

Educación para la ciudadanía y Estado democrático de derecho

Education for Citizenship and Democratic State

Rosiris Utria Padilla¹

Resumen: *En este escrito se realiza una reflexión, informada por la normatividad vigente en nuestro país, sobre los alcances de la educación para la ciudadanía para mostrar la necesidad de reorientar las políticas educativas hacia el reconocimiento del otro como alguien que puede tener algo importante que decirnos acerca de lo que considera valioso tanto para él como para todos nosotros como miembros de un mismo mundo social. Esta interpretación asume que la educación para la ciudadanía, entendida como educación en valores, puede incurrir en interferencias contrarias a los ideales del Estado democrático de derecho al tratar de fomentar un cierto tipo de persona identificable por constituir una red de creencias, deseos y un lenguaje particular. Para el desarrollo de esta tesis, primero, se elabora una panorámica del marco legislativo nacional sobre la educación para la ciudadanía, luego se ahonda en los puntos de conflicto entre ésta y la exigencia de reconocimiento mutuo constitutiva del Estado democrático de derecho.*

Palabras clave: *educación, ciudadanía, reconocimiento, valores, Estado democrático*

Abstract: *This paper shows a reflection, informed by the current regulations in our country, about the scope of citizenship education to show the need to reorient the education policies towards recognizing each other as someone who may have something important to say about what he/she considers valuable both for him/her and for all of the members of a social world. This interpretation assumes that education for citizenship, understood as values education, can incur in contrary interferences to the ideals of the democratic State while trying to promote a certain kind of person that maybe identifiable to create a network of beliefs, desires and a particular language. For the development of this thesis, we offer an overview of the national legislative framework on education for citizenship, and then we address the points of conflict between this and the mutual recognition requirement of the Democratic state of law.*

Keywords: *education, citizenship, recognition, values, Democratic State*

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
(CORTO)

Este artículo se realiza en el marco del proyecto de investigación *Luchas por el reconocimiento y educación para la democracia en el Caribe colombiano, 1950-1980*, dirigido por el profesor Federico Gallego Vásquez, cuyo objetivo es la revisión crítica, teórica y metodológica de las políticas educativas y las acciones institucionales orientadas al reconocimiento de las poblaciones excluidas en razón de su condición étnico racial en la segunda mitad del siglo XX en el Caribe colombiano.

Fecha de presentación:
09 de agosto de 2012

Fecha de aprobación:
14 de agosto de 2012

1. Rosiris Utria Padilla: Filósofa, Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena, Programa de Filosofía, Centro, Calle de la Universidad N°. 06-100, Cartagena de Indias, Colombia.

E-mail: rutriap@unicartagena.edu.co

Introducción

La transformación paulatina de las sociedades modernas en sociedades cada vez más plurales, multiculturales y multirreligiosas, así como la situación altamente conflictiva de sociedades como la nuestra, con radicales desigualdades económicas, sociales y graves problemas de violencia, revelan la necesidad de instrumentalizar formas fuertes de cohesión y convivencia. Propósitos que se integran a las metas de evolución científica, técnica e intelectual de la sociedad con la institucionalización y planificación de políticas y programas de educación orientados a la interiorización de tales fines como valores consensuados en los textos constitucionales. El corolario de esta integración es la entronización de la educación como mecanismo o instrumento privilegiado para promover y multiplicar pautas de conducta que permitan la cohesión social, la convivencia pacífica, la equidad y el progreso material de la humanidad. Lo que supone, la modificación de valores y prácticas de socialización preexistentes.

La cuestión es determinar si tales metas son compatibles con la promoción de la cultura de la crítica, la deliberación y del reconocimiento recíproco, elementos imbuidos en la idea de autonomía que inspira la comprensión normativa del Estado democrático de derecho (Habermas, 1998). Clarificando el sentido de la inquietud, es obvio que no se problematizan las demandas que han convertido a la educación en uno de los sectores prioritarios de las nuevas políticas focalizadas que se desarrollan, no solo en nuestro país, sino en Latinoamérica, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de 1990. Tampoco se indaga sobre la validez de las metodologías o la pertinencia de los procedimientos implementados para concretar los programas de educación ciudadana. Ni se cuestiona el tener que crear tales o cuales hábitos de comportamiento como tarea educativa transversal; o de si esos hábitos se deben transmitir a través de la educación integrada o de una asignatura autónoma obligatoria (casos de países como Uruguay, Ecuador, Cuba, Haití, República Dominicana, aunque la obligatoriedad no siempre se extiende a las mismas etapas educativas).

No se considera, explícitamente, en este escrito si la promoción de las políticas educativas que se han puesto en marcha en las últimas décadas han incidido en la competitividad, el crecimiento económico, la productividad laboral, la difusión de información, la cohesión social o la cultura democrática. El punto de interés es ¿qué tanto se compromete la autonomía con la toma de decisiones y ejecución de acciones para la materialización de los objetivos y contenidos educativos que se sustancian en los programas de educación para la ciudadanía? (Kymlicka, 2001).

Fundamento jurídico del programa de educación para la ciudadanía

Desde la segunda mitad del pasado siglo, los ideales y valores recogidos en los textos internacionales de Derechos Humanos se han incorporado y promovido, en los marcos constitucionales de los Estados modernos como garantes de convivencia y democratización. Uno de los textos más concretos al respecto es la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de la ONU (1948) en la que se proclama como idea común el que “todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones [...] promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades...” (Art. 26.2.). Ese consenso respalda el desarrollo de políticas de formación ciudadana que se incorporan al currículo de todos los niveles educativos institucionalizados. En nuestro país se ha designado como componente de formación o de *Educación para la ciudadanía* (esta misma designación recibe en Europa y América, incluido el Caribe).

La *Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU* (1948) al igual que el Pacto internacional sobre derechos civiles y políticos y el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* (adoptado por la Asamblea General de la ONU mediante la Resolución 2200A (XXI) de 16 de diciembre de 1996, entró en vigor el 3 de enero de 1976), los cuales expresan y exaltan supuestos valores comunes y conectan su transmisión con la educación



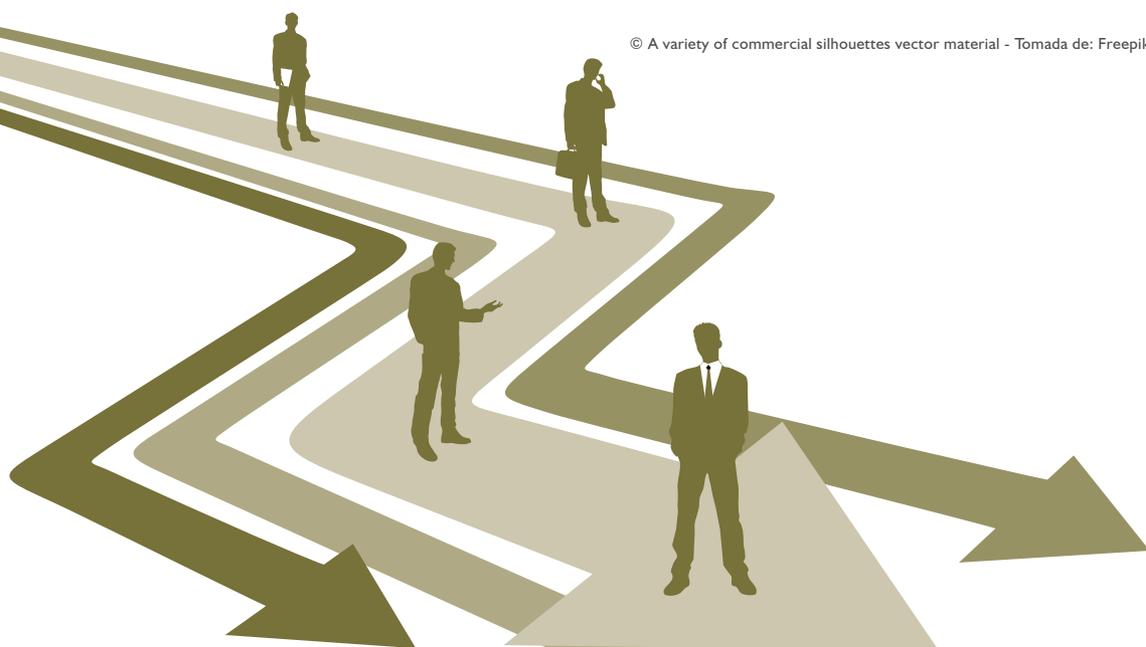
© abstract colorful tree calendar - Tomada de: Freepik

institucional como condición para favorecer la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y, por tanto, para asegurar a los ciudadanos la participación efectiva en una sociedad libre (Ley 74 de 1968).

En el mismo sentido, la Convención Americana sobre Derechos Humanos *Pacto de San José de Costa Rica*, radica el derecho a la educación orientado por principios de libertad, moralidad y solidaridad humana (ratificada en Colombia mediante la Ley 16 de 1972, art. XII). Este derecho, al igual que los derechos a la libertad e igualdad de todas las personas (art. I y II), a la libertad religiosa y de culto (art. III), a la libertad de investigación, opinión, expresión y difusión (art. IV), tiene como límite los derechos de los otros, la seguridad, el bienestar general y el desenvolvimiento democrático (art. XXVIII).

Este Pacto brinda el marco para definir en cada nación líneas específicas de promoción de la democracia, la formación, capacitación y actualización de docentes en el área de los valores democráticos y la implementación de programas académicos para el desarrollo y fortalecimiento de nuevos métodos de enseñanza en el campo de la Educación para la Democracia. *La Convención sobre los Derechos del Niño* de 20 de noviembre de 1989 y el *Convenio 169 de la OIT* sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, completan los tratados internacionales. Medidas que son reforzadas en diferentes reuniones y cumbres internacionales como las impulsadas por la UNESCO en el marco del proyecto *Educación para todos* en Jomtien y Dakar o en la cumbre de las Naciones Unidas en el año 2000 que dio lugar a los *Objetivos de desarrollo del milenio*.

Es de mencionarse que el alcance de tales acuerdos se extiende al establecimiento de normas de educación de las minorías étnicas reconocidas en los territorios nacionales.



La legislación se orienta a garantizar el que los grupos étnicos puedan estructurar sus propias instituciones, medios de educación, de reconstrucción simbólica de su autoimagen y reconocimiento de sus aportes a la construcción de la nación. Sin que esta garantía obstaculice el aprendizaje de la lengua nacional, los derechos y obligaciones del marco constitucional común; como tampoco las posibilidades económicas y los servicios sociales.

Es cierto que las condiciones formales que pretenden asegurar, desde el punto de vista normativo, la participación igual de todos los miembros de la sociedad, han venido acentuando la sensibilidad para los casos concretos de comunidades étnico raciales, tradicionalmente discriminadas o marginadas. No obstante, aún se presentan serias inconsistencias en lo referente a las condiciones materiales requeridas para la efectiva participación en la toma de decisiones sobre los procesos educativos en los que se les quiere vincular. Condiciones que aluden a la superación de la fragmentación social, la exclusión, la segregación espacial o la violencia, tanto como las desigualdades económicas (Tedesco, J. C., 2006).

Puesto que el acento de los acuerdos referidos parece recaer en la formación de la persona como ser social, esto es, en el contenido básico de formación en el respeto de los derechos humanos como valores fundamentales del Estado constitucional, el respeto a las instituciones que los respaldan, la adopción de valores conexos como la tolerancia y la solidaridad como base que procura un “uso legítimo” del derecho de los miembros de las sociedades democráticas modernas a imponer o defender los principios de las sociedades liberales sobre otros posibles tipos de sociedades.

De alguna manera, la pregunta que guía el análisis que se realiza, parece prevista al haberse establecido una serie de límites normativos para la interferencia en el libre desenvolvimiento de la personalidad. Estas restricciones se plasman, primero, en la protección de los derechos de los otros; segundo, en las restricciones del orden jurídico relacionadas con la libertad de conciencia (ha sido por vía de jurisprudencia constitucional que se ha reconocido bajo la libertad de conciencia la objeción de conciencia); el derecho a profesar libremente una religión y a difundirla en forma individual o colectiva, y la igualdad ante la ley de todas las confesiones religiosas e iglesias (Castro, J., 1998). Libertades asociadas a los derechos de difusión del propio pensamiento y opiniones, al de informar y recibir información veraz e imparcial y el de fundar medios masivos

de comunicación sin censura. También la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra; y, el estatus de servicio público de la educación (Constitución Política de Colombia, 1991 –en adelante C P– Art. 20-27).

Así mismo, al identificar como garantes del derecho a la educación al Estado, la sociedad y a la familia (C P, 1991, art. 67), se procurará la participación de la comunidad educativa en la dirección de las instituciones de educación, el derecho de los padres de familia a elegir la clase de educación religiosa y moral para sus hijos menores, mediante la Ley 1098 de 2006; el derecho de los grupos étnicos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (C P, 1991, art. 68). Legislación a la que se suma el Código de la Infancia y la Adolescencia como marco normativo protector de los derechos de los menores (Decreto 2737 de 1989).

Sin embargo, es de resaltar que estos compromisos parecen competir con las fuerzas económicas y políticas internacionales que ejercen su influencia sobre la forma de gobierno, financiación, funcionamiento y resultados de los sistemas educativos (Arnové, Robert F., 2006). Este condicionamiento, particularmente proclamado en América Latina (Cardoso, 1981), propicia la aplicación de los principios del mercado en los sistemas educativos de esta región (Berman, 1992), coadyuvando a la erosión de los mecanismos de integración social, de las formas aprendidas de producción y transmisión cultural de adhesión ciudadana, lo que incidiría para que la política educativa y el espacio escolar mismo entren a reproducir una dinámica de interacción entre excluyentes y excluidos, contrariando las expectativas antes definidas para la educación como promotora de desarrollo y entendimiento.

Al agudizarse los problemas de equidad, de estabilidad o progreso social se proyecta la pérdida de autoridad de los individuos y de las distintas comunidades para reivindicar servicios sociales y recursos postulados como derechos de todos los ciudadanos de un país. Aun así, la superación de la condición de marginalidad o exclusión, directamente relacionada con las posibilidades de mejorar las condiciones de libertad de los sujetos y de sus comunidades, concede a la educación un papel central (Sen, A., 1999).

Al parecer, la regulación normativa de las políticas educativas ha encontrado en el componente de educación para la ciudadanía la herramienta para hacer frente a las tensiones señaladas sobre el determinismo del mercado y las tareas de la educación en el Estado de derecho. Presunción que permite enfocarse en la transformación, en los procesos de socialización y los desafíos que se presentan a la educación como desarrollo de formación del ciudadano, la legislación sugiere que el compromiso primario del Estado es con el fomento del cúmulo de valores que supuestamente han sido acogidos como la impronta de la cultura mayoritaria colombiana.

En adelante se considera los avances en materia legislativa que pretenden conciliar algunos aspectos curriculares concretos relacionados con la formación para el mercado y la formación en los principios democráticos. Para lo cual nos remitimos a la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 (arts. 5-25) y Ley 160 de 1993 (arts. 2 al 5), las cuales regulan todo lo tocante al contenido curricular, el ambiente escolar, el comportamiento de directivos, educadores, personal administrativo, la aplicación de las normas de las instituciones educativas, y el Proyecto Educativo Institucional, fijando como guía valores morales inscritos en los derechos humanos, las instituciones constitucionales, la convivencia y la diversidad.

La cátedra Constitución Política y Democracia (educación cívica) busca contribuir a la formación para la ciudadanía articulando tres ejes temáticos: subjetividad, la construcción de una cultura política y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política democrática, aplicados al desarrollo de una personalidad responsable y autónoma, consciente del valor de la dignidad humana; motivados por sentimientos de solidaridad y cooperación con la sociedad y los más débiles, comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa, regida por el respeto por el otro y por las diferencias.

Al agudizarse los problemas de equidad, de estabilidad o progreso social se proyecta la pérdida de autoridad de los individuos y de las distintas comunidades para reivindicar servicios sociales y recursos postulados como derechos de todos los ciudadanos de un país.

El área de Educación Ética y Valores humanos, sus lineamientos curriculares se centran en mostrar los antecedentes históricos del debate sobre la ética; la discusión ética actual; el contexto sociocultural colombiano; la formación de la personalidad moral (perspectiva de las teorías psicológicas); la relación entre educación, ética y moral; entre currículo y educación ética y moral. A este perfil se suma la asignatura de Convivencia cuyos objetivos son promover valores de la democracia; el respeto a la diversidad; la resolución constructiva y pacífica de los conflictos; generación de alternativas de solución a los problemas sociales; fomentar la participación en la gestión escolar; mejorar las relaciones con la comunidad y edificar una sociedad equitativa, justa y en paz.

Completan este marco los programas de Etnoeducación (Ley 115, arts. 55-63) y, con un estatus especial, la Cátedra de estudios afrocolombianos (Ley 70, 1993, art. 10), con los cuales se pretende reforzar el derecho a una educación bilingüe para las comunidades con tradiciones lingüísticas propias (art. 10), el derecho de los miembros de los grupos étnicos a una formación que respete su identidad cultural (Decreto 808 de 1995) y, el reconocimiento de sus aportes a la historia y la cultura colombiana; previendo, además, que los procesos de educación se ajusten al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de las creencias y tradiciones (Ley 21 de 1991 y se amplía con la Ley 60 de 1993, art. 54).

Esta cátedra (reglamentada mediante los Decretos 1122 de 1998; Decreto 804 de 1995; Decreto 709 de 1996; Decreto 3012 de 1997; Decreto 272 de 1998) se debe ejecutar conforme a los principios constitucionales de la interculturalidad y el respeto a la diversidad. Es una asignatura de carácter transversal y obligatorio de los establecimientos educativos estatales y privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media. Algo semejante se debe aplicar en los centros de formación de docentes o Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior que posean una Facultad de Educación (C P, 1991, art. 9).

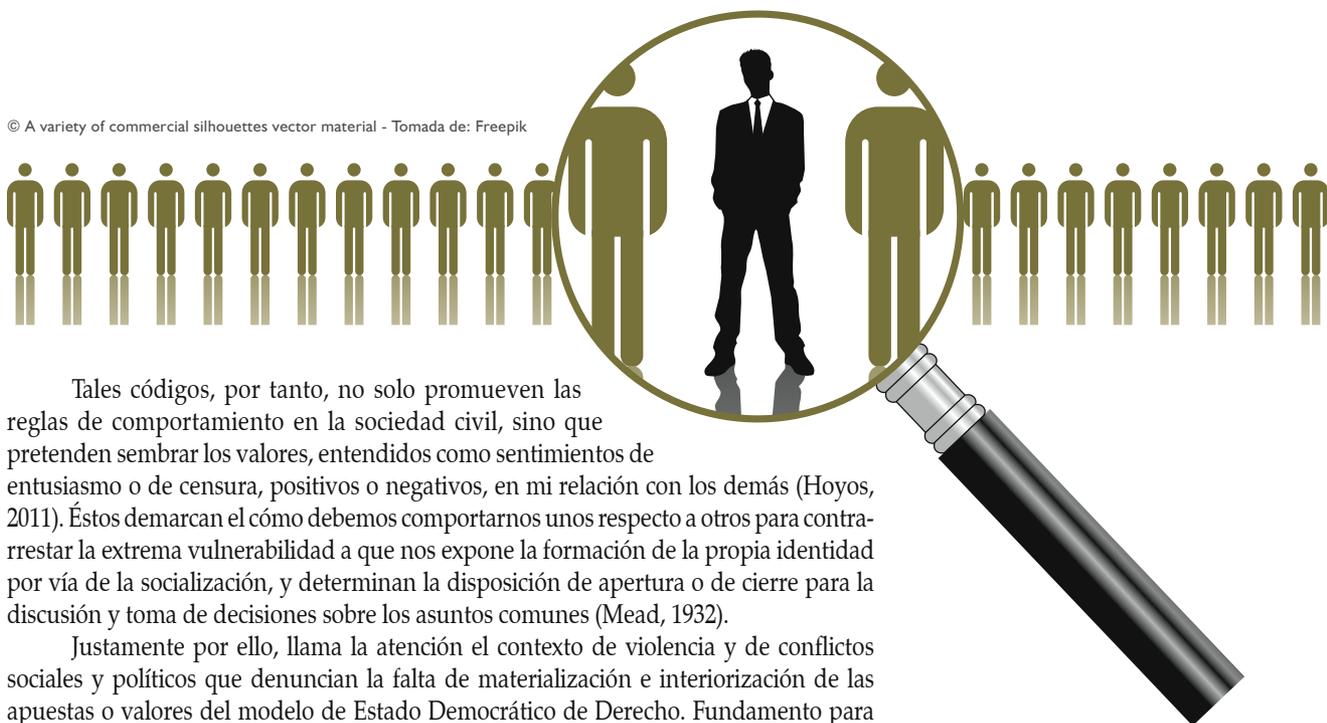
Con la legislación sobre las asignaturas reseñadas se presume al ámbito escolar como el entorno idóneo en el que pueden articularse la garantía de las libertades, el pluralismo religioso y cultural, la apropiación crítica de la historia nacional y la socialización en los valores. El Plan Nacional de Educación ("La Revolución Educativa" 2002-2006) estableció unos estándares en competencias ciudadanas centrados en el saber y el saber-hacer mediante habilidades en la escuela, la familia y la sociedad para actuar en asuntos como la convivencia, la paz, la participación, la responsabilidad democrática, la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias

El inventario realizado puede constituirse, de una parte, en evidencia o material probatorio de que la educación para la ciudadanía incluye, pero también supera, el marco de las clases de educación cívica, dado que dicha educación no estriba meramente en el aprendizaje de hechos básicos relacionados con las instituciones democráticas ni en el de los procedimientos que permiten la vida política democrática de un país. Con este tipo de educación pretende estimularse la adquisición de disposiciones, excelencias cívicas (virtudes) y lealtades que se inculcan a lo largo de todo el proceso educativo, vertebrándose de tal modo en los objetivos y los principios que ordenan el currículo. De otro lado, puede hablarse del amplio reconocimiento de derechos civiles y libertades políticas del cual gozan los ciudadanos colombianos.

Educación para la democracia

Esta comprensión amerita matizar la distinción y complementariedad entre valores y normas (Brugger W., 1975) constitutivos de los códigos de conducta recogidos en estándares o indicadores con cuya ayuda se evalúa el compromiso de las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes y la sociedad en general con las normas constitucionales vigentes. De manera que esos mismos códigos instituyen los procesos que buscan la realización de la ciudadanía y de un orden justo de la sociedad.

© A variety of commercial silhouettes vector material - Tomada de: Freepik



Tales códigos, por tanto, no solo promueven las reglas de comportamiento en la sociedad civil, sino que pretenden sembrar los valores, entendidos como sentimientos de entusiasmo o de censura, positivos o negativos, en mi relación con los demás (Hoyos, 2011). Éstos demarcan el cómo debemos comportarnos unos respecto a otros para contrarrestar la extrema vulnerabilidad a que nos expone la formación de la propia identidad por vía de la socialización, y determinan la disposición de apertura o de cierre para la discusión y toma de decisiones sobre los asuntos comunes (Mead, 1932).

Justamente por ello, llama la atención el contexto de violencia y de conflictos sociales y políticos que denuncian la falta de materialización e interiorización de las apuestas o valores del modelo de Estado Democrático de Derecho. Fundamento para afirmar que al grado de facticidad del modelo normativo de Estado democrático le falta un largo camino por trasegar.

El modelo es caracterizado, según la interpretación que hace Federico Gallego (2008), por el hecho de que la única fuente posible de la legitimidad del derecho y del poder político, regulado jurídicamente, ha de ser el procedimiento democrático de creación del derecho. Se trata de un modelo de democracia deliberativa que pretende superar las dificultades propias a la forma en que el paradigma jurídico liberal o el Estado social han concebido las relaciones entre Estado y sociedad (Gallego, F., 2008).

Dificultades que se asocian a la persistencia de la lucha por la justicia social, que integra tanto luchas por el reconocimiento como por la justicia distributiva y, los problemas de ciudadanía y legitimidad democrática. De tales problemas dan cuenta la subsistencia de barreras de clase y género, el racismo de diversas especies, el clientelismo, la manipulación, la abstención electoral, la corrupción, la ingobernabilidad, y el desfavorable balance que, hasta ahora, arrojan las políticas medioambientales, pero también, la delincuencia organizada, la pobreza exacerbada. Sumados a la permanente condición de guerra en la que ha estado sumido el país desde mediados del siglo XX.

Este contexto, la propuesta de educar para el reconocimiento, exige su radicalización para consolidar el Estado democrático, por cuanto constituye una estrategia de primera línea de acción política. La propuesta de educación para el reconocimiento configura *un medio sumamente eficaz para la constitución de un ethos democrático* sin vulnerar los derechos fundamentales de los ciudadanos. Esta propuesta de formación va de la mano de un marco de garantías institucionales de los derechos fundamentales, que implica posicionar a las vías jurídicas como el medio por excelencia para proteger las demandas de auto-realización y autodeterminación de los ciudadanos.

Este último asunto, la formación de una ciudadanía crítica y responsable, objeto de una abundante y prolija producción teórica político-educativa, no solo amerita el cuestionamiento de la base teórica del bloque constitucional que pretende cubrir las expectativas de los

Esta comprensión amerita matizar la distinción y complementariedad entre valores y normas (Brugger W., 1975) constitutivos de los códigos de conducta recogidos en estándares o indicadores con cuya ayuda se evalúa el compromiso de las instituciones educativas, los maestros, los estudiantes y la sociedad en general con las normas constitucionales vigentes. De manera que esos mismos códigos instituyen los procesos que buscan la realización de la ciudadanía y de un orden justo de la sociedad.

educandos, reclama un pronunciamiento fuerte sobre la reducción del derecho de los educandos a imaginar otra realidad posible y necesaria (Castoriadis, 1998).

En esta perspectiva, no cabe duda de que se deban prescribir y proteger por la vía jurídica y política los valores democráticos, pero su proclamación tiene que ir de la mano tanto de condiciones procedimentales para la crítica abierta a sus planteamientos como del aseguramiento de las condiciones práctico materiales que demande el contexto de vida de los ciudadanos para su reconocimiento; la efectividad jurídica supone condiciones sociales y políticas de participación ciudadana, organización asociativa, compromiso o implicación personal, sin las cuales el solo aprendizaje del derecho es letra muerta (Castoriadis, 1998).

En consecuencia, la ausencia del artificio que defina la estructura de una sociedad ordenada en los tiempos modernos: los derechos humanos y las libertades civiles y políticas, junto con las instituciones que los salvaguardan, no sólo dificulta, sino que imposibilita la formación de una cultura de la democracia, dado que el requisito lo constituye la presencia ineludible de otros sujetos a los que se reconozca y respete como iguales junto con las instituciones públicas que le sirvan a modo de garantía.

En consecuencia, la ausencia del artificio que defina la estructura de una sociedad ordenada en los tiempos modernos: los derechos humanos y las libertades civiles y políticas, junto con las instituciones que los salvaguardan, no sólo dificulta, sino que imposibilita la formación de una cultura de la democracia, dado que el requisito lo constituye la presencia ineludible de otros sujetos a los que se reconozca y respete como iguales junto con las instituciones públicas que le sirvan a modo de garantía.

Según lo dicho, la precariedad en el proceso de consolidación de un Estado Democrático de derecho no sólo da cuenta de la problemática de la educación en valores sino de la exigencia de educación para el reconocimiento. Esto es, no solo deseable y conveniente, también es urgente una educación para el reconocimiento del otro como alguien que tiene la capacidad de expresar sus propios deseos y creencias. Lo cual implica la formación y definición de nuestra propia identidad, como individuo y como cultura; esta posibilidad, según Gallego (2008) debe ser respetada en todos por igual y traducirse en prácticas de fortalecimiento de la democracia misma:

... solo en la medida en que consideremos al otro como alguien que se supone que tiene esa capacidad de forjarse una identidad y que, [...] tiene, además, la capacidad de hacer sus propios aportes a la reproducción o transformación de su mundo social, esto es solo en la medida en que nos tomemos suficientemente en serio la consideración del otro como persona moral, podemos albergar la esperanza de dirimir nuestras diferencias sobre la base del dialogo racional. (Pp. 197-198).

Según lo que se ha venido argumentando se entiende entonces que en los procesos institucionalizados de educación y formación ciudadana parecen atenerse a un cierto tipo de reconocimiento, el desafío será poder observar diversas formas de reconocimiento. De forma que no solo se atienda a la diversidad de matices inscritos en la pluralidad de ideales relacionados con determinaciones históricas de la educación sino también a su divergencia paulatina. Se trataría no tanto de integrar la noción de reconocimiento en los modelos y prácticas pedagógicas. Lo que avala el intento de consolidar un sistema educativo con capacidad de formar ciudadanos conscientes

de su identidad cultural y de sus relaciones con el mundo. Expectativa que pretende amalgamarse con el requerimiento de un tipo de ciudadano competente, creativo, eficiente y participativo. Para ello, se considera imperativo tomar decisiones de política pública orientadas al desarrollo de un modelo de educación nacional que abarque todas las modalidades y niveles, y a toda población, tanto de la que se dedica a reproducir y enriquecer la academia y el sistema educativo y cultural como la que se dedica al progreso económico de los sectores de servicio, industrial, agrícola, ambiental y de salud.

En relación con lo afirmado, se ha de acentuar el hecho de que la perspectiva comprensiva del reconocimiento supone una especie de exigencia o demanda que trasciende los espacios de socialización como la escuela y, por lo tanto, desborda el marco del

aprendizaje formal. Lo que supone no solo procurar “dejar atrás los miedos primitivos, los odios y las supersticiones” (Rorty, 1996a, p. 128); se ha de permitir a los participantes en la comunicación, que define a todo proceso educativo, adquirir una perspectiva más comprensiva de la identidad del otro con quien se conversa (Rorty, 1996a). De lo enunciado se colige que la educación para el reconocimiento, demanda no la inculcación de ciertas creencias y deseos, sino la posibilidad de generar espacio público político democrático de aprendizaje mutuo para el reconocimiento y respeto de la capacidad que cada cual tiene, o se supone que tiene, de expresar sus propias creencias y deseos.

Conclusiones

Al plantearse la necesidad de determinar en qué medida la formación de sujetos críticos y responsables se conecta con programas de educación para la ciudadanía en un régimen democrático, encontramos que es poco probable, por no decir imposible, que pueda darse una educación verdaderamente democrática sin que se encuentren dispuestos los cauces institucionales para desarrollar el pensamiento crítico, esto, en lo fundamental, supone que las creencias, costumbres comúnmente admitidas no conforman ninguna autoridad indiscutible, de forma que la sujeción a las mismas solo deberá obedecer al escrutinio razonable de los ciudadanos. De manera que la inculcación de valores de tolerancia e inclusión puede llegar a constituir una violación de los Derechos Fundamentales de quienes se resistan a tal adopción.

Según esta perspectiva, la promoción de una ciudadanía participativa y responsable en sociedades como la nuestra, tiene que pasar por la eliminación de “los malos hábitos cívicos” (expresión prestada de Nussbaum (2005), con lo cual se incurriría en contradicciones con los mismos ideales de autorrealización, autodeterminación que fundamentan al Estado democrático de derecho (Habermas, 1998).

En otros términos, los fines o las consecuencias éticas que se persiguen normativamente con la educación para la ciudadanía genera confusión en lo referido a la libertad de conciencia y elección de “estilos de vida” (nuestras acciones) y el cultivo de los valores democráticos. Se supone que el derecho a la libre formación de la conciencia, parte integrante del contenido del derecho de libertad de conciencia, es fundamento condicionante de los derechos fundamentales de información y educación (Hoyos, 2011).

La posición que se ha mantenido hasta el momento implica, clarificado los nexos entre la propuesta de educación para la democracia y una concepción de la personalidad, según la cual ésta es el resultado de un proceso progresivo de autodescubrimiento, de sí mismo primero, y de la consiguiente cadena de decisiones que involucra su libre desarrollo, después.

La libre formación de la conciencia no es sólo la antesala de tal proceso es, al mismo tiempo, fuente y savia permanente de su libre desarrollo. Es el suelo en el que descansa la dignidad de la persona (Arendt, 1954). Ésta se manifiesta en la autodeterminación consiente y responsable de la propia vida y lleva consigo la pretensión al respeto de los demás, no obstante, el fundamento de la estima de los otros, incluso de la propia autoestima, tiene por fundamento no tanto la autoaceptación sino la coherencia entre las convicciones internas y sus manifestaciones, sean éstas de palabra, actitudes o conductas. El potencial de formar y definir la propia identidad, como individuos y también como cultura, debe ser respetado a todos por igual.

El sentido profundamente pluralista de los valores democráticos arraigados en la multiplicidad de puntos de vista encierra que tales valores en modo alguno fungen como absolutos, dogmáticos o intolerantes, porque se fundan en la confrontación con la diferencia (el otro), buscan la paz social al quedar expuestos al escrutinio público y la acción política. En ese sentido, la comunicación despunta como competencia ciudadana por excelencia, involucra procesos de información de la existencia de otras formas de vida y otros códigos de valor motivadores e inspiradores de los agentes sociales, las instituciones, el mismo Estado de derecho.

Referencias

- Arendt, H. (1954). *Entre pasado y futuro*. Barcelona, España: Península.
- Arnove, R. (2006). La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad. En Xavier Bonal (Ed.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?*, pp. 47-68. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Berman, E. (1992). Donor Agencies and Third World Educational Development, 1945-1985. En Robert Arnove, Philip Altbach & Gail Kelly (Eds.). *Emergent Issues in Education: Comparative Perspective*, pp. 57-74. Albany, United States: State University of New York Press.
- Brugger, W. (1975). *Diccionario de filosofía*, 8ª ed. Barcelona, España: Herder.
- Castoriadis, C. (1998). Imaginario político griego y moderno. En *El ascenso de la Insignificancia*, pp. 157-180. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Castro, J. (1998). La libertad de conciencia y la objeción de conciencia individual en la jurisprudencia constitucional española. En Javier Martínez-Torrón (Ed.). *La libertad religiosa y de conciencia ante la justicia constitucional*. Granada, España: ed. Comares.
- Cardoso, F. H. (1981). *Political Regime and Social Change: Some Reflections Concerning the Brazilian Case*, Stanford University/University of California, Stanford y Stanford-Berkeley Joint Center for Latin American Studies, Berkeley.
- Congreso de Colombia. (1968). Ley 74 de 1968
- Congreso de Colombia. (1972). Ley 16 de 1972
- Congreso de Colombia. (1989). Decreto 2737 de 1989
- Congreso de Colombia. (1993). Ley 60 de 1993
- Congreso de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993
- Congreso de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley general de Educación.
- Congreso de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995
- Congreso de Colombia. (1995). Decreto 808 de 1995

- Congreso de Colombia. (1996). Decreto 709 de 1996
- Congreso de Colombia. (1997). Decreto 3012 de 1997
- Congreso de Colombia. (1998). Decreto 272 de 1998
- Congreso de Colombia. (1998). Decretos 1122 de 1998
- Congreso de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006
- Gallego, F. (2008). *Ética del discurso y teoría política: sobre el concepto de legitimidad democrática*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Habermas, J. (1990). Individuación por vía de socialización: sobre la teoría de la subjetividad de George Herbert Mead. En *Pensamiento postmetafísico*, pp. 188-239. Madrid, España: Tauros.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid, España: Trotta.
- Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), pp. 191-203.
- Kymlicka, W. (2001). El nuevo debate sobre los derechos de las minorías. En Ferrán Requejo. *Democracia y pluralismo nacional*. Barcelona, España: Ariel.
- Mead, M. (1932). *La cultura cambiante de una tribu india*. Columbia University.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares, Constitución política y democracia. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, ASCOFADE. (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Educación Básica y Media. Bogotá, Colombia: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, Colombia: MEN.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- Organización de los Estados Americanos OEA. (1969) Convención americana sobre derechos humanos. Pacto de San José de Costa Rica.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos.

Organización de las Naciones Unidas ONU. (1980) Convención sobre los Derechos del Niño.

Organización Internacional del Trabajo. OIT. (1989) Convenio 169

Rorty, R. (1996a). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, España: Paidós.

Rorty, R. (1996b). *Objetividad, relativismo y verdad* (Escritos filosóficos I). Barcelona, España: Paidós.

Sen, A. (1999). *Commodities and capabilities*. Oxford, England: Oxford university press.

Tedesco, J.C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En Xavier Bonal (Ed.). *Globalización, educación y pobreza. En América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?*, pp. 29-46. Barcelona, España: Fundació CIDOB.