidario y ser apático políticamente. Por ello, en cada uno de los programas se buscaría precisamente volverlos partícipes, responsables, solidarios, etc.

La juventud, como categoría etérea, proviene de una perspectiva sociodemográfica como la definida por la ONU (1983); pero lo que se configura ahora es una juventud como noción cultural que identifica a los jóvenes en un pensar y actuar “propios”. Estas singularidades están caracterizadas por las teorías emergentes de los noventa (Maffesoli, 1990; Oriol et ál., 1996; Feixa, 1998) sobre los jóvenes, que los han clasificado como “subculturas”<sup>10</sup>, “culturas juveniles”, “bandas”, “pandillas” o “tribus urbanas”, y que están atadas a una cuestión de identidad desde un aspecto emocional de pertenencia a su comunidad, como lo fue alguna vez la alusión a la patria para el ciudadano nacional.

La relación juventud-escuela se dimensiona en la educación secundaria, pues allí la figura del joven entra con una carga de significado negativa, pues se le asocia a la rebeldía y a cambios que le

10 La subcultura se caracteriza por una oposición sistemática a la cultura dominante; los miembros de una subcultura señalarán a menudo su pertenencia a esta mediante un uso distintivo de ropa y música.

hacen ambiguo a la norma, en la típica figura del adolescente. Es así como se genera una tensión generacional entre maestros y alumnos, que ahora es básicamente entre adultos y jóvenes. Por ello, lo más conveniente es demandarle a la escuela y al maestro, en su posición de adulto, que respete esas singularidades de sus alumnos –en su posición de jóvenes– y promueva en ellos el desarrollo de una ciudadanía juvenil<sup>11</sup>.

## Para no concluir...

Lo que tienen en común las anteriores cuatro referencias de identidad y pertenencia es caber en la denominación de “comunidad”, que aparece, como hemos dicho, con la emergencia de una racionalidad que ubica al Estado ya no como proveedor, sino como mediador de una ciudadanía. Esta ya no es universal, sino que se adscribe a la elección individual en la que ella misma se adjetiva: ciudadanía diferenciada, infantil, juvenil, etc. El discurso de la comunidad produce un efecto en la intención de promover un tipo de ciudadano funcional a un nuevo marco de gobierno que se pretende más democratizador y que necesita que el ciudadano participe activamente en su propio gobierno. La responsabilidad del ciudadano será con los más cercanos, es decir, con los miembros de *su* comunidad, por lo que se promueve en él nuevas formas solidarias, siendo sus filiaciones menos remotas y artificiales que las que le proveía el Estado-nación. Así, la comunidad renace como una propuesta para la construcción de un proyecto colectivo; propuesta que se muestra propicia en un Estado de gestión que necesita servir solo como administrador y en el que se perfila una sociedad desintegrada en una variedad de “comunidades étnicas y culturales, con lealtades

incompatibles y obligaciones inconmensurables” (Rose, 2007, p. 146).

Las cuatro referencias están atravesadas también por los discursos de la diversidad, que emergen para replantear el vínculo a una identidad única, pues en su lugar aparecen identidades múltiples. En este contexto, la diferencia ya no es negativa sino productiva, esto es, no hay que invisibilizarla o “atraparla” en la uniformidad, sino que la diferencia misma provee nuevos lazos identitarios, cada vez más complejos (por ejemplo, la condición de ser una mujer joven, negra, protestante y lesbiana), que parecieran solidificar la fragmentación y que muestran que aquellas reivindicaciones sociales pudieron haber sido reapropiadas por la racionalidad política del liberalismo avanzado en un proceso de estatalización, lo que ha dado un uso y un sentido distinto al que tenían y deja suspendida la crítica:

Quando el capitalismo se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla y para conservar la adhesión de su tropas –que corren el peligro de prestar atención a las denuncias de la crítica–, procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de sus valores en nombre de los cuales era criticado (Boltanski y Chiapello, 2002, p. 72).

La diversidad y la comunidad se constituyen, entonces, en nuevos asuntos de gobierno, que como prácticas pedagógicas de ciudadanización también entraron en la institución escolar, donde parece irse “naturalizando” la producción de un ciudadano cultural y una escuela incluyente. Quizá sean estas unas evidencias que haya que romper.

## Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). Decreto 608 de 2007, por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (LGBT) y sobre identidades de género y orien-

11 El Proyecto de Ley Estatutaria de Ciudadanía Juvenil se presentó en el Congreso de la República el 26 de agosto de 2010, con lo que se pretendió establecer un marco institucional que garantizara a la población juvenil el ejercicio pleno de sus derechos en los ámbitos civil, personal, social y público, so pretexto de que la Ley 365 no cumplió de manera significativa con el objetivo de vincular a los jóvenes en procesos de participación y representación.

- taciones sexuales en el Distrito Capital, y se dictan otras disposiciones. Registro Distrital 3902. Bogotá.
- Bodnar, Y. (1988). Educación indígena y etnoeducación. *Revista Educación y Cultura*, 14,
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Chaustre, A., Pulido, O. y Ramírez, A. (1999). *Voz y voto*. Bogotá: Norma.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*. Bogotá.
- Domínguez, M. E. (2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana. En *Colombia REPES, Revista Electrónica de Pedagogía y Psicología*, 3(3). Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Eribon, D. (2004). El arte de la insumisión. En *El infrecuente Michel Foucault*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Fajardo, L. A. (2005). *Voces excluidas: legislación y derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Diakonia - Colombia Diversa.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fraser, N. (1997). Iustitia interrupta. *Reflexiones críticas de la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fuentes, L. y Holguín, J. (2006). Reformas educativas y equidad de género en Colombia. En *Equidad de género y reformas educativas*. Santiago de Chile: Exagrama Consultoras - Flacso - Iesco - Universidad Central de Bogotá.
- García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. En Stuart Hall, D. H. & McGrew, T. (Eds.). *Modernity and its futures* (pp. 273-316). Cambridge: Polity Press.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- Ministerio de Educación de Colombia (1976). Decreto 088 de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. *Diario Oficial No. 34495*. Bogotá.
- Ministerio de Educación de Colombia (1978). Decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto-Ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. *Diario Oficial No. 35051*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1996a). *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos* (serie Documentos de Trabajo). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (1996b). *Yo'kwinsiro 10 años de etnoeducación* (serie Documentos Especiales). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1995). *Amor-Sexo*. Bogotá.
- Oriol, P., Pérez, J. M. y Tropea, F. (1996): *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el*

- culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Osorio, Z. (1999). *Sexismo y educación: guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Bogotá: Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer.
- Osorio, Z. y Ospina, P. (1995). *Mi mamá me mima, mi papa fuma pipa: por una educación con igualdad de oportunidades para niños y niñas*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República de Colombia (1995). Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. *Diario Oficial No. 41853*. Bogotá.
- Presidencia de la República de Colombia (1998). Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normal para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. Bogotá.
- Quintín Lame, M. (1987 [1939]). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.
- Restrepo, E. (2008). Multiculturalismo, gubernamentalidad y resistencia. En Almario, Ó. y Ruiz, M. (Eds.). *El giro hermenéutico de las ciencias sociales y humanas* (pp. 35-48). Medellín: Universidad Nacional.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social? Reconfiguración del territorio de gobierno. *Revista Argentina de Sociología*, 5(8), 111-150.
- Sáenz Obregón, J. (2004). *Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo.
- Sánchez Buitrago, M. et al. (2005). *Derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1973). *Documentos básicos para la educación cívica internacional*. Bogotá: Cinep.
- Werner Cantor, E. (19997). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Antrhopos - Editorial Universidad de Antioquia.