



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ I  
DIAGNÓSTIC EN EDUCACIÓ**

**FACULTAD DE PEDAGOGIA**

**TESIS DOCTORAL**

**EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA E  
INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

**EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA ACADÉMICA EN LA  
CIUDAD DE SANTA MARTA – COLOMBIA**

**Iván Manuel Sánchez Fontalvo**

**Barcelona, 2006**

## **CAPÍTULO IV. EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

### **Introducción**

Las colombianas y colombianos convivimos en un escenario caracterizado por la diversidad étnica y cultural, sin embargo, las identidades locales, regionales y nacional se construyen en condiciones desfavorables, particularmente en los barrios de las ciudades donde se acentúan cada vez más personas y familias desplazadas por la violencia, la mayoría de esa población pertenece a grupos étnicos como las comunidades indígenas y afrocolombianas, por ello, les toca desplazarse a las ciudades y abandonar sus territorios y muchas veces su cultura, a sabiendas que en las ciudades van a vivir en condiciones miserables.

Padecemos una gama de experiencias de dolor, causada por todos los eventos que testimonian una alteración del orden interno y de la paz ciudadana<sup>113</sup>. Las condiciones de desigualdad de la población colombiana desde su historia colonizadora en todos los órdenes se ha perpetuado hasta hoy y, ha generado obstáculos cada día más complicados, que han cruzado ese espacio natural de la concordia, donde se pueden conciliar sus diferencias. Las secciones del territorio y de la población expuesta a condiciones de vulnerabilidad de su dignidad y de sus derechos, han aportado la cuota de dolor y de duelo; centenares de municipios y millares de colombianas y colombianos han padecido la crueldad de la guerra, como manera última y única de gestionar diferencias, valoradas como no reconciliables y no negociables.

Por estos presupuestos, la educación debe asumir un papel protagónico y de liderazgo en la transformación social de Colombia, con el ánimo de dar respuestas a las situaciones como las descrita en los capítulos I y II, para ello, es menester recuperar la fê de la comunidad educativa para “la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural que nos permita dar a cada persona la capacidad de participar activamente, durante toda la vida en

---

<sup>113</sup> Ver con mayor amplitud el capítulo I

un proyecto de sociedad, y trabajar arduamente porque tal capacidad pueda ser ejercida por todas y todos sea cual sea su origen cultural y social, o su género” Bartolomé (2004:24). Apuntando siempre al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y colectivos, especialmente de los más vulnerables.

La escuela tiene un gran papel en la orientación del rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, respetuosa activamente y democrática. Es allí donde la educación para la ciudadanía adquiere razón de ser y necesidad de trabajarse.

Por consiguiente, en este capítulo, vamos a abordar primero el concepto de educación para la ciudadanía, concepto que no está agotado y, antes por el contrario está en plena construcción, buscando siempre apuntar a mejores condiciones de vida de las personas, en diferentes contextos, de esta manera responde a los acontecimientos del entorno social, político y cultural, con los que la escuela debe estar vinculada. Así mismo, reflexionaremos sobre la educación para la ciudadanía que requiere Colombia, haciendo un análisis de las principales dimensiones conceptuales que la fundamentan. Las cuales, nos conllevan a identificar y sustentar nuestro modelo de educación para la ciudadanía democrática e intercultural, que a la vez apunta a desarrollar la ciudadanía activa, responsable y crítica. El GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona, está trabajando este modelo, el cual describimos con detalle.

En segunda instancia, reflexionaremos sobre cómo se forma en y para la ciudadanía democrática e intercultural, sobresaliendo el compromiso social que ha de asumir la escuela como agente trascendental para desarrollar esa formación, la cual no solo debe basarse en los contenidos de las materias sino que debe ser un eje transversal que impregne todo el currículo de la institución. Esta formación ha de posibilitar en las personas el desarrollo de actitudes, valores y competencias que les permitan vivir juntas en contextos plurales, y luego promover la construcción de proyectos comunes de comunidad (en los ámbitos local y mundial).

En tercera instancia, nos centramos en cómo formar al profesorado desde el modelo de ciudadanía intercultural que hemos adoptado del GREDI. Teniendo como referente este modelo, nos hemos preguntado ¿En qué, cómo, dónde y cuándo formar al profesorado? Obteniendo no respuestas sino reflexiones en torno a la importancia de los valores y actitudes que permitan fomentar una perspectiva crítica y reflexiva con la realidad, y un cambio del profesorado con trascendencia institucional y social. La importancia de la institución educativa como lugar de formación permanente del profesorado y las jornadas académicas escolares durante el año lectivo como el mejor tiempo para desarrollar procesos

de formación. En estas reflexiones encontraremos recomendaciones que apuntan a mejorar la formación permanente del profesorado en contextos multiculturales y con problemática social.

#### **4.1 Concepción de educación para la ciudadanía**

El alcance de la educación para la ciudadanía no solo depende de las concepciones de ciudadanía, sino también de educación, lo cual hace que el concepto sea dinámico y este en permanente construcción. En este sentido, sostenemos con Marco (2002:249) que la educación para la ciudadanía se puede orientar de distintas maneras atendiendo a la concepción de ciudadanía y de educación, al papel que se le conceda al conocimiento y la experiencia en la construcción de los saberes y competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía, a las funciones que desempeñen los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo y a la permeabilidad de la escuela ante los cambios, problemáticas, retos y evolución de la sociedad.

En síntesis, los anteriores aspectos le dan distinta orientación a la educación para la ciudadanía. En ocasiones la educación para la ciudadanía se plasma en una materia que tiene diversas denominaciones; en otras es un enfoque transversal, unas veces aparece explícitamente en los programas, y otras está implícita en los objetivos educativos de las leyes educativas de distintos países. Estas diversas denominaciones se enmarcan en una acción educativa inseparable de la construcción de ciudadanía. Es la tarea y el compromiso de construcción de una sociedad desde parámetros de justicia y equidad. Sin embargo, es menester aun ir más allá y pensar y reflexionar profundamente sobre un modelo de ciudadanía anhelado, Ortega, Touriñan y Escámez (2005:7 y 8) profundizan al respecto, al aducir que el discurso pedagógico sobre la educación para la ciudadanía no debe limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación como tal. Ha de trascender el marco de estrategias para preguntarse por otras cuestiones indispensables en la reflexión pedagógica: participar ¿En qué sociedad? ¿Para qué? Solo después de responder a estas preguntas tiene sentido la cuestión: ¿Cómo participar? En los capítulos anteriores hemos reflexionado entorno a estos interrogantes.

En ese sentido, los autores nos invitan a reflexionar respecto a que existe una grave carencia de un marco teórico en la educación para la ciudadanía que se extiende a todo el discurso de la educación social. Se constata que se ha puesto más interés en el desarrollo de estrategias y procedimientos didácticos que en la reflexión teórica sobre el



Vemos entonces la importancia de tener presente el modelo de sociedad deseada para trabajar una educación para la ciudadanía que responda a la realidad y sea trascendental en ella para sus individuos y colectivos. De esta manera, también es evidente la necesidad de una luz conceptual que nos ilumine en la tarea de desentrañar las redes de significado de la sociedad que queremos y de la educación para alcanzarla.

En este sentido, Bernal (2000:46 y 47) en sus escritos sobre el humanismo cívico de Tocqueville, nos da a conocer los intentos de trascender el vacío conceptual de la educación para la ciudadanía que este autor ha identificado, presentando así, algunas de sus recomendaciones. Bernal sostiene que, Tocqueville acierta en su análisis, gracias a la combinación entre historia y sociología, que aporta unos datos valiosos para cualquier estudio que ambicione ilustrar las vías de solución educativa a la crisis que padece la ciudadanía democrática. Desde esta perspectiva veremos de manera sucinta como los teóricos del tema en cuestión debaten las siguientes concepciones:

<b>La noción de ciudadanía</b>	Según Chilcott (1990), es el principal problema del profesorado.
<b>La noción de democracia</b>	Brigdes (1997), nos suscita a descubrir qué implicaciones conlleva como organización política pero también como modo de vida que concede prioridad a dimensiones personales y colectivas como son la libertad y la igualdad, que en la práctica se traducen en la participación.
<b>La noción de cohesión social</b>	Laughlin y Juceviciene (1997), nos invitan a establecer la unidad social conviviendo con el pluralismo; asentar las posibles relaciones entre identidad individual, familiar, nacional e internacional; compatibilizar el respeto a la autonomía individual y la necesidad del progreso de una nación o colectividad amplia, como aduce Heller (1998), en el fondo se trataría de ver el contenido del bien común.
<b>La noción de moralidad</b>	Hyland (1997), nos dicen que reflexionemos sobre qué contenido se concede, de máximos o de mínimos, cómo ponerse de acuerdo, su fundamento.

*Fuente: Bernal (2000:47)*

*Cuadro 1. Nociones de ciudadanía*

A partir de este cuadro, podemos visualizar como Tocqueville sugiere el contenido básico de estas nociones, que emanan de una idea concreta acerca de quien es el ser humano. Y resalta la necesidad de impregnarnos en pensar siempre acerca de lo humano, para entender el fondo de esas concepciones que requerimos.

Por consiguiente, Desde Bernal (2000:48), entendemos como Tocqueville pone un acento en el entendimiento de quién es el ser humano, aspecto vital e imprescindible para el razonamiento sobre las nociones que nos interesan en la educación para la ciudadanía.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que en el capítulo anterior hemos reflexionado y planteado conceptualmente la ciudadanía que requiere Colombia (el modelo de sociedad). A continuación presentaremos que educación ha de desarrollarse para alcanzar esa sociedad y por ende, construir la ciudadanía que requiere Colombia.

## **4.2 La educación para la ciudadanía que requiere Colombia**

Una vez hemos reflexionado teóricamente en el capítulo anterior sobre la ciudadanía que requiere Colombia; “una ciudadanía democrática e intercultural”, que comprende cuatro modelos de ciudadanía: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical, que explicamos con profundidad. Empezaremos a bordar que educación ha de inscribirse para desarrollar esa ciudadanía, que creemos puede ayudar a alcanzar un modelo de sociedad democrática, pluralista, intercultural y equitativa que necesitamos y anhelamos en Colombia.

En este sentido, consideramos conveniente reflexionar sobre la tarea educativa de cada uno de los modelos que hemos mencionados.

*“Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía”.* Freire (2003).

Desde la cita anterior, nos atrevemos a apostar con vigor por la educación, como proceso social importante para construir ciudadanía. La tarea educativa de los modelos que abordaremos a continuación consiste principalmente en llenarnos de confianza por trabajar desde la educación para transformar Colombia y el mundo con certeza.

#### **4.2.1 Educación para una ciudadanía multicultural**

##### Reconocimiento político y jurídico de las minorías culturales

Para desarrollar una ciudadanía multicultural, la educación le corresponde según Kymlicka (2004:93-94) llevar a cabo en primera instancia políticas educativas que promuevan el desarrollo de programas de discriminación positiva, que según el autor, son innegablemente integracionistas, en la medida que pretenden se incremente el número de personas pertenecientes a las minorías étnicas para que participen en las instituciones educativas. Es decir, se persigue que las personas de minorías étnicas entren a formar parte plenamente de las instituciones, entre ellas las educativas.

No obstante, Tubino (2003:65) manifiesta que no se trata de luchar solamente para ampliar numéricamente cada vez más las representaciones de los grupos menos favorecidos. Más importante que la cantidad de representantes es la calidad de los mismos, su capacidad para sustentar propuestas transformativas y generar s hacia dentro y hacia fuera de los grupos discriminados.

En segunda instancia, es importante hacer una revisión del currículo escolar público en relación con las materias de historia y literatura a fin de otorgar un mayor reconocimiento a las contribuciones históricas y culturales de las minorías etnoculturales; desarrollar programas educativos antirracistas; programas de prevención de declaraciones (sexistas u homófobas); y programas de educación bilingüe. Estas políticas educativas buscan que las personas de los grupos étnicos se sientan cómodas en las instituciones de la sociedad, una vez que han conseguido involucrarse en ellas.

Resaltamos que Estas propuestas educativas hacen parte de las nueve políticas del multiculturalismo que apuntan a la integración societal que presente Kymlicka. No las hemos escogido todas porque a nuestro parecer, desde la realidad multiétnica y pluricultural de América Latina, son las que consideramos pueden tener mayor relevancia

Estamos de acuerdo con Kymlicka (2004:101-102) que estas políticas suscitan a que desde las escuelas trabajemos por crear atmósferas de bienvenida para las personas de cualquier grupo étnico, origen racial y religión prohibiendo todo discurso o manifestación ofensiva hacia ellas. Estas acciones permiten a las personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios participar en las instituciones educativas y en otras destacadas de la sociedad existente. Lo cual, está en correspondencia con la



solicitud de reconocimiento político y jurídico que hacen los grupos étnicos minoritarios y marginados.

Sin embargo, nos recuerda Tubino (2003:53), es menester estar atentos en evitar la formación de “islas étnicas” que fortalecen la exclusión social y los prejuicios socioculturales. Y ello supone abordar los problemas de inequidad educativa, y de discriminación social y cultural pendientes.

#### **4.2.2 Educación para una ciudadanía intercultural**

Diálogo desde la simetría cultural y social

Recordemos que la interculturalidad es posible en sociedades donde exista simetría social y económica.

En este contexto, la tarea educativa para formar ciudadanos interculturales, apunta según López (2002:33) a combatir aquellos obstáculos (sistemas económicos injustos, políticas discriminatorias, aparatos escolares que apoyan actitudes racistas, etc.) que generan violencia, dificultan el desarrollo integral de individuos, la igualdad de oportunidades y las posibilidades de entendimiento entre los miembros de los distintos grupos étnicos y culturales. Pretende, según Essomba (2006:60) hacer frente a la globalidad de las dimensiones que implica la desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural, y para ello, los principios que la sustentan deberán dirigirse en esa dirección, intentando contextualizar los valores que la configuran en los factores determinantes de la sociedad donde se desarrolla.

En este contexto, somos conscientes con López (2002:34) que la puesta en marcha de la educación para la ciudadanía intercultural requiere enfrentar una serie de dificultades políticas – económicas devastadoras, relativismo cultural, ausencia de una formación intercultural del profesorado, propuestas curriculares concebidas desde una visión etnocéntrica, etc.), lo cual, exige tomar medidas educativas que además de urgentes, congruentes con los contextos locales y globales.

Lo cual significa, según Candau (2004:260), que desde la educación podemos trabajar por el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la lucha contra todas las formas de discriminación y desigualdad social, que intentan promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales distintos y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos. Una educación que desarrolla

procesos interculturales, no ignora las relaciones de poder presentes en los contextos multiculturales. Antes por el contrario, los identifica y procura las estrategias adecuadas para abordarlos. Se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una cohesistencia pacífica.

Comprendemos entonces, que educar para la ciudadanía intercultural es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos. La interculturalidad apuesta en la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones. Favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades de “frontera”, “híbridas”, plurales y dinámicas. Para lograrlo, es menester promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto común local y mundial, en el que personas distintas se sientan reconocidas, sujetos y actores sociales.

Desde los anteriores presupuestos, consideramos importante detenernos en América Latina, de cara a visualizar como está la región en el tratamiento de una educación que apunte a formar ciudadanos interculturales.

En América Latina la educación en el marco intercultural, a nuestro parecer tiene vacíos importantes, en la medida, que se desarrolla específicamente en los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe<sup>114</sup>, los cuales se llevan a cabo en comunidades indígenas, afroamericanas, específicamente en áreas rurales. Esto ha conducido a que estos proyectos se enmarquen especialmente a los grupos étnicos mencionados. Como consecuencia de ello, la educación para formar ciudadanos interculturales no ha llegado a los escenarios urbanos marginales de las ciudades, donde se concentra población diversa culturalmente y en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Creemos que debemos ampliar el radio de acción del enfoque intercultural en el sistema educativo de América Latina.

Por todo lo expuesto, nos atrevemos a afirmar que formar ciudadanos interculturales, requiere a la vez (es imprescindible) formar ciudadanos para que comprendan el sentido de la democracia y la manera de desarrollarla en el día a día, de manera consciente e inconsciente, hacer de la democracia parte de nuestra cultura. Los procesos

---

<sup>114</sup> Recordemos que en Colombia la modalidad recibe la denominación de Etnoeducación y las dimensiones bilingüe e intercultural constituyen solo dos de varios factores que intervienen en su definición. Además la propuesta de Etnoeducación trasciende el ámbito indígena para hacerse extensiva a la población afrocolombiana y a la población rom o gitana.

interculturales desarrollados desde la educación según Tubino (2002:53) deben ser parte sustantiva de la cultura democrática y participativa que se genere en la escuela. La cultura política, la cultura de los derechos humanos de las sociedades democráticas debe interculturalizarse, pues o es intercultural o no es democrática

### **4.2.3 Educación para una ciudadanía democrática**

#### Participación de todos y todas en los espacios públicos

La ciudadanía democrática radica en educar a los ciudadanos y ciudadanas, orientarlos en la cultura cívica, desarrollar como estrategias reales, no simulacros, la propia participación, el diálogo y también el conocimiento de las instituciones públicas, no solo hablo de la escuela y centros de formación, porque es para todos y todas los que somos humanos. La deliberación pública y la toma de decisiones, deben ser parte de nuestra cultura educativa.

Por consiguiente, un primer paso para desarrollar una educación para la ciudadanía democrática es recuperar la fé de la comunidad educativa para solucionar los problemas locales y mundiales. Si no estamos convencidos que la educación puede cambiar las cosas, difícilmente podremos tener las condiciones ideales para afrontar las tendencias hegemónicas actuales, tan preocupantes. Mayor (2003:6).

Un segundo paso es formar ciudadanos democráticos de la comunidad local y del mundo, capaces de reflexionar sobre las grandes cuestiones y problemáticas de la humanidad, pero también de cuestiones personales, que son esenciales, y poseer argumentos propios, que sepamos expresar y defender con un léxico abundante, capaz de reflejar con toda intensidad lo que se piensa o se siente.

Un tercer paso, es comprender que la educación para la ciudadanía democrática tiene que estar en sintonía con el contexto social, político y cultural en la que se orienta. Es decir, responder a los acontecimientos del entorno social, político y cultural, con lo que la escuela debe estar vinculada.

Por lo tanto, de manera sucinta visualizaremos como América Latina ha asumido el reto de la educación para la ciudadanía democrática, presentando avances significativos al respecto, pero no por ello no susceptibles de mejoramiento.

Los temas de contexto para la definición de la educación para la ciudadanía democrática en la región están relacionados con aspectos como la pobreza, la inequitativa

distribución de la riqueza, la desintegración social y la violencia estructural que genera en muchos casos la violencia fratricida.

La debilidad del tejido social es preocupante y constituye uno de los principales desafíos de las democracias latinoamericanas. Los grupos más excluidos del ejercicio de la ciudadanía social son los mismos que sufren carencias en cuanto a sus derechos básicos y calidad de vida. En este sentido, el fortalecimiento de la sociedad civil y la participación constituyen los pilares fundamentales de la construcción de la ciudadanía democrática, particularmente en el caso de los más pobres y de los grupos étnicos (que hacen parte de los más pobres).

En respuesta a estos aspectos, se han hecho reuniones permanentes sobre qué debe asumir la educación al respecto. Anotaciones de la VII Reunión de la Red de Educación, Diálogo Regional de políticas<sup>115</sup>, destacan:

- La falta de confianza en los distintos actores de la sociedad
- La necesidad de practicar las competencias propias de la ciudadanía durante todo el proceso de escolarización
- La escuela como un remanso de estabilidad y como un espacio privilegiado para la socialización y la necesidad de introducir prácticas y éticas en la burocracia y en la práctica educativa.

En América Latina actualmente hay un creciente interés en la educación para la ciudadanía democrática. En el ámbito nacional se busca el compromiso y participación política del alumnado y las personas en general. En el ámbito internacional, se pretende alcanzar respuestas para los retos globales de injusticias y desigualdades y una mayor concientización sobre la importancia de los derechos humanos.

En América Latina, los esfuerzos de reforma educativa durante la última década se inspiran en buena parte en el deseo de responder a las aspiraciones democráticas, de dar a todas y a todos los ciudadanos igualdad de oportunidades para participar en economías y sociedades basadas cada vez más en conocimientos

Los esfuerzos por universalizar el acceso a la educación secundaria, las políticas de discriminación positiva orientadas a reducir las brechas en la calidad de la educación que recibe distintos grupos sociales, y el énfasis en mejorar las competencias básicas del alumnado de primaria y secundaria, reflejan la aspiración de preparar a nivel básico para participar y deliberar en sociedades democráticas.

---

<sup>115</sup> En Espínola (2005:14)

En América Latina el reconocimiento de la necesidad específica de profundizar en la definición de las competencias esenciales para formar en la ciudadanía democrática, la identificación de las metodologías más apropiadas para desarrollar esa formación y su evaluación, son parte del debate hoy en día del sector educativo en la región.

No obstante, en la mayoría de los países se trata de un debate de especialistas más que de un debate generalizado a todas las comunidades de educadores en sentido amplio, y menos aun a los diversos grupos de interés que converjan alrededor del tema educativo. La educación para la ciudadanía democrática es, en América Latina, un tema incipiente y poco basado en el análisis de evidencia empírica. Espínola (2005:91).

Algunos estudios empíricos<sup>116</sup> nos permiten comprender la relación entre la educación y la democracia en América Latina. Nos muestran con claridad lo que es posible hacer para formar una ciudadanía efectiva con miras al futuro. Se desatacan las siguientes opciones:

- Definición de competencias
- Identificación de las brechas entre las competencias y los conocimientos, habilidades y actitudes del alumnado
- Promoción de foros democráticos
- Identificación de experiencias significativas en las escuelas
- Realización de investigaciones comparadas entre países de la región, con evidencia empírica, que nos permitan una mejor conceptualización sobre las formas efectivas de educación para la ciudadanía democrática
- Desarrollo de programas de formación del profesorado, directivos y administradores escolares
- Desarrollo y evaluación de programas de formación para la ciudadanía democrática innovadores, que permitan crear modelos explicativos y de intervención socioeducativa para desarrollar en las escuelas.
- Creación de redes de investigación y práctica que articulen a investigadores y a comunidades amplias de educadores en varios países

---

<sup>116</sup> El Banco Interamericano de Desarrollo publicó recientemente una investigación entorno a la educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado en América Latina. Ver Espínola (2005) “*Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*”.

Creemos que en América Latina es importante que la educación para la ciudadanía democrática sea contextualizada. Por lo tanto, es menester hacer un ejercicio constante de reflexión entorno a como diseñar las mejores vías de formación sobre este tema.

#### **4.2.4 Educación para una ciudadanía democrática radical**

Equidad y participación protagónica de los sectores marginados

Gimeno y Henríquez (2002:24) nos señalan que la educación para la ciudadanía democrática radical debe fomentar el desarrollo de los valores de la igualdad, la justicia, la libertad, el manejo del conflicto. Así mismo, valorar y tener en cuenta las identidades y los derechos de los distintos grupos en una sociedad.

Desde esta óptica comprendemos que la educación debe empezar por el reconocimiento y valoración de los derechos; igualmente debe desarrollar capacidades y generar algunas condiciones para su ejercicio en aras de una sociedad más justa y equitativa. Contribuir a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad, como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos.

La gestión pedagógica e institucional de nuestros sistemas educativos debe propiciar el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las relaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Así mismo, debe regirse tomando como principio los valores de solidaridad, reciprocidad y relación armónica con la naturaleza.

Por consiguiente, para propiciar la construcción democrática radical en América Latina, es menester tener perseverancia para transformar las dificultades en un campo de posibilidades. En términos de Freire (2003) *“La perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar al mundo”*.

El hecho de trabajar por y desde una educación que contribuya a la construcción de una democracia que promueva la participación protagónica de las personas y colectivos marginados y excluidos en la construcción de su contexto más inmediato y la sociedad en general, nos hace sentir la necesidad de tener perseverancia. De saber escuchar, que está más allá de oír. *“Tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir...”* Freire. De dialogar para resolver pacíficamente los conflictos, Freire nos decía que el diálogo como el conflicto, son factores constitutivos de un proceso de construcción democrática.

Propiciar una educación que tenga en cuenta los anteriores aspectos, merece a su vez, tener presente el contexto, las personas y grupos que están asentados allí. Estar en sintonía con sus necesidades, intereses y expectativas y responder a ellos. De cara a tener una educación que pueda transformar ese contexto. *“Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentarnos la acción revolucionaria”* Freire (2003:115).

En este contexto, entendemos la acción revolucionaria como el apostar con vigor en la formación de sujetos políticos, que trabajen por el bien público de su comunidad, con el ánimo de suplir los problemas que los aquejan e impiden el avance hacia una mejor calidad de vida. Estas personas trabajan en equipo por su barrio o municipio, y desde ellas se construye el bien común, su comunidad deseada.

Entonces, la educación es una vía importante para fomentar espacios democráticos que animen a construir democracias verdaderas, donde el alumnado se implique en la participación popular directa en la solución de los problemas de la institución y la comunidad donde esta ubicada la escuela.

#### **4.2.5 Reflexión sobre los modelos de educación para la ciudadanía abordados**

Las anteriores tareas educativas de los modelos de ciudadanía, nos suscitan trabajar por una educación para la ciudadanía en Colombia, que tenga en cuenta sus principales aportaciones, pues, la educación no puede seguir de espaldas hoy en día en la localidad, la ciudad, la región, la nación, el estado multinacional y el mundo, donde personas y grupos de personas están atravesando por diversas y complejas situaciones de injusticia y desigualdad social. Sus derechos económicos, sociales y culturales son violados de manera perversa por acciones indignas visibles ante los ojos de la mayoría y de manera oculta por su invisibilidad y silencio desarrollándose por los caminos de la ignorancia y de la inconsciencia también de la mayoría. Ambas son reprochables e inadmisibles bajo el paraguas de los derechos humanos que protegen y “garantizan” los Estados nación.

Sin embargo, continúa avanzando las brechas entre el norte y el sur, entre ricos y pobres, entre un grupo étnico y/o cultural distinto y otro, entre un hombre y una mujer, etc. Fenómenos que se evidencian en la inmigración del sur al norte, en los conflictos armados internos de varios países, desplazamientos forzados de la población, en el racismo, la xenofobia y la inequitativa distribución de la riqueza, etc.

De esta manera, los contextos locales y el mundo cada día son más diversos, más plurales, son más multiculturales.

Sin embargo, las comunidades políticas aunque diversas son desiguales, falta reconocimiento entre las personas que las habitan, no hay respeto activo y no hay convivencia plena.

Ante esa realidad en el orden local y mundial, estamos llamadas las personas en nuestro diario acontecer a aprender a vivir juntos, para tener fuerzas y perdurar firmemente. En estos tiempos ya no sirve asumir el papel de espectador que observa desde fuera el discurrir de los acontecimientos. Según Ortega, Touriñan y Escámez (2005:1), tal actitud constituye una tentación y un riesgo que no se debería correr. Quizás sea esta la tarea más urgente que tenga la sociedad actual: educar, equipar a las jóvenes generaciones para afrontar los inevitables riesgos del cambio social y cultural, y orientar el rumbo de las transformaciones hacia modelos de una sociedad justa, incluyente, intercultural y democrática.

En este sentido, creemos que los modelos de educación para la ciudadanía abordados, necesitan coadyuvarse y/o unirse para constituir un modelo más dinámico que promueva una formación para la ciudadanía desde la escuela, y que haga que la educación encerrada en las aulas, den un paso a una educación que en términos de Ortega, Touriñan y Escámez (2005:1-2), *“es una educación entendida como tarea y como proyecto que no acaba en la sola transformación del individuo, sino que implica necesariamente un compromiso de cambio y transformación de la propia sociedad”*.

Ese modelo de educación para la ciudadanía dinámico que buscamos, a de promover que toda acción educativa sea inseparable de la proyección política y social; hacerla participe en la gran tarea y el compromiso de construcción de una sociedad fundada en valores como la justicia, la equidad y la paz.

Entonces, la educación ha de ser ética y política, y su participación en la construcción social es una de sus más grandes competencias y tareas. Por ello educación y construcción social deseada son inseparables.

Buscamos un modelo de formación para la ciudadanía, en el que haya relación entre la educación para la ciudadanía y el modelo de sociedad deseada. Un modelo dinámico de formación para la ciudadanía que aborde de manera amplia los diferentes aspectos que nos indican los modelos anteriores, pero que a la vez, promueva una identidad cívica compartida en el crisol de múltiples colores en que nos encontramos, es decir, que haya proyectos comunes desarrollados por personas distintas.



Los modelos de educación para la ciudadanía que hemos abordado, creemos que apuntan a formar personas responsables, participativas, críticas e interculturales, pero no es suficiente, ya que es necesario que estos modelos opten por el desarrollo de una identidad que mueva a la persona hacia posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica. Lo cual Bartolomé (2004:51) denomina “desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política”, que se hace más complejo en sociedades multiculturales, en la medida, que aun reconociendo la oportunidad de la heterogeneidad cultural para nuestro crecimiento como sociedad, es incuestionable que nuestras interacciones se hacen más complejas cuando debe armonizarse diferentes tradiciones, culturas, religiones, lenguas, códigos de comportamientos, etc. Sin duda crear una identidad cívica a partir de distintas identidades culturales, que pueden incluso encontrarse enfrentadas, supone un gran reto para las personas, los colectivos y para las instituciones democráticas que deben promoverla.

Desde esos presupuestos, se sustenta nuestro modelo de educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

No obstante, no podemos presentar el modelo, sin hacer referencia a otros conceptos, que según Bartolomé (2004:51) nos permiten defender una forma de ciudadanía que vaya más allá del reconocimiento de un estatus, una ciudadanía que otorgue autonomía y soberanía, poder a los miembros de una comunidad para la construcción y defensa común de las reglas de juego en el espacio público y de la convivencia comunitaria, sustentado en un sentimiento de pertenencia cívico compartido.

Este modelo de ciudadanía democrática e intercultural, es a la vez activa, responsable y crítica, y requiere desarrollar diversos procesos educativos interrelacionados: educación para la ciudadanía activa, impulsado desde el consejo de Europa; el modelo de educación para la ciudadanía crítica que trabaja el Centro Cultural Poveda en República Dominicana y el modelo de educación para la ciudadanía intercultural que trabaja el GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural) de la Universidad de Barcelona. Este modelo es el que hemos adoptado, en tanto en cuanto, incorpora los dos anteriores. Es allí donde nuestro modelo de educación para la ciudadanía es democrático y a la vez intercultural. El GREDI, preocupado por las difíciles situaciones de convivencia entre los seres humanos y por soñar con un Estado multinacional como España; con un continente transnacional como Europa; una región como América Latina tan rica en recursos naturales y con una gran riqueza cultural, pero a la vez sumida en las desigualdades sociales; y un mundo en paz donde podamos vivir juntos, han

desarrollado desde el aspecto educativo propuestas y programas relevantes para que el profesorado desde su quehacer pedagógico y liderazgo comunitario contribuya a construir una ciudadanía justa, equitativa, más humana, intercultural, democrática y global. Estamos seguros, que este modelo responde de alguna u otra manera a la concepción de ciudadanía que requiere Colombia.

### **Educación para la ciudadanía activa**

La ciudadanía activa es una dimensión práctica, significativa y comprometida con la transformación social. Por ello, se insiste conjuntamente en el desarrollo de la participación y la responsabilidad<sup>117</sup>. Cabrera (2002:83 y 84) sostiene que este modelo, puede entenderse desde la propuesta de Osler (1998, 2000), Barcena (1997) y de la misma Comunidad Europea que acentúa el sentimiento de pertenencia a una comunidad y el ejercicio o práctica de la ciudadanía como dimensiones esenciales del ciudadano. Se otorga valor e importancia al compromiso cívico, a la participación activa de los ciudadanos en la gestión de los asuntos comunes.

En síntesis: la ciudadanía activa implica participación activa en la sociedad y el ejercicio de derechos cívicos, políticos y sociales a través de prácticas y estructuras participativas a niveles locales, regionales, nacionales y transnacionales.

Desde esta perspectiva, entendemos que la educación para la ciudadanía activa está vinculada a la democracia, los derechos humanos, las libertades fundamentales y la adquisición de las habilidades y actitudes para preservar, cambiar y participar en la sociedad. Como podemos apreciar, este modelo reúne varios elementos, los cuales hacen que adquiera un enfoque más amplio: ciudadanía activa, participativa y responsable. Esta convergencia de elementos en el modelo de ciudadanía activa no es coincidencia, pues, en 1999, el Comité de Ministros de Educación del Consejo de Europa declaró y adoptó un Programa de Educación para una Ciudadanía Democrática basado en los derechos y responsabilidades de los ciudadanos (Consejo de Europa, 1999). Lo cual le dio impulso y desarrollo a la formación ciudadana, como un instrumento de integración social y de lucha contra la exclusión.

---

<sup>117</sup> Ver Bartolomé “Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas”, en Décima Conferencia Mundial Trienal. Sociedad Española de Pedagogía [Documento en línea a junio de 2006]: [http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm#\\_ftnref7](http://www.uv.es/soespe/Bartolome.htm#_ftnref7)

Según Cabrera (2002:91), este enfoque de ciudadanía activa, participativa y responsable, es el que está sirviendo de base conceptual y metodológica para el desarrollo de muchos programas de formación ciudadana.

### **Educación para la ciudadanía crítica**

Desde Gimeno y Enríquez (2001:30) comprendemos que la ciudadanía crítica tiene relación con un modelo de sociedad democrática deseada, en la cual exista plenamente libertad política de los ciudadanos y ciudadanas para participar en los asuntos públicos, de cara a tomar parte en las decisiones comunes, según la máxima clásica de que “lo que es de todos/as debe ser decidido por todos/as”. Pero la democracia se extiende también a distintos ámbitos de la vida social. Una democracia inclusiva que renace la plena ciudadanía de todos los seres humanos, sea cual sea su condición de nacimiento, el grupo étnico al que pertenezca, su ideología, sus creencias religiosas o la falta de ellas, el género, etc. Una democracia que ofrece los canales reales de participación para que todos y todas puedan intervenir. Que posibilita el control de la gestión e involucra a los ciudadanos en la acción. Y que asegura la distribución de los bienes y por lo tanto el desarrollo de la equidad.

Esta concepción de la ciudadanía crítica esta sustentada en Mayordomo (1998) e Inglehart (1996) cuando refieren el nuevo reto que supone para la educación en la ciudadanía los cambios y situaciones sociales que exigen ciudadanos más activos y con ideas más claras, interesados en participar plena y críticamente en la vida pública.

Por consiguiente, comprendemos que la educación para la ciudadanía crítica trabaja por formar a ciudadanos/as participativos que tienen la posibilidad de “*juzgar e intervenir en la tarea de definir o regular racional y críticamente el plano de su convivencia*”. Mayordomo (1998:110)

Este autor, apoya que la educación para la ciudadanía crítica desarrolla lo que Ardigó ha llamado “participación del disenso” que hace falta para transformar las sociedades injustas y de desequilibrio social y que fomenta los valores de “indignación/compasión”, binomio feliz que propone Villamán (1989) con la finalidad de pasar de las “falsas certezas consensuadas” a una acción ciudadana “crítica propositiva” que tiene en cuenta a las y los tradicionalmente olvidados de la historia.



### **4.3.1 El sentimiento de pertenencia**

Hoy en día las identidades colectivas necesitan animarse a pasar la dificultad que impide afianzar el sentimiento de pertenencia. Lo cual supone luchar por su propio reconocimiento en el marco de la diversidad de grupos, cualidad a favor e indispensable para el desarrollo de su identidad.

Podemos entender el concepto de sentimiento de pertenencia desde dos dimensiones, la comunidad política y la comunidad cultural.

#### **El sentimiento de pertenencia político**

Es aquel que nos permite sentirnos identificados con las diferentes jurisdicciones en las cuales interactuamos, el barrio, el distrito, el municipio, el Departamento (Comunidad autónoma), el Estado, el continente y el mundo. Y el sentirnos identificados quiere decir que deseamos participar y trabajar activamente en los asuntos públicos de una de estas jurisdicciones, de algunas o todas a la vez, que nos preocupamos por el bienestar común de nuestra sociedad. Puede decirse que un individuo posee sentimiento de pertenencia a una comunidad política si trabaja asuntos públicos en su barrio o distrito y no con las otras jurisdicciones mayores, es un sentimiento de pertenencia a una comunidad política local, pero lo es. Claro está que uno de los objetivos de la ciudadanía intercultural es que las personas construyan su sentimiento de pertenencia con múltiples lealtades y sin fronteras, pero el primer paso es lo local, luego se va escalando o ampliando.

#### **El sentimiento de pertenencia cultural**

Este concepto lo plantearé desde la perspectiva de las sociedades multiculturales, donde existen diversos grupos étnicos y culturales con identidades distintas.

Lo anterior significa que, el desarrollo social y político de los contextos multiculturales deben contener la voz de los distintos grupos étnicos y culturales. Es decir, se necesita un marco social y político que acerque al fortalecimiento de los modos de vida (culturas) particulares con base en el reconocimiento y aceptación de los grupos humanos y de sus identidades étnico políticas; no solo que se acepte su presencia sino que se escuchen sus voces.

La diversidad étnica y cultural en muchos países es reconocida oficialmente en sus constituciones. Por consiguiente, es menester que se refleje en las políticas públicas, sociales y culturales, etc. Dicho reflejo no es pasivo o formal, sino que involucra el ejercicio de una serie de derechos y funciones en la vida institucional y de la sociedad civil que implique la diversidad étnica.

Según el Ministerio de Cultura de Colombia, *la diversidad étnica es planteada por los mismos grupos como las raíces de muchos grupos humanos con diferentes cosmovisiones y características.*

Por otra parte, la diversidad cultural es planteada como el espectro de los ámbitos de modos de vida propia o particular que cada grupo étnico posee para la satisfacción de sus necesidades y la permanencia y trascendencia del grupo frente al resto de grupos de la sociedad.

*La diversidad cultural es distintos pueblos que manejan un pensamiento, una lengua, costumbres, prácticas y un territorio para su cotidianidad.* Es las lógicas distintas de pensamiento para concebir el mundo con la vida. La diversidad cultural no siempre se cruza del mismo modo con la diversidad étnica. *La diversidad cultural se refiere a saberes y conocimientos, religión, lengua, economía, organización, etc. Se puede tener un indígena desde el punto de vista étnico pero culturalmente este puede tener una mezcla de tradiciones y culturas.* Los mismos grupos plantean también algunos obstáculos que se presentan para el reconocimiento y ejercicio de la diversidad, tales como la injusticia de los poderes políticos, económicos y religiosos; la falta de capacitación de los funcionarios; los medios de comunicación y sus mensajes estereotipados; el colonialismo y el saqueo de recursos naturales; la falta de claridad política del Estado hacia la diversidad.

Si bien lo étnico y su diversidad constituyen posibilidades para los países multiculturales más que problemas para la gestión, sobre dicho reconocimiento podemos construir un fundamento para la equidad y la distribución de la riqueza; la cultura y su diversidad pueden potenciarse como un buen recurso para la construcción del sentimiento de pertenencia a la comunidad local, regional y nacional, la unidad y la paz.

Creemos entonces, que el sentimiento de pertenencia cultural debe partir de la inclusión al sistema social y político local, regional, nacional y mundial de personas y grupos de personas de las distintas etnias y culturas, para que se sientan cómodos con sus

diferencias o particularidades, para que puedan sentirse pertenecientes a su grupo de referencia y otros más amplios.

En conclusión el pluralismo étnico debe edificarse y revalorarse sobre un concepto de pluralismo cultural que junte a los distintos sectores étnicos entorno a un proyecto común social y político en el barrio y el mundo.

### **Desarrollo del sentimiento de pertenencia en la escuela**

El sentimiento de pertenencia especialmente a la comunidad política se construye en la medida que propiciemos la formación de personas con múltiples lealtades y personalidades abiertas.

### **Los retos formativos**

- ◆ **Pedagogía de la equidad**, incorporando ampliamente estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque sociocrítico.
- ◆ **Pedagogía de la inclusión**, crear ambientes educativos que favorecen el desarrollo del sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.

En términos de Bartolomé (2002:138), esta pedagogía supone un cambio en la concepción del valor de la solidaridad, animándonos a descubrir que “la causa del otro es también mi propia causa”, por lo que estamos dispuestos a actuar en su favor, defendiendo sus problemas como propios y encontrando valores comunes que defender. En palabras de la autora en la cual venimos apoyándonos, los elementos clave que creemos, podrían informar esta pedagogía son:

- 1 El conocimiento mutuo como base
- 2 La aceptación como condición (mutua aceptación) Pedagogía de la equidad.
- 3 La valoración como impulso
- 4 La cohesión social y el desarrollo de la persona como horizonte
- 5 La ciudadanía intercultural como proceso

Es importante que pensemos en como cambiar los valores que excluyen a las personas y comunidades dentro de un contexto multicultural y diverso por valores que se fundamenten en la inclusión y respetar, asumir y construir la diversidad.

### 4.3.2 La competencia ciudadana

El concepto de competencia ciudadana lo podemos entender como la *aptitud de mujeres y hombres en “...su papel de ciudadanos/as a determinar el rol que desean jugar dentro del proceso político, con el objeto de poder realizar inteligentes decisiones, y como ayuda en su proceso de autodefinición, las personas deben comprender las diferentes tradiciones relativas a los deberes ciudadanos, puntos de vistas alternativos sobre derechos y responsabilidades cívicas, medios efectivos de participación y problemas más habituales que plantea la ciudadanía”*. Bárcena (1999: 167).

Las personas podemos tener una competencia ciudadana en la medida que tengamos claro nuestro papel activo en la construcción de nuestra sociedad. Es decir, que conozcamos entre todos los que vivimos e interactuamos en una comunidad política, que papel de sociedad se quiere construir, con que valores y derechos humanos como base, que elementos críticos se requieren para poder exigir a nosotros mismos y a los gobiernos el buen rumbo de nuestro barrio, ciudad, o país y comunidades más amplias. Bartolomé (2002:144) nos manifiesta que la competencia ciudadana requiere desarrollar dos aspectos claves: primero, la comprensión de los derechos humanos, y segundo; el desarrollo del juicio crítico.

#### Los derechos humanos y su comprensión

Bartolomé (2002: 131), señala como los derechos humanos desde su Declaración Universal el 10 de diciembre de 1948, hasta la actualidad han ido desarrollándose a través de convenciones internacionales que han incidido en aspectos nuevos o en colectivos necesitados especialmente de protección.

Los especialistas en el tema hablan de 3 generaciones de los derechos humanos presididas cada una de ellas por los valores que les configuran. Así la 1ª generación de derechos giraría en torno al valor de la *libertad*. Estos derechos son los más antiguos, los que permiten la constitución del Estado de Derecho de las democracias occidentales. La segunda generación de derechos se apoya en el valor de la *igualdad*. Se trata de concretar, históricamente, las condiciones materiales y culturales que hacen posible la interacción humana en pie de igualdad.



Los derechos de la tercera generación, el valor de la **solidaridad**, traspasa las fronteras de los grupos y de los países y se extiende a todos los seres humanos, incluidas las generaciones futuras. De donde surge la percepción de tres nuevos valores: la paz, el desarrollo de los pueblos menos favorecidos y el respeto al medio ambiente sano Cortina (1999: 246).

“Hemos ido aprendiendo al hilo de los siglos que cualquier ser humano, para serlo plenamente, debería ser libre y aspirar la igualdad entre los hombres, debería ser justo, solidario y respetar activamente su propia persona y a las demás personas, trabajar por la paz y por el desarrollo de los pueblos, conservar el medio ambiente y entregarlo a las generaciones futuras no peor que lo hemos recibido, hacerse responsable de aquellos que le han sido encomendados y estar dispuesto a resolver mediante el diálogo los problemas que pueden surgir con aquellos que comparten con él el mundo y la vida” Cortina (1997:229).

### **La comprensión de los derechos humanos en la estructura y funcionamiento de nuestras democracias en el marco educativo**

La educación para una ciudadanía intercultural necesita incorporar como eje transversal los derechos humanos. Es hora de avanzar hacia la creación de una cultura global de los derechos humanos. Para facilitar la formación en los derechos humanos (especialmente los de la tercera generación) es necesario propiciar desde la escuela:

- La información sobre cada uno de estos derechos.
- La formación, desarrollando estrategias participativas que impliquen el reconocimiento de estos derechos, su defensa o su desarrollo.

Para ello, es importante formar al profesorado sobre los derechos humanos y sobre todo para que posibiliten la comprensión de estos al alumnado<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> Muchas publicaciones y también la formación inicial del profesorado han dirigido esta formación en valores hacia el alumnado, pero es escasa la participación del profesorado. El profesorado antes de desarrollar el discurso pedagógico y de convivir en el contexto escolar en general necesita antes espacios de reflexión y enseñanza sobre los derechos humanos y su implementación en el currículo escolar.

## **El juicio crítico**

“Es la capacidad para argumentar y al tiempo para dejarse persuadir. En una palabra, para participar activamente en una acción deliberativa” Bartolomé (2002:137).

“Lo que hace que el ciudadano pueda participar de lleno, y activamente, en los asuntos de comunidad es, precisamente, aunque no exclusivamente, su destreza o habilidad para poder argumentar, rebatir y ser rebatido” Bárcena (1997:243).

Desde luego, que el juicio crítico no es solo para mostrar acuerdos y desacuerdos con la ley dictada, sino es más trascendental, en el sentido, que implica velar porque se abran espacios de participación y toma de decisiones para reconstruir la ley o enriquecerla en pro de una sociedad más democrática, justa, que propicie la diversidad y permita la construcción de un proyecto común en la pluralidad, donde participen todos y todas, donde se dé la inclusión y se elimine la exclusión.

## **El desarrollo del juicio crítico en las escuelas**

La educación es una de las condiciones más aptas para desarrollar esta función propia de la ciudadanía. En palabras de Bárcena (1997:244) “...*Se trata en definitiva de una educación humanista, cuyo objetivo principal es, entre otras metas, la formación en general de juicio*”.

En este sentido, Bartolomé (2002:137 - 189) nos da a conocer algunos elementos sobre como se educa en la práctica deliberativa, pero hay que tener en cuenta dos dimensiones a desarrollar en este ámbito:

- ◆ **La asunción de valores**, es clave en el desarrollo de la ciudadanía como son la justicia, la participación, la equidad o el diálogo y la tolerancia. Las estrategias pedagógicas más frecuentemente utilizadas son las dinámicas de educación en valores.
- ◆ **El desarrollo del juicio crítico ante problemas sociales y políticos**. El trabajo a realizar puede transcurrir por causas diversos: estudio de casos, juegos de rol, dilemas éticos, etc. Aunque algunos autores se inclinan a aconsejar que se utilicen los espacios habituales de la vida escolar, una asamblea de clase, para transformarlos en espacios formativos.

El formular juicios y tomar decisiones se puede complicar en sociedades multiculturales por la existencia de estereotipos, prejuicios y/o discriminaciones que se dan de forma abierta o silenciosa en el conjunto de esa sociedad, difundidas a través de los medios de comunicación, la escuela y la familia. Por tal motivo, es necesario comprender la urgencia de abordar este tema facilitando recursos, metodología y formación del profesorado.

### **4.3.3 La participación ciudadana**

La participación es sin lugar a dudas una de las reglas más importantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, en la medida que se basa en que todas las personas tengan la oportunidad de participar sin condición alguna para desarrollar su sociedad y dar significado a la democracia.

Como muy bien afirman Gimeno y Enríquez (2002:56): *“Hoy desde los diferentes espacios de la vida social y en los diferentes contextos geográficos, a nivel personal y de los diferentes grupos sociales, la participación es un principio de “validez universal” en lo que tiene que ver con la organización democrática de las sociedades”*

Existen diferentes maneras de entender la participación, que van unidas a diferentes maneras de entender la democracia. Pero esta relación (democracia – participación) tiene algo en común, que se acentúa cuando apostamos por el fortalecimiento de la democracia, pues, sale a flote un mayor reclamo por el crecimiento de la participación social de las personas y grupos.

Gimeno y Henríquez (2002:57), nos señalan que la participación supone una nueva concepción de la realidad como algo que se construye, transforma permanentemente con la participación de todas y todos. En ella confluyen intereses y conflictos. Ella es el espacio para la negociación, los s y las decisiones que tienen que tener presentes los diversos intereses presentes y no excluir a nadie por su cultura, credo, género, condición económica, etc.

Participar es aportar y al mismo tiempo recibir. Yo apporto mi voto, mi opinión, mi cuota, y recibo un resultado, una experiencia, una utilidad, una opinión diferente a la mía. Participar es compartir mi vida con las demás personas de mi comunidad, y es permitir que esas otras personas compartan su vida conmigo.

La participación política se basa en la igualdad de oportunidades y en la posibilidad de aprender a pensar independientemente, a ponerse en el lugar de las demás personas y a ser consecuente.

La participación en lo público se manifiesta mediante el ejercicio de la ciudadanía y la política, por ejemplo en el hecho de asumir ciertas responsabilidades o en las elecciones, pero también se manifiesta mediante las acciones sociales y comunitarias, que generalmente surgen de propósitos que se fijan algunos grupos sociales organizados para el manejo de ciertos problemas que afectan a la comunidad y que no atiende directamente el Estado. Ospina, H.; Echavarría, C.; Alvarado, S.; y Arenas, J. (2002:86).

Para llevar a cabo la participación, Gimeno y Henríquez (2002:57) aducen que es menester estar informados/as, conocer los problemas, elaborar prioridades, decidir sobre las ejecuciones y planificar lo que se tiene que hacer, colaborar y controlar las ejecuciones y decidir sobre los resultados y cómo sigue el proceso.

Pero además de estar informado, la participación reclama unos valores que la sustentan. Bárcena (1997:130) nos dice que “...transmitiendo los valores sociales asociados a la participación en la escena pública la comunidad educa en la libertad y la justicia. Nos volvemos justos desde la práctica constante y habitual de la civilidad, en el contexto de una comunidad que nos urge a buscar el sentido y a negociar con los otros, mediante las artes propias de la ciudadanía, el dialogo, la persuasión, la conversación pública, el juicio, los significativos en que se funda dicha comunidad civil”.

Por consiguiente, para desarrollar la participación, es imprescindible propiciar espacios de formación, especialmente en aquellas sociedades donde existen personas y/o comunidades con resquebrajamiento e injusticia social, como es el caso de Latinoamérica y cuya participación ciudadana es pobre y a veces nula. Grupos que no tienen voz ni voto en las decisiones de la sociedad, solo son utilizados por los sistemas politiqueros aprovechándose de su condición de pobres, marginales, minoritarios, etc.

### **Propiciar la participación ciudadana en la escuela**

Para lograr la participación de esas personas y colectivos menos favorecidos, la idea es que la educación ha de promover el empowerment, de cara a fortalecer las capacidades de la comunidad educativa, para su afirmación como sujetos en el sentido pleno y para la toma de decisiones en favor de su calidad de vida.

Si deseamos una sociedad democrática, equitativa e intercultural, la educación ha de replantearse en toda su dimensión, con el ánimo de emprender la marcha a generar y direccionar procesos pedagógicos que favorezcan el empowerment en su alumnado, profesorado, padres y madres de familia. La escuela o la institución educativa merece convertirse en el espacio que no solo educa a los hijos e hijas de la comunidad, sino que “forma” a sus ciudadanos, les da ánimo, convicción y poder para mejorar su comunidad y por qué no, el mundo.

Para abordar esa realidad, resultan muy oportunos los programas que facilitan el empoderamiento o mejor dicho el “empowerment”, aspecto que es importante para potenciar grupos o personas que históricamente han tenido menos poder en nuestra sociedad y se encuentran dominados, sometidos o silenciados, en la vida y en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etc.

Bartolomé y Cabrera (2000:8) nos presentan dos dimensiones básicas del “empowerment”, el personal y el cívico. *En el personal*, ayudamos a las personas a aprender a utilizar la ley y los procedimientos administrativos correctos para lograr sus propias metas y objetivos y hacer valer sus intereses cuando se sienten que han sido tratados injustamente. Más que sentirse frustrados e impotentes, o dependiendo de que alguien abogue por ellos, las personas aprenden procedimientos específicos para analizar sus problemas, e investigar alternativos cursos de acción, y llevar a cabo las acciones pertinentes que exige una situación justa y respetuosa.

En *el ámbito colectivo*, esta intervención significa desarrollar conocimientos, puntos de miras, criterios y habilidades para trabajar colectivamente por la justicia social.

El empowerment es generar procesos de posibilidad para organizar a las personas y grupos de personas alrededor de intereses y necesidades comunes. Implica una alternativa radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de individuos y colectivos en las comunidades políticas y sistemas sociales donde están inmersos. Redepaz (2003:45)

Para generar el empowerment y construir una democracia popular, participativa y pluralista, necesitamos propiciar la construcción del poder local. Desde Sacavino (2000:77-78) entendemos el poder local como la composición de fuerzas, acciones y expresiones organizativas a nivel de la comunidad local o regional, que contribuyen para satisfacer las necesidades, intereses y aspiraciones de la población local para la mejoría de sus condiciones de vida. El poder local, basado en la plena participación y en el empowerment, se constituye en un aspecto fundamental para la construcción de la

democracia participativa y popular, de abajo para arriba, inclusiva y plural, generando relaciones de poder más simétricas.

Desde esta perspectiva, la participación consiste en tomar parte activa en la construcción social de las propuestas o estrategias de desarrollo que nos afectan, y que la verdadera ciudadanía es el desarrollo de la capacidad de autodeterminación, de expresión y de representación de nuestros intereses y el pleno ejercicio de nuestros derechos políticos.

Gimeno y Henríquez (2002:58) nos dicen que son estrategias de la participación que apunta a la transformación social y personal: el diálogo de saberes, la elaboración de s, el manejo de conflictos, la descentralización, el poder compartido, las estructuras horizontales y la creación de estructuras y símbolos coherentes con esta formad de entender la participación.

Por su parte Bartolomé (2002:140-145), nos presenta un magnifico aporte en el desarrollo de la participación ciudadana desde la escuela, veamos:

Es importante resaltar el papel dentro de este amplio movimiento de construcción de la ciudadanía, al desarrollo de escuelas democráticas, escuelas que por su estructura y funcionamiento, supongan un ejercicio práctico de la democracia y propendan por la construcción de una cultura democrática.

La clase cooperativa, puede proporcionar un espacio en el que se aprendan las dinámicas participativas y situaciones comunicativas que hacen posible una democracia, a través de Consejos escolares, de responsabilidades, de la elaboración de leyes y reglas y de su apropiación, así como de la distribución de responsabilidades.

Los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo están adquiriendo cada vez más popularidad, a medida que las escuelas prestan mayor atención al incremento del rendimiento del alumnado, así como a las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo enseña a los niños y niñas a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hacen mucho más fácil la inclusión del alumnado con características especiales como agentes activos en clase. Dadas las características de los enfoques cooperativos (estructuras de grupos pequeños, interacción directa, funciones asignadas, importancia de las habilidades sociales y responsabilidad personal), el profesorado puede estructurar funciones adaptadas a las capacidades de los individuos. Jonson, Holubec y Roy (1984) citado en Susan y William Stainback (2004:68).

Bartolomé nos hace ver con claridad que la escuela en estrecha relación con la comunidad, se convierte entonces en el espacio privilegiado en la construcción de la ciudadanía. *Una escuela de la comunidad y para la comunidad.* En esta unión podrá descubrirse un espacio común, donde los problemas para el acceso y ejercicio de la ciudadanía puedan ser compartidos.

En esta misma línea, Cabrera (2002:99), aduce que de los rasgos que caracterizan a una comunidad, es importante recalcar aquellos que desde la ciudadanía propician vínculos estrechos entre sus miembros y que desarrollan un sentimiento de pertenencia, de identificación y conciencia de formar parte de la comunidad. Esta misma autora nos invita a comprender que el centro de interés de la acción educativa, tanto en los espacios formales como informales deberían trabajar los aspectos que recomienda Alcina (1999):

- ✚ *Fomentar la capacidad de participación de los ciudadanos*, supone crear los instrumentos educativos necesarios para proporcionar el conocimiento y facilitar el acceso a los ciudadanos para hacer uso, cuando así lo deseen o lo necesiten, de los recursos propios de la comunidad, desarrollar procesos donde puedan ejercer la capacidad de decidir, de controlar, etc.
- ✚ *Favorecer la implicación* procurando estimular la conciencia ciudadana para pasar de la delegación y dependencia a la de asumir compromisos y riesgos.
- ✚ *Estimular las conexiones entre personas y grupos* presentes en la comunidad precisamente para desarrollar la comunicación entre los ciudadanos, el reconocimiento de intereses compartidos y la creación de valores comunes que favorezcan tanto la participación como la implicación.

En este contexto, comprendemos desde Cabrera (2002:100) que los procesos de formación ciudadana hacen referencia a acciones que se orientan al desarrollo de capacidades sociales de los distintos colectivos de ciudadanos, que les hacen tomar conciencia de sus problemas comunes, para que conozcan sus recursos, aptitudes y capacidades de afrontar esos problemas, elaboren un plan de acción y logren la comunidad que desean.

*“Un alto ideal de formación ciudadana no será posible sino se modifica sustancialmente el régimen autoritario de la escuela para convertirlo en un régimen participativo, en el cual se propicie la crítica y la libre expresión de las ideas; un*

*régimen que estimule iniciativas y formas de agrupación del alumnado en torno a los propósitos surgidos de sus intereses; que cultive ideales de servicio a la comunidad y de identificación con utopías que susciten la generosidad, la confianza mutua y el compromiso”.*

Francisco Cajiao<sup>119</sup>

Hasta aquí hemos reflexionado sobre el modelo de educación que consideramos apunta a la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Pero necesitamos comprender a fondo ¿Qué formación debemos promover para desarrollar esa educación?

#### **4.4 Formación dirigida a desarrollar una educación para la ciudadanía democrática e intercultural**

Ha sido muy común en muchos países del mundo, el énfasis tan fuerte que la educación para la ciudadanía tiene en conocimiento. Entonces, los estudiantes terminan conociendo muy bien la Constitución y la estructura del Estado en términos generales, pero de allí a una aplicación en sus propias vidas hay una distancia enorme, pues tienen una formación ciudadana casi exclusivamente entrada en conocimiento. En esta afirmación coincidimos con Botella y Casas (2003:101) cuando expresan que es necesario, pero no suficiente, que los niños y jóvenes conozcan la estructura y el funcionamiento del sistema democrático, pero es imprescindible su formación democrática, en cuanto a su forma de entender el mundo, a su forma de ser y a su manera de actuar.

En este sentido, Botella y Casas (2003:103) aducen que la formación democrática está absolutamente vinculada al desarrollo personal y al compromiso social que apunta Delors. Por lo que se refiere a la formación integral o global de la persona que se adquiere a partir de la formación racional y de la formación emocional. La dimensión racional se recoge de un modo más explícito en aprender a conocer y en aprender a saber hacer, y la dimensión emocional está más relacionada con aprender a ser y aprender a convivir

---

<sup>119</sup> Citado en Rodríguez, A.; Buenaventura, N.; López, I.C. (2000). *La participación democrática en la educación*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio



La formación emocional, sostienen Botella y Casas (2003:103) tiene dos perspectivas: la personal y la social, las cuales aportan elementos y aspectos fundamentales que deberán presidir y envolver toda la actividad escolar en la que se ubicará la formación democrática del alumnado y contempla capacidades y actitudes imprescindibles para la convivencia democrática.

En las sociedades occidentales abiertas, la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación, porque representan de manera genuina los ambientes externos e internos de la educación con responsabilidad con sentido crítico Ortega, Touriñan y Escámez (2005).

Por lo tanto, es urgente la formación de ciudadanos competentes para vivir en una sociedad plural en las formas de pensar y vivir, elemento base para formar personas que participen en la construcción de una sociedad para todos y todas, con la convicción y creencia que los asuntos públicos nos atañen y afectan y de ellos somos muy responsables.

Comprendemos entonces que la idea es que las personas necesitan estar en un ambiente que apoye la formación racional y la formación emocional (formación integral) de cara a construir ciudadanía democrática en contextos plurales, si no, va a ser muy difícil que las lleven a la acción y trascienda la realidad. No es que si el ambiente no es democrático, si es difícil, no trabajemos formación ciudadana y democrática. No, porque también una formación integral de la ciudadanía democrática intercultural tiene capacidad para transformar esos ambientes.

Entonces pensamos que la formación para la ciudadanía democrática e intercultural debe aprovechar todos los espacios que brindan la institución educativa, clima de aula, todo el colegio y las relaciones con la comunidad.

Toda la comunidad educativa debe estar involucrada. Si son unos docentes o directivos aislados los que están trabajando, el impacto no podría ser como el que se logra con un movimiento de toda la comunidad escolar, incluyendo a padres y madres de familia.

Se ha mencionado que lo más difícil es trabajar en equipo entre los adultos, entre el profesorado y las directivas. Sin embargo, el nivel de trabajo y de la formación entre adultos también es determinante para que todo esto pueda tener los resultados que se requieran. Y en ese mismo sentido, debe haber consistencia entre lo que se quiere formar y lo que se está viviendo en el ámbito de la organización y la institución educativa. Digamos que la formación sería muy limitada si se está buscando que el alumnado aprenda a resolver pacíficamente los conflictos, mientras los conflictos que

surgen entre los adultos, entre las directivas y el profesorado, con los padres y madres de familia se manejan por medio de la agresión, del poder y de la autoridad.

Por ello, toda la institución educativa y sus acciones deben ser espacios de formación democrática.

#### **4.4.1 La institución educativa como espacio de formación para la ciudadanía democrática e intercultural**

*“La institución escolar, en todos sus niveles, es una institución social, en la que se aprenden unos conocimientos, se pretende desarrollar unas capacidades, se enseña de una determinada manera y se pretende formar en unas actitudes y valores que es necesario determinar”.* Botella y casas (2003:105).

Estos autores nos suscitan a reflexionar, que ante todo la institución educativa es un espacio de formación democrática, que en términos de Marco (2002.23) promueve *“...la construcción de la identidad personal y social, aprender a vivir y a hacer con otros en una sociedad plural y dinámica, donde las relaciones a veces difíciles y conflictivas entre los individuos y los grupos pueden llevar a la apertura o al enfrentamiento”.*

Nuestra reflexión. Consideramos que la institución educativa es un agente importante de interpretación y transformación de la sociedad, ha de sentir la necesidad de acordar intencionalmente y en equipo, la misión de formar desde y para la ciudadanía democrática. Hacer de la democracia un ejercicio permanente en el diario vivir de la comunidad educativa que impregne transversalmente sus acciones. Implicándose así, en la búsqueda constante de la pedagogía que mejor potencie en sus implicados (alumnado, profesorado, directivas, padres y madres de familia) la capacidad de vivir juntos/as, el cual es un pilar democrático y educativo, que nos facilitará propiciar en las personas el desarrollo de capacidades para explorar y comprender la complejidad de la realidad mediante razonamientos críticos pero también propositivos que les ayude a actuar sobre ella. De esta manera, podremos promover reflexiones entorno a cuales serían las mejores formas de enfrentar los conflictos en el aula, el centro, la comunidad y el mundo; generar preocupación por los asuntos públicos; voluntad para trabajar por ellos juntos/as personas distintas; propiciar espacios que animen a soñar por una comunidad y mundo mejor, donde el sí se puede sea una convicción de la ilusión. Cuando la institución educativa cultive y mantenga estos valores democráticos entre otros, y

apueste conscientemente por desarrollar una cultura democrática, podemos decir, que hemos empezado con creces a formar ciudadanos democráticos e interculturales que construyan en condiciones simétricas, como artesanos, la comunidad local y el mundo justo y solidario que anhelamos y por el cual apostamos.

A partir de la anterior reflexión, consideramos entonces, que la formación para la ciudadanía democrática debe estar basada en una visión amplia que es diferente a la distinción común que se hace al discutir si la educación para la ciudadanía democrática debe ser una materia en el currículo o si debe ser un eje transversal. Debe ser ambas cosas. Recordamos que debe ir más allá que un aspecto explícito en el Currículo, en el sentido de la necesidad de reflejarse en el clima de aula e institución. Resaltamos, debe reflejarse en la gestión y organización de las instituciones educativas, en la medida que el profesorado y dirección se relacionen entre sí y con los miembros de la comunidad donde está ubicada dicha institución, ello representa y constituye importantes avances de ejercicio ciudadano. Debe orientarnos para que construyamos sistemas educativos donde el alumnado de menores ingresos y de grupos étnicos minoritarios no sea segregado, pues generalmente estudia en instituciones públicas “pobres”. Estos aspectos nos dicen un mensaje claro, en relación a la justicia en la asignación de recursos y esfuerzos de los servicios públicos más elementales como la educación, por supuesto.

Recogiendo todo lo anterior, la formación para la ciudadanía democrática requiere pensar de forma integral y profunda la organización completa del sistema educativo de una comunidad, local, nacional, regional y mundial. En este sentido, compartimos con Espínola (2005:76) el hecho que *“la educación para la ciudadanía trasciende el nivel de la educación secundaria, y que trascienda los propósitos y contenidos de una materia como mera educación cívica o democrática, aun si es la educación cívica una oportunidad excelente de desarrollar algunas destrezas y conocimientos que promuevan la tolerancia, el pensamiento crítico sobre los temas complejos y las destrezas de comunicación y negociación”*.

Pero para llevar a cabo esa trascendencia de la educación para la ciudadanía en los currículos y la vida escolar de las instituciones educativas, es menester que el profesorado este preparado para ello. Como muy bien lo explica Alcalá del Olmo (2004:143) la imperiosa necesidad de que el profesorado esté al día y pueda adaptarse a las necesidades del momento. *“Una realidad en constante cambio y evolución, hacen necesario la puesta en práctica de planes de formación permanente, que permitan a cualquier profesional adaptarse a las nuevas exigencias que se vayan produciendo.*

*Evidentemente, esta necesidad, que se da en todos los ámbitos profesionales, se hace especialmente manifiesta en el marco educativo”.*

En este sentido, la propuesta educativa *Educación en Tiempos Difíciles* (2002:39) nos invita a reconocer al profesorado como agentes centrales en los procesos socioculturales de nuestra sociedad en el momento presente, así como el papel relevante de la escuela en la construcción de alternativas necesarias para la transformación social. Consideramos es una opción central de la educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

Por consiguiente, profesoras y profesores han de estar formados a través de procesos de educación inicial como permanente, de cara a desarrollar competentemente la tarea de promover una educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

#### **4.5 Formación del profesorado en educación para una ciudadanía democrática e intercultural**

Consideramos que la gran justificación de la necesidad de formación del profesorado es el compromiso ante la sociedad de formar ciudadanos responsables, críticos, justos, interculturales y democráticos, con el fin de alcanzar un modelo de sociedad deseada y proyectada hacia la comunidad (local o más amplia). El profesorado ha de estar formado para posibilitar una educación que esté en sintonía con la realidad y sueños de la sociedad donde está inmerso (incluso el mundo).

Por lo tanto, la formación y capacitación del profesorado desde una perspectiva de la educación para la ciudadanía intercultural y democrática se convierte en un proceso neurálgico al cual es menester prestarle mucha atención. Esto es aún más decisivo cuando la aplicación de esta educación muestra procesos y resultados limitados y limitantes que debilitan el avance de la innovación en este tema que nos ocupa. Por eso, para su avance, se requiere de mejores profesoras y profesores inicialmente formados, así como una formación permanente de éstos/as desde una perspectiva de desarrollo humano y profesional, que propenda por construir desde la escuela sujetos democráticos e interculturales.

En Colombia la formación inicial del profesorado se desarrolla en las normales superiores, mediante la realización de tres años académicos, de cara a ejercer la docencia en la básica primaria; y las licenciaturas de educación ofrecidas por las universidades durante cinco años en áreas como: ciencias sociales, ciencias naturales,

matemáticas, humanidades, filosofía, educación especial, educación artística, etnoeducación, informática, educación infantil (para ejercerse en el nivel preescolar), etc. Los licenciados de estas áreas (excepto educación infantil), pueden ejercer como docentes en básica primaria, básica secundaria y media académica.

Son pocas las Universidades a través de sus facultades de educación y las normales superiores que han establecido en los pensum académicos de sus programas de formación de normalistas o licenciados, materias que se basen en lo que establece la Ley General de Educación a través del Artículo 5, fines de la educación colombiana. Varios de sus numerales hacen alusión a la formación de los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como a la formación para la participación en los asuntos públicos. Se exceptúan las licenciaturas en ciencias sociales que hacen énfasis en la formación para la ciudadanía y las licenciaturas en etnoeducación en la atención a la diversidad étnica y cultural.

Lo cual genera, que la formación ciudadana la lleven a cabo exclusivamente los licenciados en ciencias sociales, y que los licenciados en Etnoeducación trabajen especialmente en contextos multiculturales los procesos de atención a la diversidad étnica y cultural. Cabe resaltar, que las universidades que ofrecen programas de licenciatura en etnoeducación en el país, son solo cinco, además, es coincidencia que estas universidades se encuentran en regiones donde una gran parte de la población o la gran mayoría pertenecen a los grupos étnicos indígenas y afrocolombianos. Es decir, la formación inicial de los licenciados en Etnoeducación apunta que se desempeñen solo en contextos indígenas y de comunidades afrocolombianas. Esta realidad de la formación inicial en Colombia en la educación para la ciudadanía y la interculturalidad es endeble aún.

Con respecto a la formación permanente del profesorado en el tema de la educación para la ciudadanía, se ha avanzado significativamente, especialmente a través del proyecto de estándares de competencias ciudadanas, un programa del Ministerio de Educación Nacional<sup>120</sup>. Pero lo que nos interesa, es que esos programas de formación usualmente se desarrollan en universidades, entes gubernamentales y ONGs, con un número determinado de horas de duración, pero una vez culminan no hay seguimiento, ese es el común denominador, y es lo que nos preocupa. El escenario de la institución educativa no es aprovechado para formar permanentemente al profesorado sobre

---

<sup>120</sup> Ver capítulo II

educación para la ciudadanía, lo mismo sucede con los temas relacionados con la Etnoeducación.

En el sentido de la etnoeducación (educación intercultural), se pronuncia Jordán (1995) citado en Sabariego (2002:177) cuando afirma que en nuestro contexto más próximo es corriente que este tipo de experiencias se dirijan a un profesorado más bien específico, voluntario y sensible a la interculturalidad, ignorando que el resto también tiene la responsabilidad de preparar al alumnado para vivir en una sociedad multicultural. Opinión que extendemos a la formación de la ciudadanía, pues, le corresponde a todo el profesorado de todas las áreas y en los distintos niveles de la educación.

Ante la anterior reflexión, nos detenemos para expresar que a continuación haremos énfasis en la formación permanente del profesorado, porque consideramos que la educación para la ciudadanía en Colombia requiere que sus actuales docentes, los que están en pleno ejercicio, merecen espacios formativos que apunten a trabajar desde la escuela por alcanzar la sociedad y la ciudadanía que anhela y requiere Colombia. Sin dejar de preocuparnos la situación de la formación inicial del profesorado en universidades y normales, donde aún falta mucho por hacer.

Pero ¿En qué ha de formarse el profesorado? ¿Cómo han de formarse? ¿Dónde han de formarse? ¿Cuándo han de formarse?

#### **4.5.1 ¿En qué ha de formarse el profesorado?**

El profesorado ha de formarse en temas y contenidos que les permitan despertar<sup>121</sup> sus valores y actitudes enfocados a trabajar la construcción de la ciudadanía, la democracia y la interculturalidad, desde los cuales subyacen principios de justicia, equidad, diálogo y respecto activo. Es común en muchos de ellos y ellas trabajar sus áreas de especialización, pero sin o con poca contextualización en la comunidad donde prestan el servicio. Comunidad que no es exclusivamente la local. El profesorado ha de estar de frente y consciente ante la realidad de la escuela y comunidad, para ser parte protagónica en el desarrollo y transformación de la misma. En este sentido, “Activar esa conciencia profesional implica ayudarles por diferentes vías a adoptar un talante genuinamente reflexivo respecto a su forma habitual de acometer su tarea docente, de

---

<sup>121</sup> Despertar porque consideramos que todo profesor y profesora, como todo ser humano tienen valores y actitudes, pero que están sentados no desarrollados, que necesitan ponerse en práctica en el diario vivir y por supuesto en su quehacer pedagógico.

relacionarse con sus alumnos o los padres y madres de éstos” Jordán (2004:40). Una actitud reflexiva que exige, a su vez, “una responsabilidad moral como profesionales de la educación que puede ser entendida como una motivación y compromiso moral en relación a cada acto concreto de la enseñanza” Oser (1994:59). Citado en Jordán.

Desde esta óptica Mayordomo (1998:136) citado en Gimeno y Henríquez (2002:38), nos presentan unos contenidos que a nuestro parecer responden a nuestra reflexión, temas que apunten a:

- El fortalecimiento de la identidad unido al sentimiento de pertenencia, más allá de los requisitos legales, pero con sentido de conciencia sobre los propios derechos y deberes y con una perspectiva crítica que lleva a redefinirla permanentemente y a debatir conjuntamente lo que se quiere para la comunidad.
- El compromiso con unos valores y virtudes propias en una perspectiva de universalidad que lleva incluso a la discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos
- El compromiso político desde una visión amplia de la participación que lleva a deliberar, decidir, actuar en las acciones emprendidas y controlar permanentemente el proceso.
- La discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos.

Esos aspectos son importantes para promover la simetría social desde la educación, permitiéndonos entonces sí, trabajar por procesos interculturales. Claro está, que compartimos con Sabariego (2002:185) la idea de no hacer de estos temas nuestro discurso intelectual preponderante, ya que se puede correr el riesgo que el profesorado no interiorice ni haga suyo el contenido. Como muy bien dice Bartolomé (1998:1489), que el reto fundamental para formar al profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que deberíamos dominar para desarrollar esa formación, sino en un modelo de formación que apunte a la modificación de comportamientos, actitudes, percepción de la realidad, modos de hacer, etc.

En definitiva, necesitamos temas que promuevan la reflexión sobre la experiencia educativa cotidiana, a fin de hacer más solícita la propia experiencia pedagógica futura. Reflexión que trasciende el ámbito cognitivo en cuanto integra inteligencia, y corazón, razón y sentimiento. (Manen 1998:210; Oser 1994:117) citados en Jordán (2004:40).

#### **4.5.2 ¿Cómo ha de formarse el profesorado?**

Ha de trabajarse desde una orientación crítica. Un modelo de formación en la que se destaca el compromiso de la enseñanza con la sociedad, desarrollando en el profesorado una actitud crítica y dialéctica con la realidad. Un modelo de formación que responda al del profesional reflexivo. Pero formar un profesorado crítico y reflexivo y que trabaje por una sociedad justa, inclusiva e intercultural, se requiere, según Essomba (2006:14) una formación fundamentada en el cambio del profesorado, pues, los procesos de educación considerados innovadores y exitosos se sustentan en ello. La transformación de las prácticas pedagógicas dirigidas al cambio y la mejora dependen, en última instancia, de la interacción que facilita el profesorado con y entre el alumnado para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Es en este terreno donde triunfan o fracasan los mejores planes, las mejores reformas, los mejores dispositivos formativos.

En consonancia, abordaremos modelos que apunten en primera instancia, a una formación del profesorado que responda a una perspectiva crítica reflexiva con la realidad y, en segunda instancia, en modelos fundamentados en el cambio del profesorado.

#### **Desde una perspectiva crítica y reflexiva con la realidad**

Como señala Gimeno y Quezada (2002:2-3), dentro de las diversas corrientes pedagógicas de formación permanente del profesorado desde una perspectiva crítica, se subraya la importancia de la llamada “práctica reflexiva”...como fundamento de la formación permanente del profesorado implica la reflexión crítica de las prácticas, de las propias ideas educativas, de las concepciones sobre educación y de las condiciones de la realidad social que tenemos por delante. Tiene en su base el desarrollo del binomio “reflexión en la acción”.

Esta nueva manera de concebir la formación permanente supone un profesorado práctico – reflexivo que se auto-concibe como “equipo docente”, ya que realiza una práctica educativa en una realidad social que se caracteriza por ser compleja, conflictiva y permanentemente cambiante.

En este sentido, Gimeno y Quezada (2002:3) nos invitan a pasar de una formación inicial estática a una formación permanente dinámica; pasar de un profesorado “isla” a un profesorado “continente”; de un profesorado “orquesta” a un profesorado “equipo”.



Como muy bellamente lo expresa Imbernón, en una frase muy elocuente: “El maestro y la maestra han muerto: ¡viva el equipo docente!

La complejidad y permanente situación de cambio de la realidad (“lo único que no va a cambiar es el cambio”), nos impone al profesorado la necesidad de un aprendizaje cooperativo, de un acercamiento colectivo a la realidad y de un trabajo corporativo de nuestras propias prácticas.

En esta misma línea, Bartolomé y otros (1998:1491), sugieren practicar el trabajo colaborativo con otros profesionales. La perspectiva profesional sugiere que los colegas son un estímulo importante para la práctica reflexiva y que la interacción colaborativa facilita la mejora de la práctica. Hablar de la práctica, o diálogo profesional, la observación mutua de actuaciones, realizar conjuntamente planificaciones, diseño, investigación y evaluación del curriculum, y compartir experiencias son acciones que contribuyen al desarrollo profesional; y en el ámbito de la ciudadanía intercultural es esencial.

Gimeno y Quezada (2002:4) nos sugieren que la formación docente debe fomentar en el profesorado un ciclo reflexivo compuesto por los siguientes pasos:

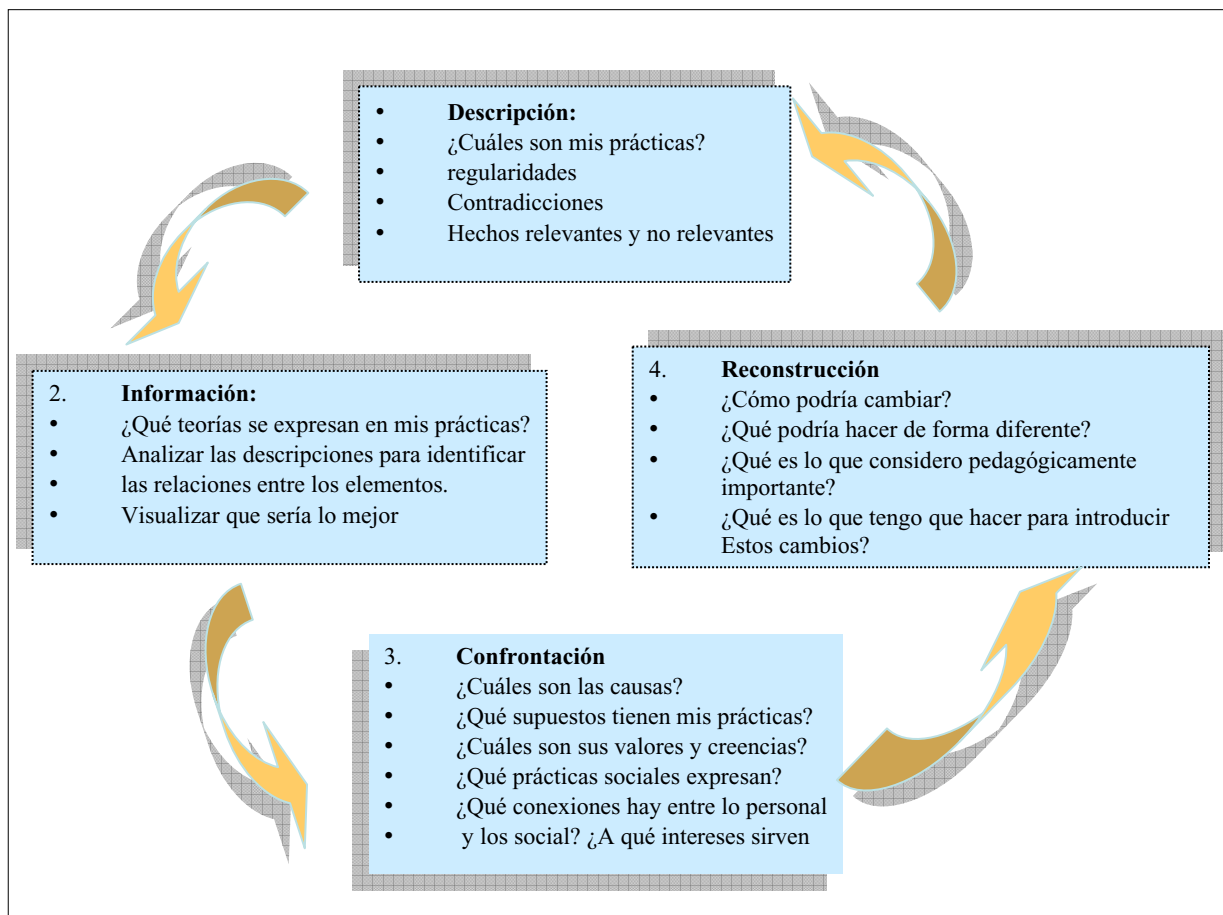


Figura 3. Ciclo reflexivo de la formación del profesorado

Para desarrollar este esquema, es menester tener en cuenta y promover los equipos de reflexión, ya que son una estrategia para la formación permanente del profesorado. Los cuales son una nueva manera de concebir la formación permanente, ya que tienen que ver con pensar críticamente sobre la enseñanza.

*“La clave reside en generar un espacio participativo. La participación debe ser de todas y todos. Se trata de realizar un aprendizaje compartido, que sea capaz de mejorar la calidad de nuestras prácticas y de impulsar experiencias de innovación educativa de forma colegiada, en la perspectiva de fundamentación pedagógica que venimos presentando”.* Gimeno y Quezada (2002:7).

Lo significativo es lograr convertir la formación del profesorado en espacios sistemáticos que permitan la actitud cooperativa y el trabajo en equipo, donde podamos hacer que el profesorado reflexione sobre su práctica de manera crítica, creativa, constructiva, colaborativa, participativa, interdisciplinaria, descentralizada y flexible.

Es importante buscar la creación y consolidación de equipos docentes conscientes comprometidos en cambiarse así mismos y, con ello, cambiar su trabajo educativo. Que

se hagan más conscientes y más críticos en su intervención en los procesos de cambio histórico y que actúen colaboradoramente como sujetos conscientes que dirigen sus esfuerzos hacia la mejora educativa. Kemmis y McTaggart (1992:57).

### **Desde una formación generadora de cambios personales, institucionales y sociales**

*“El profesorado da sentido al cambio cuando lo fundamenta en su propio conocimiento práctico, en su propia experiencia. Se requiere un nuevo modelo de formación del profesorado para que pueda funcionar adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural”.* Bartolomé y otros (1998:1488).

Nos preguntamos con Essomba (2006:14) ¿Cuál es el motor de arranque de dicho cambio? ¿Cuándo decide un docente transformar sus prácticas de manera irreversible para la mejora de la calidad educativa?

Este autor concibe al docente como un sujeto que integra de forma dinámica cuatro dimensiones en tensión dispuestas en dos ejes que marcan su contexto. Su comportamiento profesional ante la innovación, pues dependerá de la construcción personal que elabore de su posicionamiento subjetivo en ese cruce de ejes y dimensiones

En la siguiente síntesis veremos sucintamente los contextos y dimensiones que le dan un perfil al profesorado, en tanto en cuanto, adquiere un talante particular en su discurso y quehacer pedagógico. Essomba (2006:15).

#### **Ejes que marcan el contexto del profesorado**

#### **Dimensiones en tensión**

**Contexto de interacción o cotidiano**



1. **Dimensión intrapsicológica.** Marcada sobre todo por la ideología del docente. Pues, es ante todo un sujeto político, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios, que impregnan sus planificaciones y actuaciones con el alumnado y sus colegas.
2. **Dimensión interpsicológica.** Construida con el resto de sus colegas, y que podemos identificar con lo que se denomina cultura escolar y profesional. La interacción en el marco de la institución genera unas pautas colectivas, unos valores y símbolos compartidos que son seña de identidad y de referencia para la acción educativa.

- **Contexto indirecto de referencia**



3. **Dimensión intrasistémica**, conformada por las relaciones que la institución educativa establece en calidad de comunidad educativa, y que determina en buena medida la tipología del alumnado presente en las aulas, la relación con las familias, o las posibilidades de colaboración con otras instituciones del territorio.
4. **Una dimensión intersistémica**, resultante de formar parte de un complejo más amplio, el sistema educativo. Del tipo de relación que se establezca con éste, y de las políticas que impulse, obtendremos también escenarios distintos.

*Cuadro 2. Contextos y dimensiones que le dan un perfil al profesorado*

Podemos reflexionar entonces, que el contexto cotidiano e indirecto de referencia y las dimensiones en tensión que señala Essomba, son determinantes en su ideología, y por lo tanto, en la generación de procesos innovadores.

Es así, que en la formación del profesorado, no podemos pasar por alto estos aspectos, que nos pueden ayudar a comprender su realidad y, a partir de allí, propiciar espacios de reflexión crítica que permitan facilitar un cambio de actitud en ellas y ellos, de cara a dar respuestas socioeducativas en contextos caracterizados por la diversidad cultural y falta de cohesión social.

A partir de esta reflexión, podemos sustraer dos ejes que nos parecen importantes y que demandan atención prioritaria si queremos que la formación del profesorado este en sintonía con su realidad local y mundial y genere cambios personales, institucionales y sociales. Estos dos ejes son: la formación en y desde la realidad y una formación para la ciudadanía comprometida con la transformación social.

- **La formación en y desde la realidad**, el profesorado que esta inmerso en contextos caracterizados por la exclusión, la inequidad, la discriminación racial, la pobreza la miseria y violencia estructural y fratricida. Coincidimos con García (2006:3), que una inserción consciente del profesorado en este tipo de contextos les exige apropiarse de lógicas y estrategias para conocerlo, para comprenderlo, para valorarlo de forma crítica e incidir en su ámbito. La autora sostiene que para el profesorado es importante una formación en y desde la realidad que tenga como punto de partida sus necesidades concretas y las del contexto en que se ubican. La idea es tener en cuenta las problemáticas que aquejan al profesorado en su quehacer pedagógico de

facilitar aprendizajes significativos al alumnado y el desarrollo de procesos orientados al cambio socioeducativo.

Como contenidos centrales de esta formación tenemos: los problemas de la vida cotidiana y los acontecimientos que inciden en el desarrollo global de la sociedad. A partir de estos contenidos, es menester orientar al profesorado para que desde los espacios socioeducativos tengan la capacidad de suscitar el análisis, la interpretación y la intervención en busca de soluciones. Apuntando a que se asuman como agentes de cambio y de transformación de la sociedad.

- **Ciudadanía comprometida con la transformación social**, en respuesta a los tiempos difíciles que atravesamos en la comunidad local y global, necesitamos según García (2006:5 y 6) un profesorado que participe en la reconstrucción del tejido social, desde opciones éticas claras y responsables, a nivel personal y social. En este sentido, es menester formar al profesorado en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. La formación para el ejercicio de una ciudadanía comprometida con el cambio social y político en el profesorado, es un proceso complejo que implica la puesta en práctica de una propuesta socioeducativa en la calidad de vida, la calidad de la democracia y la calidad de la participación constituyen una base fundamental del discurso y de la práctica de los sujetos de las instituciones y de las comunidades.

Desde los anteriores presupuestos, creemos que es cómo debe formarse permanentemente al profesorado, lo cual ha de sustentarse y orientarse en los siguientes dos aspectos:

- ➡ Desde una perspectiva crítica y reflexiva con la realidad
- ➡ Espacios generadores de cambios personales, institucionales y sociales

Aspectos que a su vez, nos indican que la formación debe desarrollarse en y desde la realidad en que vive el profesorado (local y global), y que en todo momento se suscite el compromiso con la transformación social.

### **4.5.3 ¿Dónde ha de formarse el profesorado?**

La escuela es un lugar privilegiado de formación permanente del profesorado, en la medida que propicia espacios y tiempos en los que ellas y ellos investigan, estudian, reflexionan y comparten experiencias y búsquedas pedagógicas, apoyando la construcción intelectual colectiva y la creación de pensamiento crítico y propositivo con sus compañeros y compañeras.

Como afirma Jordán (2004:20), lo ideal es sin duda, la formación dentro del mismo centro, a partir de su propia dinámica educativa. Esta manera de proceder evitará algunos hándicaps actuales como la limitación que supone la formación aislada y personal de un profesor o profesora que voluntariamente se inscribe en unas charlas o jornadas sobre educación intercultural. Si solo unos pocos docentes participan en actividades formativas mientras sus colegas y las estructuras básicas de la escuela permanecen iguales, los resultados son bastante pobres.

Jordán nos invita a tener en cuenta algunos supuestos que nos pueden ayudar a evitar posibles riesgos que se pueden presentar en el desarrollo de propuestas de formación del profesorado en un centro:

- a) Focalizar la realización de programas formativos en el ámbito de la institución educativa, de manera que las actividades formativas aborden temáticas que respondan a las principales necesidades de cada institución concreta.
- b) Estos programas de formación deberían realizarse en el tiempo lectivo escolar, como norma regular.
- c) Trabajar desde procesos de “investigación – acción” que apunten a mejorar la práctica educativa en general y de autoformación a través de la constante reflexión compartida entre el grupo de profesoras y profesores participantes.

### **4.5.4 ¿Cuándo ha de formarse el profesorado?**

En el apartado anterior, decíamos que el mejor momento para formar al profesorado en las instituciones educativas donde laboran es durante el tiempo lectivo escolar. Dado que la formación ha de orientarse desde el binomio reflexión en la acción, necesitamos propiciar equipos reflexivos, que generen pensamiento crítico sobre la enseñanza. Lo cual, nos exige que sea en el tiempo en que labora el profesorado. Para que puedan

desarrollarse procesos de transformación y cambio en ellos y en la institución durante su propia práctica. Según Carbonell (2002:118) hay que ganar tiempo al tiempo en estos procesos de formación, para estar con el profesorado, con padres y madres, con el alumnado en los acontecimientos de la vida escolar, incluso liberar media jornada lectiva para desarrollar los espacios de formación y reflexión, además de otras horas, es el mínimo recomendable.

### **A manera de conclusión**

Hoy en día la educación en y para una ciudadanía democrática e intercultural, ha de desarrollarse en todos los centros e instituciones educativas de Colombia, puesto que es una educación que busca formar a los ciudadanos y ciudadanas del país para que adquieran las competencias que les permitan interactuar con distintas personas, grupos y el universo cultural del país y el mundo, en un marco de respeto, diálogo, convivencia e intercambio abierto y sincero de bienes y valores culturales, que promueva la interdependencia consciente e inconsciente en el diario vivir, que sea parte de los modos de vida de las comunidades grandes y pequeñas, urbanas y rurales. Procesos interculturales posibles y a nuestro alcance, en la medida que la sociedad sea simétrica, impulsada por un sistema democrático participativo, pluralista e inclusivo, que facilite el desarrollo de competencias que nos permita vivir juntos en contextos plurales, y suscite un sentimiento de pertenencia político común, donde mujeres y hombres de diferentes culturas, situación social, partido político, etc., se identifican por trabajar unidos por su aldea y el mundo. Ciudadanos/as con juicio crítico ante los hechos que impiden el bienestar común, que se ponen en el lugar de aquellas personas que aún están marginadas y excluidas, reconocen y escuchan sus voces y les dan ánimo para que estén dispuestos/as a luchar colectivamente por su dignidad.

Esto es la utopía de creer que otro mundo es posible y que debemos trabajar por ello, lo cual es base para apostar con vigor por la transformación y el cambio social. Estamos seguros que la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia se puede hacer desde la educación. Desde luego, que esta gran responsabilidad exige respuestas pedagógicas que ayuden a resolver no solo los problemas multiculturales y de desigualdad que se presentan en la sociedad, sino los problemas que se presentan en la práctica educativa en las instituciones educativas.

En este sentido, la figura del profesorado se convierte en el instrumento pedagógico por excelencia, quienes demandan procesos de formación permanente.

Por lo tanto, es menester comprometernos a promover procesos de formación permanente del profesorado, que opten por desarrollar en ellos y ellas actitudes y valores que les permitan convivir con personas distintas, a ser no solo personas críticas de las situaciones de injusticia y exclusión, y de los fenómenos sociales, económicos y políticos que las generan y reproducen, sino que además sean personas que tomen manos a la obra como sujetos propositivos y dinámicos, con capacidad de dar respuestas a sus propios problemas y a los problemas que aquejan a su comunidad política de referencia y otras más amplias. Cuando el profesorado ha adquirido estas actitudes “...pronto se convierte en una cuestión de técnicas y desarrollo de destrezas (de comunicación, de organización de contenidos, de orientación, de gestión de recursos disponibles, etc.” Bartolomé y otros (1998).