

---

# Lo público, la ciudadanía y los valores: reflexiones, tensiones y posibilidades\*

David Andrés Jiménez\*\*

Recibido: 1 de junio de 2014

Aprobado: 15 de Junio de 2014

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article  
Jiménez, D. A. (2014). Lo público, la ciudadanía y los valores: reflexiones, tensiones y posibilidades. *Magistro*, 8(15), pp. 181-202.

## Resumen

Este artículo reflexiona sobre las múltiples problemáticas que la diferencia impone en la educación formal de Colombia, en especial en el colegio SaludCoop Norte. Revisando las tensiones presentes en la participación política formal que permite el gobierno escolar a la comunidad educativa; el mismo es entendido como una apuesta que permite construir lo público y lo político desde la educación formal.

Estas tensiones son asumidas como posibilidades para nuevas lecturas de la forma en que se hacen presentes las subjetividades políticas en la institución educativa. Pretende revisar el papel que pueden estar jugando estas últimas en la formación ciudadana y en los valores de los sujetos sociales, los cuales están enfrentados a la ambivalencia de una realidad

---

\* Texto clasificado como Reporte de Caso. Trabajo desarrollado en la Línea de Investigación "Educación, Derechos Humanos y ciudadanía", de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

\*\* Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-Colombia. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina. Docente de la Maestría en Educación Universidad Santo Tomás-Colombia. Contacto: davidjimenez@ustadistancia.edu.co

que les pretende formar con paradigmas de igualdad, justicia, equidad y democracia; y, sin embargo, estos paradigmas son constantemente controvertidos por los actos basados en paradigmas neoliberales instaurados en la políticas formales e informales que regulan la vida en sociedad.

**Palabras clave:** diferencia, pobreza, pedagogía, educación en valores, formación ciudadana, educación formal.

## **The public, the citizenship and the values: Reflections, tensions and possibilities**

### **Abstract**

This article reflects on multiple issues that difference imposes in formal education in Colombia, especially in the school Saludcoop Norte. Reviewing the tensions existing in the formal political participation that school governance allows to the education community; the same is understood as a challenge that enables to build the public and the political from formal education.

These tensions are assumed as possibilities for new readings of the way in which political subjectivities are present in the educational institution. It aims at reviewing the role the latter may be playing in citizenship training and the values of social subjects, which are confronted to the ambivalence of a reality that intends to train with paradigms of equality, justice, equity and democracy; and, yet, these paradigms are constantly questioned by the acts based on neoliberal paradigms instituted in formal and informal policies that govern life in society.



**Keywords:** Difference, poverty, pedagogy, education in values, citizenship training, formal education.

## **Le domaine public, la Citoyenneté et les Valeurs: réflexions, tensions et possibilités**

### **Résumé**

Cet article propose une réflexion autour de nombreuses problématiques imposées par les différences au sein de l'éducation formelle en Colombie, en particulier dans le cas de l'école SaludCoop Nord. Ainsi, il propose une vérification des tensions existantes au sein de la participation politique formelle qui permet l'accès à la gouvernance de la part de la communauté éducative; ceci compris comme un pari visant à construire le public et le politique sous l'angle de l'éducation formelle.

Ces contraintes sont conçues comme des possibilités pour faire des nouvelles interprétations de la forme comme se présentent les subjectivités politiques au sein de l'institution éducative. Vise à examiner le rôle que ces contraintes peuvent jouer sur la formation citoyenne et sur les valeurs des acteurs sociaux confrontés à l'ambivalence d'une réalité ayant comme but de les former sous des paradigmes d'égalité, justice, équité et démocratie, et pourtant, étant constamment contestés par des actions issues des paradigmes néolibérales instaurés sur des politiques formelles et informelles qui régissent la vie sociale.

**Mots-clés:** Différence, pauvreté, pédagogie, éducation en valeurs, formation citoyenne, éducation formelle.



## 1. Claridades iniciales

La educación en Colombia está cada vez más interpelada por los reclamos de la diferencia. Seríamos ingenuos sino pensáramos estrategias para atender las necesidades que impone la apuesta por educar en y para la democracia, tal como lo propone la Constitución de 1991. Este artículo pretende mostrar y reflexionar sobre las dinámicas presentes en el proyecto de Gobierno Escolar que realizó el Colegio SaludCoop Norte entre los años 2010 al 2013. En esta medida, es un resultado de una investigación de orden cualitativa por medio de la cual se han sistematizado datos que arroja el proyecto pedagógico *Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos*, propiciado por el área de Ciencias Sociales de la institución en mención. El análisis realizado es de orden cualitativo y pretende observar las dinámicas que configuran la realidad política institucional. En la cual sujetos políticos pugnan por instaurar sus discursos<sup>1</sup> en ámbitos de reconocimiento que les permitan solicitar mejores posiciones de enunciación. En este orden de ideas, analizaremos las prácticas y los enunciados que permitieron vislumbrar un orden discursivo y reivindicativo en donde se configuran subjetividades políticas que se articulan a los nuevos movimientos sociales<sup>2</sup>, los cuales mediante demandas a la educación pública<sup>3</sup>

1 Para Foucault el término “discurso” demanda: la identificación de enunciados, ya que “podrá quedar fijado así [como: el] conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1984, p. 181).

2 Entendiendo por movimiento social los grupos humanos que actúan sociopolíticamente, muchas veces sin un estatuto u organización clara. Pero sí, como lo plantea Touraine, con intereses colectivos que se oponen a condiciones impuestas por un adversario que no les son favorables y, así, claramente “cuestionan orientaciones generales de la sociedad” (Touraine, 1997, p. 100). Este tema ha contado con múltiples análisis además de Touraine y Santos (ver los estudios de Scott, Dalton y Kuechler, Laranjeira, entre otros); empero, aquí más que una definición retomamos el sentido de la lectura que comparten Alan Touraine y Boaventura de Sousa Santos para quienes “la novedad más grande de los NMS [Nuevos Movimientos Sociales] reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista como una crítica de la emancipación social socialista, tal como fue definida por el marxismo” (Santos B. D., 1998, p. 315). Por lo anterior, no encontramos que se circunscriban a partidos políticos o estructuras clásicas, pero siguen presionando al poder político mediante reivindicaciones concretas o propuestas alternativas a las hegemónicas. Son estas propuestas o demandas las que los agrupan sin que ello signifique una unidad ideológica compacta.

3 Es importante aclarar de manera enfática que el artículo únicamente aborda casos de la educación pública colombiana, entendida esta como “educación formal”, la cual se diferencia de la “no formal” y de la “informal”. Carlos Calvo Muñoz en su texto Complejidad,

colombiana, pretenden cambiar las condiciones sociales que constriñen su reivindicación de derechos.

Así, este artículo pretende aportar en la reflexión sobre el papel que juegan los sujetos en la configuración de un orden social mayor. Así, no busca claridades definitivas; más bien plantea discusiones sobre el papel de la educación formal y sobre el accionar de los sujetos que interceptan la escuela. Para realizarlo, inicia con un apartado introductorio en el cual se explica el recorrido y los momentos más significativos de la investigación realizada. El segundo, muestra algunos hallazgos sustanciales en esta investigación sobre la forma en que se configuran los discursos y las prácticas que podríamos citar como democráticas; en el marco de una realidad educativa problemática donde la educación formal se convierte en un campo de disputa constante. Estos discursos y prácticas están inscritos en marcos más generales que poseen lo que hemos convenido en llamar los nuevos movimientos sociales. Una tercera parte, de manera preliminar, pretende abrir el debate sobre las tensiones éticas y morales<sup>4</sup> que se dan en una educación para la ciudadanía.

## 2. Oteando la Investigación

La investigación *Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos* fue planteada en la institución educativa SaludCoop Norte desde el año 2010, cuando fue formulada en el Área de Ciencias Sociales. Un segundo momento se dio gracias al impulso reflexivo que permitió el programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, al inscribir al investigador en la línea “Educación, Derechos Humanos y ciudadanía” de la VUAD. Este segundo momento permitió organizar la información compilada en

---

caos y educación (2005), aclara que la educación formal y no formal se da en ambientes escolarizados y comparten la característica de estar basados en fundamentos cartesianos, por lo que planifican las actividades en pro de garantizar el aprendizaje. Aunque, sin duda lo abordado aquí pueda tener enlaces con la educación informal o no formal, estas educaciones demandan análisis propios que no son el objeto de análisis en este escrito.

4 Ámbitos entendidos aquí como las discusiones sobre lo que está bien, lo que está mal en el juego constante de moral, al conjunto de creencias y normas de una persona o grupo social que determinará el obrar.



el colegio SaludCoop Norte y consolidar una mirada reflexiva en pos de comprender la educación en y para los derechos humanos.

Pero volvamos al inicio, la indagación comenzó como un proyecto pedagógico transversal<sup>5</sup> que pretendió articular las tres temáticas centrales (Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos); mediante un trabajo coordinado por los docentes en los diferentes proyectos que históricamente habían sido asumidos por el Área (Gobierno Escolar, Educación Sexual, Semana por la Paz, Foros Locales, Formación en ética y en valores, Derechos Humanos, etc.). Con este interés los docentes pretendieron generar actividades para mejorar la convivencia escolar, mediante la apropiación de las temáticas de derechos humanos, participación democrática y reconocimiento de los conceptos de justicia y ciudadanía por docentes, estudiantes y padres en la cotidianidad escolar; sin duda, fue una manera de impulsar una discusión sobre estas temáticas para convertirlas en un referente educativo en las vidas de la comunidad educativa.

El proyecto emprendió actividades pensadas de manera articulada entre la institución y sus diferentes jornadas<sup>6</sup>. Sin embargo, el trabajo sufrió tropiezos porque al mismo tiempo se estaba adelantando la reorganización por ciclos, la cual en el 2011 no permitió la reunión por áreas y menos aún la reunión entre jornadas, lo que imposibilitó el trabajo articulado; las posibilidades de reunión entre docentes del área de ciencias sociales de las diferentes jornadas fue profundamente difícil. En estas condiciones subsistieron los proyectos más relevantes para la institución, como el Gobierno Escolar, el PRAE, el Bilingüismo y el Pileo, los cuales eran parte trascendental de la impronta de la institución y estaban guiados por docentes líderes que no dejaron que se acabaran. En vista de lo anterior, el proyecto

---

5 En el Decreto 1860, en el Artículo 36, un proyecto pedagógico es definido como “una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los (sic), habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos” (Presidencia de la Republica, 1994).

6 Recordemos que el colegio tiene dos sedes en la localidad primera de la ciudad de Bogotá “Usaquén”. La sede A ubicada en la Calle 181 # 18b-83 en el barrio San Antonio Noroccidental, y la sede B ubicada en el barrio Torca con características rurales y en la dirección Avenida Carrera 7 Calle 224, costado Sur Oriental.

investigativo sufrió tropiezos sustantivos en la medida que los recursos y el tiempo fueron dedicados exclusivamente a los momentos de elecciones y conformación de los comités del Gobierno Escolar. Por ello, aunque el proyecto contempló la recolección de los datos, la organización de los mismos, el análisis y el planteamiento y confrontación con marcos teóricos, solo el primer elemento fue posible de realizar. El análisis, la escritura y la reflexión colectiva fueron socavadas por dinámicas administrativas que impidieron una reflexión regular y sopesada sobre los aprendizajes.

También es necesario mencionar que aunque gran parte de la información de este artículo proviene del trabajo con el proyecto de Gobierno Escolar, hay que decir que no se circunscribe únicamente a este y atraviesa muchos otros ámbitos de formación ciudadana presentes en el colegio. Ya que la intención de aportar a la formación de sujetos proactivos que estuvieran en capacidad de disminuir los índices de violencia, problema identificado como prioritario por los docentes, llevó a pensar y construir marcos de interpretación que abordaremos más adelante. Por ello es relevante mencionar que fines como los planteados por proyectos como “Del dicho al hecho”, muestran esta correlación e interés colectivo:

- 1) Incrementar la participación creativa y efectiva en la solución de conflictos que aquejan a los miembros de la comunidad.
- 2) Promover el reconocimiento y valoración de la dignidad humana.
- 3) Motivar y fortalecer la capacidad de participación en iniciativas políticas, democráticas en el medio escolar y local (área de Ciencias Sociales, 2010).

Toda esta vasta información recabada a lo largo de tres años permitió que el investigador principal, al cambiar de institución, propusiera reflexiones en pro de construir categorías de análisis e interpretación de la información. Así surgieron algunas que habían sido trabajadas en el quehacer docente como: participación, democracia, ciudadanía, liderazgo y educación en valores; además de otras que a partir de la información permitieron articular las anteriores: movimientos sociales, noción de lo público, participación política y enunciación de discursos. Estos elementos teóricos presentes en esta disertación irán apareciendo de manera variable dependiendo de las necesidades argumentativas. Por eso este escrito lo



podemos pensar como una forma de orientar la organización conceptual de las evidencias del proyecto y de sus posibles análisis.

El gran aporte de esta reflexión son las comprensiones sobre la formación del discurso ético y moral sobre: lo público, la ciudadanía y la democracia. Por ende, la necesidad de observar el ámbito educativo desde la óptica de las tensiones; en la medida que coopera en el descubrimiento de claridades sobre las prácticas pedagógicas que se hacen presentes en la educación formal colombiana. Lo cual, en últimas, ayuda en la tipificación de fisuras, quiebres o elementos que permitan la transformación de los mismos discursos y prácticas presentes en las instituciones educativas del distrito. Recordemos que la emancipación solo es la formulación de nuevos órdenes y límites más acordes con las necesidades actuales de la educación colombiana.

### 3. Las tensiones como hallazgos

El análisis de la información nos permite observar dinámicas interesantes en los ámbitos de la participación<sup>7</sup>. Pero no cualquier tipo de participación, sino la participación política que sigue siendo un pilar sustancial en el ejercicio de construcción de sociedad, en la medida que le da a los sujetos los elementos de apropiación necesarios de lo que podríamos llamar “lo público”<sup>8</sup>.

#### 3.1 Lo público

Pero esto que consideramos *público* tiene muchas acepciones y se hace necesario que precisemos aquí a lo que hacemos referencia. Lo concebimos

---

7 La participación se entiende aquí como la define Sartori, para quien es “*tomar parte* personalmente, un tomar parte activo que verdaderamente sea *mío*, decidido y buscado libremente por mí. Así no es un ‘formar parte’ inerte ni un ‘estar obligado’ a formar parte. Participación es ponerse en movimiento por sí mismo, no ser puesto en movimiento por otros” (Sartori, 1994, pp. 74-75).

8 Según Sartori, lo público “no es solo el sujeto sino también el objeto de expresión. Se dice que una opinión es pública no solo porque es del público (difundida entre muchos) sino también porque implica objetos y materias que son de naturaleza pública: el interés general, el bien común y, en sustancia, la *res pública*” (Sartori, 1994, p. 56)

como el espacio en donde se permite la enunciación de los sujetos, aquel lugar en donde se pueden ejercer derechos de orden colectivo e individual en pro de una comunidad. Entonces, el dominio de lo público, sería el espacio en donde se hacen presentes los discursos y prácticas para disputar el poder<sup>9</sup> en la configuración de sociedad que se realiza en la escuela. Esta comprensión permite observar sus dinámicas y sus enunciados desde el interior, clarificando tensiones que propician los marcos democráticos en donde se hace presente lo alternativo y lo hegemónico<sup>10</sup>. Así, en este punto, reconocemos que la escuela es un espacio de pugna y lucha donde se privilegian unos discursos y se ocultan otros. Este espacio da validez a unos discursos en detrimento de otros, no olvidemos que el juego democrático permite el establecimiento de acuerdos mediante el consenso o la imposición, y esto siempre se da en medio de una disputa.

### 3.2 De los líderes al liderazgo

La mayoría de las veces estos acuerdos se realizan de manera jerárquica mediante la hegemonía que propicia un líder carismático. Este es nuestro primer hallazgo, el reconocer que *la democracia representativa que se fomenta en el colegio genera una participación deficiente*. En varias actas de reunión

---

9 En este artículo partimos de que el poder es fructífero: “lo que da estabilidad al poder, lo que induce a tolerarlo, es el hecho de que no actúa solamente como una potencia que dice ‘no’, sino que también atraviesa las cosas, las produce, suscita placeres, forma saberes, produce discursos” (Foucault, 1992, citado en Fanlo, 2007, p. 2). A su vez, es claro que el poder, y por lo tanto los discursos, no se aplican “pura y simplemente como una obligación o una prohibición a quienes ‘no lo tienen’, los invade, pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos mismos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las presas [léase fuerzas] que ejerce sobre ellos” (Foucault, 2006, p. 64).

10 En este artículo retomaremos a Raymond Williams quien, al retomar el concepto de hegemonía cultural que plantea Gramsci, entendiéndolo como una manifestación de la noción de dominación que influye en todos los ámbitos humanos a punto de sustituir la identidad e instaurarle una dominante, nos ayuda a entender que la “hegemonía es siempre un proceso y desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tienen límites y presiones específicas y cambiantes. En la práctica, la hegemonía jamás puede ser individual» (Williams, 2003, p. 134). Así para cuando habla de la hegemonía en la educación, plantea que “la educación transmite las habilidades y el conocimiento necesarios, pero siempre a través de una selección particular de la totalidad de la esfera aprovechable y junto con actitudes intrínsecas, tanto para las relaciones sociales como educacionales, que en la práctica son explícitamente incorporativas” (Williams, 2003, p. 140). Así las cosas, entenderíamos por alternativo todo aquello que interpela, lo que cuestiona, esa “selección particular” que tiene la escuela formal.



del consejo estudiantil, los estudiantes muestran su desacuerdo con las decisiones y supuestos acuerdos que han realizado previamente las directivas sin que ellos hayan podido expresar algo ante los mismos. Por ello el reiterado de los estudiantes porque los acuerdos antes de ser socializados con la comunidad tuvieran un espacio de socialización y acuerdo en los espacios de reunión de los comités estudiantiles.

Las tensiones entre estos acuerdos y los comités estudiantiles se distensionan gracias a la intervención de líderes que establecen una relación dialógica con los estudiantes y hacen que la información circule de manera eficiente entre ellos. Por lo que la reflexión muestra que el reconocer que todo proceso democrático extenso requiere de líderes que dialoguen con los sujetos que desean participar es fundamental. Sin la presencia de estos líderes los acuerdos y decisiones sufren tropiezos en su ejecución obligando a medidas autoritarias por las directivas.

Cuando no se encuentran líderes, se hace manifiesta una distancia con el poder, la articulación se rompe y esto produce en los sujetos la sensación de asistir a la disolución de los sujetos. Es decir una pérdida de poder, la capacidad de incidir en la toma de decisiones, así se desaparece la apropiación de esos espacios. Sienten que no hay participación y que la burocracia que se torna inmensamente compleja los reduce a una mínima expresión. Podríamos inferir que este es uno de los elementos que más aporta para el fomento de la apatía por lo político que vemos primero en las instituciones escolares y, posteriormente, en la sociedad. Así, si queremos conformar sujetos sociales comprometidos y no apáticos debemos darle la capacidad de hacer pública su opinión.

### 3.3 Participación

Aquí será útil que recordemos lo que dicen varios autores sobre la participación democrática. Este tipo de participación demanda que reconozcamos que se requiere más que el simple deseo de participar y se necesita más que la formación concentrada en el conocimiento; para poder fomentar la democracia se requiere impulsar la *doxa*; porque a

la democracia solo le basta la *doxa*, basta que el público tenga opinión. Ni cruda y ciega 'voluntad', no tampoco episteme sino *doxa*,

opinión: nada más y nada menos, subrayo, nada menos. Y entonces está bien dicho, y dicho a propósito, que la democracia es gobierno de opinión, un gobernar fundado en la opinión (Sartori, 1994, p. 57).

Si leemos bien no es cualquier opinión, es una opinión en lo público y para el público. Es clave reconocer que si entendemos la democracia como el poder del pueblo y para el pueblo, demandaría que quienes conforman el pueblo escolar, en este caso todos los sujetos que componen la institución educativa. Aspecto poco sencillo porque el sistema nos demanda una formación que no nos da, el orden actual no permite que nos gobernemos, pero sí fomenta el que nos dejemos gobernar.

En últimas el sujeto político o la subjetividad política, aquella dimensión del ser humano que construimos con los otros, nos demanda pensar en mí como parte de un colectivo en donde gobernarme es fundamental. Ya que pensar que soy parte de una sociedad implica comprender que hay normas que seguir, que los colectivos establecen límites para seguirlos de alguna manera.

En los ejercicios políticos analizados vimos cómo cuando los límites fueron construidos por los propios estudiantes ellos los respetaron e impulsaron que sus compañeros los respetaran. El proyecto “Canta por la excelencia y el Planeta”, fue un concierto que emergió del consejo estudiantil y se posicionó como un espacio de expresión artística de los estudiantes. Quienes lograron que toda la comunidad se reuniera; en el mismo los estudiantes se empoderaron y asumieron roles de liderazgo que van desde el acuerdo con las directivas, hasta la socialización y regulación de sus compañeros. Fue posible ver cómo hicieron el acompañamiento y establecieron un grupo logístico de estudiantes para coordinar el comportamiento en el concierto. Incluso, reunieron fondos y establecieron distintivos como camisetas y botones que identificaran a los estudiantes que estaban colaborando con la realización del concierto; aquí podemos hablar de una suerte de auto gobierno.

### 3.4 Justicia

Además de la participación, el otro ámbito de tensión evidente en los discursos y las acciones de los sujetos sociales aquí mencionados es la justicia;



la cual entendemos más como equidad y no solo como el respeto a-crítico de un marco jurídico. La justicia y la participación están plenamente articuladas, pudimos observar constantes solicitudes de espacios para que la participación de los estudiantes y los docentes emerja; no como un mero artilugio para el fortalecimiento de la hegemonía, sino como un espacio donde se pueda tomar decisiones. Los sujetos sociales regularmente pretenden transgredir las claridades y los enunciados aceptados por la mayoría para que sus intereses tengan un mejor posicionamiento en el contexto. Más allá de asumir que sus intereses pueden o no estar de acuerdo con un grupo social. Esto fue evidente cuando los estudiantes asumieron la defensa de propuestas de salidas o eventos; las cuales eran impulsadas por grupos o cursos específicos.

Las tensiones no se hicieron esperar y los ejercicios discursivos buscaron que la institución avalara sus reclamos. Sin embargo, la necesidad de articulación entre diversos niveles hizo que muchos de estos reclamos quedaran sin dolientes. Por ejemplo cuando se requirió que todos los grupos de once se organizaran para poder conseguir la chaqueta del año 2011 se presentaron problemas de diferente índole. Desde el acuerdo con el diseño hasta la recolección y uso del dinero para pagar las mismas se convirtió en un problema. En este caso vimos cómo la falta de líderes estudiantiles y de padres de familia que asuman la responsabilidad de cara al público fue parte del fracaso de la iniciativa.

El discurso de la participación democrática en la institución estuvo acompañado de demandas por un marco jurídico estable basado en la justicia liberal; es decir, la justicia fue comprendida como requisito sine qua non para garantizar el ejercicio democrático. Aunque en el liberalismo no hay una sola posición hay tres principios básicos en su concepción de justicia: el universalismo, el individualismo ético y la neutralidad. Lo que lo lleva a verse "a sí mismo, por tanto, como una doctrina universal capaz de trascender culturas y fronteras apelando exclusivamente a la razón humana" (Aguilar, 2003, p. 3). Estos tres principios no fueron reconocidos en las decisiones que tomaban las directivas en la institución por los estudiantes.

No es errado plantear que la justicia en el marco liberal o neoliberal promueve el racionalismo, la noción de igualdad, la individualización, la noción de derecho natural, la concepción de libertad (individual y de propiedad), la limitación del poder general, el juego del mercado y

búsqueda de la acumulación. Estos componentes medulares de la propuesta neoliberal confrontan el concepto ideal de justicia que tienen los estudiantes. Por ello deberíamos tener en cuenta que la relativización del concepto de justicia es necesaria ya que es

absolutamente dependiente de cada cultura (...) [y reconocer esto nos pone ante] dos estrategias de evasión: o se declara ingenua la idea de justicia, en todo caso justificable por la experiencia común y, como lo hacen muchos investigadores del derecho y de la sociedad, se elige renunciar a ella, o se abusa de ella a favor de los propios intereses (Höffe, 2007, p. 57).

Cuando emerge un marco que defiende más lo jurídico y lo bueno desde una sola visión, empieza a tambalear cuando los sujetos hablan de reivindicaciones culturales ubicadas en otro lugar de comprensión del mundo. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales que también hicieron y hacen parte de esta institución estuvieron ubicados allí. Los discursos de ellos han impactado la escuela, y el colegio SaludCoop Norte no fue la excepción. Entre sus reivindicaciones buscan una educación que reconozca, integre y respete las poblaciones con necesidades educativas especiales. Por ello estos discursos han impactado el orden jurídico (Decreto 366 de 2009) y desde allí han generado enunciados que defienden la integración y una educación inclusiva. Esta realidad ha demandado a la escuela, realizar ejercicios de modificación de su currículo para atender a esta población, tal como lo expresa el artículo 4 del mencionado decreto:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional.

En el Colegio SaludCoop Norte los niños con necesidades educativas especiales hicieron presencia, incluso, la institución tuvo una docente con un alto grado de discapacidad. Por ello en el gobierno escolar fue necesario



preguntarnos, ¿cómo vamos a hacer para dialogar con ellos desde un marco de justicia que los integre?, ¿la igualdad, el individualismo y el mercado como marco de justicia son valores que debemos fomentarles?, ¿este marco economicista permite su desarrollo y en él hay justicia para quienes tienen diferencias en el acceso y desarrollo como sujetos productivos en el mercado? Estas fueron preguntas que aún exigen respuesta.

### 3.5 Modelo desarrollo

Otra tensión evidente en la institución tiene que ver con las concepciones sobre lo educativo; esta discusión se relaciona con la discusión anterior. Aunque de manera básica mas no ingenua en varias de las reuniones del consejo estudiantil, los estudiantes manifestaron la necesidad de cambiar la forma de estudiar y, por lo tanto, de asumir las clases. Solicitaron más salidas, ejercicios más lúdicos y artísticos que rompieran con las clases aburridoras, monótonas y magistrales a los que la institución los tenía acostumbrados. Esto tendría que ver con lo que Martha Nussbaum (2010) ha titulado como una “educación humanista”.

Analizar estos reclamos nos lleva a observar que estos enunciados se encuentran en tensión con los discursos que estuvieron en boga en la mitad del siglo pasado. Discursos como el del desarrollo, los cuales están íntimamente ligados al discurso de la democracia. Tal como lo reconoce María Isabel Heredia Duarte en su investigación de maestría, el campo de la educación ha sido interpelado por el

discurso sobre el desarrollo, entrecruzándose con un campo de concomitancia como lo era el discurso sobre la transformación (o modernidad como técnicamente se le conoce), teniendo en cuenta que el desarrollo mismo sugiere a su vez modernidad o transformación constante, los enunciados educativos permanecieron atrapados en esta lógica, que era el principio de verdad mayor o imperante (Heredia Duarte, 2012, p. 20).

Es cardinal reconocer que el discurso técnico de la modernidad lo podemos palpar en varios enunciados que los estudiantes y los sujetos esgrimen. Uno, ver la educación como un servicio y, a su vez, como derecho tal



como está en nuestro país; eso es ejemplo de ello. Asimismo, el discurso lógico lineal y desarrollista está presente en los currículos que guían la escuela. No podemos negar que es su lugar, por ello las tensiones de los sujetos con la noción de educación lineal también son evidentes en los reclamos. Ejemplo de ello es el discurso de las competencias laborales y ciudadanas, el cual hacía presencia de manera regular desde las directivas. Este tipo de discurso enraizado en las directivas docentes, sin duda, regulan los saberes y las formas de relacionarse políticamente al interior de la institución.

Recordemos que las transformaciones vividas por el campo educativo en la segunda parte del siglo XX, permitieron la instauración de un discurso de modernización<sup>11</sup> de la educación tanto en el país como en Latinoamérica. En la década del cincuenta, de la mano de organismos multilaterales como la CEPAL, la Unesco, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, fueron promocionados enunciados de mejoría por medio del discurso desarrollista. Nada más recordemos los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM) recomendados por la Unesco e instaurados en varias partes del país.

Empero, en las dos últimas décadas del siglo XX la ineficaz aplicación de las políticas de desarrollo generaron una crisis de la educación pública colombiana y, ante esta crisis, la respuesta que dieron los burócratas educativos y los economistas gubernamentales se basó en la adopción del modelo neoliberal buscando reducir o racionalizar los gastos públicos en lo educativo (Heredia Duarte, 2012, p. 32). Pero es fundamental aclarar que este cambio del modelo económico no afectó sustancialmente la idea de que *la educación es un factor de desarrollo* e, incluso, modernización. Por lo mismo, siguieron fomentándose y apropiándose modelos como el de las competencias.

Los marcos interpretativos siguen estando ligados al concepto de desarrollo y modernización. La apuesta por democratizar los espacios escolares, sin lugar a dudas, ha traído inmerso el discurso del desarrollo como un objetivo que deben alcanzar las instituciones de los países que quieran

---

11 Entendido como modelo etnocéntrico en el cual todas las sociedades deberían ir hacia las sociedades industriales occidentales reemplazando su organización social, su visión de mundo, su cultura y su personalidad en búsqueda de una mayor producción *per capita* modificando la economía tradicional hacia una más compleja. Lo que lleva interno un concepto evolutivo, difusionista, jerárquico y sin duda colonialista (Barfield, 2007, p. 360).



salir del subdesarrollo. Así muchos de los documentos de las entidades multilaterales como la Unesco plantean que,

El medio ambiente, la justicia social, la democracia, la educación y el intercambio de conocimientos están estrechamente vinculados al desarrollo (...) ni la democracia política puede consolidarse sin medidas económicas y sociales que propicien el desarrollo ni una estrategia de desarrollo puede prosperar sin la legitimidad y el refuerzo que le confiere la participación democrática (Boustros-Ghali, 2003, pp. 10-11).

Analizar lo anterior nos permite visualizar la educación como un campo de disputa en donde el discurso de la modernidad y del desarrollo se ha entronado. Lo que tendríamos que comprender es que muchos de estos discursos desarrollistas no plantean una visión alternativa a los problemas que el desarrollo y la modernidad instauran en la vida social y ambiental, en la medida que siguen viendo la democracia y el desarrollo desde una visión capitalista, individualista y de acumulación.

La visión de una participación restringida o injusta desde los espacios formales no es única de los estudiantes, investigaciones muestran cómo esta visión hace que la comprensión de la participación en la educación pública sea un reflejo de la noción de injusticia latente en la sociedad.

Un elemento de constantes referencias y asumido como una situación de injusticia, es la participación sumamente restringida como sujetos activos de política, percibiéndose por parte del Estado solo como objetos de la misma. La idea de que los hilos de las acciones que emprende el Estado, están orquestados por los organismos internacionales y que la aplicación de políticas de corte neoliberal obedecen a la necesidad de dar la mayor participación posible al capital privado, se constituye en un elemento de orden estructural, que parece ordenar sus referentes acerca de la realidad de la educación pública (Cogollo, 2011, p. 114).

Al interior del Gobierno Escolar del Colegio SaludCoop Norte también fue latente para los sujetos unos espacios de participación restringidos,

aunque parecían ser muy amplios, esto jugó para que la complejidad de su accionar terminara negando la misma participación. Cuando los sujetos veían que solo sería efectiva su participación si conocían al dedillo la norma, con todos los vericuetos del proceso o si tenían un grupo de poder que los respaldara, el interés se perdía y la resistencia a la participación surgía como única opción. En este proceso la participación pregonada perdía legitimidad ante los sujetos, desaparecía la intervención porque no había capacidad de decisión y la legitimidad se difuminaba en largas asambleas y/o reuniones infértiles. Era aquí donde se configuraba de facto una injusticia que negaba el derecho a la participación.

Allí pudimos ver el porqué de la distancia de los sujetos ante los ejercicios democráticos de las instituciones; la estructura y burocracia terminan diluyendo los discursos y solo queda la lógica hegemónica. Emerge el discurso impositivo que jerárquicamente se aleja de los sujetos, sustentándose en saberes técnicos muy especializados que operan y enrarecen el sistema. Las personas al no poder influir pierden de vista el sentido del ejercicio y se alejan despavoridamente del mismo.

Lo anterior es posible verlo en la respuesta de algunos de los estudiantes a la invitación a participar en el Consejo Estudiantil: “¿para qué participo en el gobierno escolar? Si cada vez que lo hago hay reuniones en donde se discute tanto que no se llega a nada y si se llega a algo, es a lo mismo que las coordinadoras o la rectora quieren” (entrevista a estudiante de grado once, Investigación Democracia, Ciudadanía y Derechos Humanos). La apatía, la desconfianza y la baja participación se hacen visibles y poco a poco terminan haciendo mella en el ejercicio democrático al no tener una validez social.

#### **4. Reflexiones y posibilidades**

Para concluir, por ahora, podemos decir que en las exigencias antes mencionadas, es posible ver una lucha tanto por una justicia más equitativa como por una participación reformulada, que vaya más allá de la democracia representativa que hasta el momento rige el ámbito escolar. Además, el estudiar estas reivindicaciones desde la diferencia se torna cardinal para comprender cómo está cambiando la educación formal en nuestro país. Las demandas de los sujetos sociales presentes en la escuela



piden una nueva educación, una relectura de nuestros paradigmas sobre lo público, sobre la participación democrática, sobre la justicia y sobre el modelo de desarrollo que se hacen evidentes en nuestras escuelas.

En cuanto justicia podrían ser útiles las reflexiones de Paul Ricœur, quien propone superar la visión occidental de la justicia que la reduce a un marco jurídico racional ya determinado y ubicar la noción de lo justo en otro lugar; mirarlo como sabiduría práctica descartando la noción clásica de lo bueno o de lo legal. Él propone hacer referencia a lo *equitativo* como “figura que revela la idea de lo justo en las situaciones de incertidumbre y de conflicto, para decirlo todo, bajo el régimen ordinario o extraordinario de lo *trágico de la acción*” (Ricœur, 2003, p. 37). Lo trágico de la acción sería aquello que constituye el momento crítico por excelencia de una acción moralmente sensata, el momento en que se conquista la identidad y en nuestro caso la ciudadanía. Una ciudadanía ubicada en la pluralidad de los elementos que deben ser interpretados en y desde el conflicto que surge en la orientación de su acción, en la deliberación, en el discernimiento, en la elección, en el momento que optamos, que tomamos la decisión frente a nuestra acción por y con el otro.

Dando otro elemento tenemos que formar y formarnos desde otros valores que no sean los que el neoliberalismo promueve (individualismo, competencia, progreso desmedido y lucro monetario privado<sup>12</sup> –entendido de manera lineal, extractiva y proyectora de diseños sobre la realidad los sujetos que la componen–). En especial porque a la par que están conformando un entramado social poco favorable para el reconocimiento de otro, están acabando con los espacios en los cuales se supone que debemos formar los futuros ciudadanos. Por ello es en este juego de tensiones discursivas donde podemos entender la ciudadanía que hoy hace presencia en la escuela. El sujeto social escolar se encuentra en la mitad de estas tensiones, es allí donde se está construyendo, por medio de entramados discursivos y prácticas que son muchas veces incoherentes. ¿Qué tipo de ciudadanos formamos cuando su capacidad de intervención es tan

---

12 Conceptos que instauró la modernidad y tal como lo dice Bauman, “la mentalidad moderna nació junto con la idea de que *el mundo puede cambiarse*. La modernidad consiste en el rechazo del mundo tal como ha sido hasta el momento y en la resolución de cambiarlo” (Bauman, 2005, p. 38).

mínima que terminan aceptando que no tienen y nunca tendrán posibilidades de incidir en la definición de nuestro país?

Si reconocemos que la ciudadanía en las instituciones escolares está comprometida con cinco valores básicos:

Con los valores económicos, como, por ejemplo, la disposición y la capacidad para ganarse su propio sustento; con los valores generales de toda democracia liberal, o sea, el ordenamiento jurídico, los derechos humanos, la justicia y la tolerancia; con los valores (no solo) eudemonistas como la prudencia, autoconfianza y la capacidad crítica, pues ninguna buena democracia puede tomar decisiones razonables con ciudadanos necios; con los valores especiales de cada democracia en particular, como por ejemplo su(s) lengua(s) y cultura; y finalmente con los derechos de todo ciudadano del mundo (Höffe, 2007, p. 162).

Tendremos que reconocer que debemos estar atentos a la transformación de los discursos y las prácticas que se han ido tomando la escuela. No para ser un gendarme de los mismos, sino para establecer principios éticos que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su papel en la actualidad política de nuestra nación.

Por ello, más allá de que haya valores en desuso en los discursos, debemos hacernos serios cuestionamientos sobre los marcos valorativos que priman en nuestra sociedad y revisar propuestas que reinventen la democracia en nuestras escuelas. Boaventura de Sousa Santos (2005) nos plantea la posibilidad de pensar en la democracia redistributiva; sería interesante mirar si se puede aplicar.

Mirar propuestas como las de Freire y su pedagogía de la tolerancia (2007), entendida como *virtud de convivencia humana*, nos distanciaría de la tolerancia liberal que pretende aguantar al diferente mientras lo transforma en lo que creo que es lo mejor, en mi representación. Entendiéndola como virtud, nos llevaría a comprender que por medio de la experiencia con el otro diferente aprendo y me transformo a mí mismo. Pero también tendría que ir de la mano de otros valores como el de la solidaridad, tal como lo expone Bauman (2008), porque sería la manera más clara para evitar el terror, el miedo, la inseguridad a la que asistimos actualmente



ante comprendernos como diferentes. No olvidemos que los valores pueden volverse objetos directos de estudio y enseñarse en todas y cada una de las clases a las que asistimos, mediante su ejercicio directo.

Valores como los mencionados y otros tantos que critican la lógica individualista y excluyente pueden tener bases en propuestas como las de Martha Nussbaum, tal como ya lo había dicho, debemos reconocer que las humanidades y las artes son fundamentales en la construcción de un ciudadano con valores donde se reconozca la importancia de lo público, de la convivencia con el otro de manera democrática y la justicia como una equidad en diferencia. Solo así tendremos un “mundo en el que valga la pena vivir con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos” (2010, p. 189).

No olvidemos que la ciudadanía y la formación de un ser humano están íntimamente ligadas. En nuestras escuelas está en juego la forma de relacionarse con otro, en nuestra apuesta por el ciudadano se encuentra lo más significativo de nuestro orden, el orden de ser político. Aristóteles nos recuerda que somos un *Zoon Politikon*, solo somos humanos cuando estamos con los otros. Nuestra sociedad se hace con el otro, lo público emerge cuando pensamos en lo de todos; somos ciudadanos cuando construimos nuestra escuela; y posibilitamos la paz si reformulamos los valores con los que nos hacemos humanos diariamente.



## Referencias

- Aguilar, F. (2003). *Teorías modernas de la justicia*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [http://javeriana.edu.co/Facultades/C\\_Sociales/Profesores/jramirez/PDF/Aguilar-Teorias\\_de\\_justicia.pdf](http://javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/Profesores/jramirez/PDF/Aguilar-Teorias_de_justicia.pdf)
- Area de Ciencias Sociales. (2010). Proyecto-Del dicho al hecho: *En busca de nuestra cultura ciudadana*. Bogotá: Mimeo-Colegio SaludCoop Norte.
- Barfield, T. (2007). *Diccionario de Antropología*. México: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2008). *Múltiples culturas, una sola humanidad*. España: Katz Editores.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas Desperdiadas. La Modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Boustros-Ghali, B. (2003). *La interacción entre democracia y desarrollo*. Paris: Organización de las Naciones Unidas Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001323/132343s.pdf>.
- Calvo Muñoz, C. (2005). Complejidad, caos y educación. En G. A. Arellano Duque, *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 115-136). España: Antrophos.
- Cogollo, C. (2011). *Transformación de Marcos de Interpretación y Acción Política en el Nodo Caribe de la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas 2004-2008*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría.
- Foucault, M. (1984). *La Arqueología del Saber*. Mexico: Siglo XXI de Colombia.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la Tolerancia*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica; Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREAL).
- Heredia Duarte, M. I. (2012). *Saberes técnicos y saberes políticos sobre la Educación en Colombia 1978-1994*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Tesis de Maestría en Historia.
- Höffe, O. (2007). *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo: ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Presidencia de la Republica. (1994). *Decreto 1860*. Colombia: Diario Oficial 41480 del 3 de agosto de 1994.
- Ricœur, P. (2003). *Lo justo*. España: Caparrós Editores.
- Santos, B. D. (1998). *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.



- Santos, B. D. (2005). *Reinventar la Democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sartori, G. (1994). *¿Qué es la democracia?* Bogotá: Altamir Ediciones.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (2003). *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

