**Sobre la educación ciudadana en Colombia**

**1. Contexto**

En elaboración…

 \* \* \*

Domande:

Esiste una Legge generale sull’educazione alla cittadinanza e all’intercultura? / Il Ministero dell’Educazione Nazionale della Colombia offre strumenti di intervento nella Scuola? / Da quale momento storico e sociale l’educazione alla cittadinanza è diventata rilevante nel curricolo scolastico degli alunni? / Dal punto di vista del sistema pubblico dell’istruzione obbligatoria e secondaria dove è meglio evidenziabile l’educazione alla cittadinanza? / Quale autonomia di insegnamento hanno i docenti di proporre questo insegnamento nella scuola?

**2. Política pública en educación ciudadana**

La política pública en educación ciudadana en Colombia en las últimas décadas tiene como marco jurídico y filosófico inspirador la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115). Desde la década del 90 el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) ha venido produciendo orientaciones en este campo, a partir especialmente de la promulgación de los *Lineamientos en Constitución política y democracia* (1998); los *Lineamientos en ética y valores humanos* (1998); los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* (2003); el *Plan nacional de educación en derechos humanos* - PLANEDH (2010) y la actual normatividad y soporte conceptual de la *Educación para la paz* (2016 y 2018).

La escuela vivió en la década de los 90 una transformación inusitada, a partir de la conminación gubernamental a construir un proyecto educativo institucional propio (PEI), que si bien atendía a un reclamo histórico del magisterio, tomaba por sorpresa a las comunidades escolares, definiéndoles plazos perentorios para cumplir las nuevas disposiciones, especialmente en materia de estructuración, diseño y puesta en práctica de apuestas curriculares contextualizadas. Esto significó una especie de *mayoría de edad inducida*, en la que se le exigía a la escuela hacerse cargo de sí misma.

De un lado, las instituciones educativas se tomaban en serio la tarea de la formación de nuevos ciudadanos, soberanos de un Estado Social de Derecho, sin adscripción a una fe oficial y declaradamente pluriétnico y multicultural; del otro, actualizaban sus demandas de apoyo gubernamental para el adecuado desempeño de sus labores en materia de infraestructura, acciones de compensación social y educativa a los alumnos y familias más vulnerables; reconocimiento social y condiciones salariales justas para todos los maestros.

Mientras muchas comunidades educativas rurales y urbanas del territorio nacional emprendieron notables transformaciones en su cultura organizacional, estructura curricular, gobierno escolar, relaciones con el entorno y convivencia, otras se ocuparon de contratar a «expertos» en la escritura del PEI y el Manual de Convivencia, con el objeto de «cumplir» formalmente con los condicionamientos externos y reproducir la única escuela que llevaban desde siempre en su mente y en su cuerpo.

Los años 90 fueron también de incertidumbre, pues las condiciones del conflicto armado, de la guerra entre el Estado y la insurgencia; entre el Estado y los carteles de las drogas; entre las guerrillas y el paramilitarismo convirtieron a muchos maestros, alumnos, escuelas y pueblos enteros en rehenes de formas de dominación autárquicas, arbitrarias, confusas e impunes. Por supuesto, estas circunstancias no se circunscriben a esta década, sino que, de hecho, han atravesado la historia reciente del país y han afectado directamente todas las iniciativas de formación del sujeto de derechos en y desde la escuela.

\* \* \*

Domande:

È possibile delineare un quadro epistemologico dell’educazione alla cittadinanza? / In che senso si parla in Colombia dell’educazione alla cittadinanza? / Quali temi educativi investe il discorso sulla cittadinanza? / Si può parlare di radicamento dell’educazione alla cittadinanza nella formazione degli insegnanti in Colombia? / Quali sono i Maestri dell’educazione alla cittadinanza nell’universo pedagogico della Colombia?

**3. ¿Ciudadanos competentes?**

El estudio, circulación y debate sobre la ciudadanía y sobre la educación ciudadana en Colombia y permitió avanzar en la definición de campos y tópicos de investigación y desarrollo pedagógico en el país, entre los que fue ganando cada vez mayor reconocimiento la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la inédita iniciativa de diseñar, aplicar y corregir, desde dicho enfoque, evaluaciones censales –especialmente en Bogotá– con las que se pudiera establecer, en principio, el nivel de desarrollo moral de los niños colombianos según clases sociales y regiones.

En el 2003 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia resolvió cualquier duda que pudiese existir sobre el tipo de ciudadano que, en principio, debía formarse en la escuela colombiana: un ciudadano competente, en otras palabras, un individuo con capacidades psicológicas: emocionales, cognitivas, comunicativas; y con conocimientos básicos que derivara en una subjetividad emprendedora y propositiva, en medio de un gobierno –los dos periodos del presidente Álvaro Uribe (2002-2006 y 2006-2010) y una sociedad que apostaban por la derrota militar total del enemigo –la guerrilla-, como solución definitiva a los problemas más acuciantes de la sociedad. En suma, un ciudadano adaptado y productivo, erigido sobre la paz de los sepulcros.

El documento más emblemático de esta política del hombre nuevo, del ciudadano del siglo XI fue *Formar para la ciudadanía… ¡Sí es posible!: Estándares básicos de Competencias Ciudadanas* (MEN, 2003). Sus propósitos eran brindar orientaciones que permitieran la formación ciudadana desde el aula en los niveles de básica primaria y básica secundaria; y dotar a los estudiantes de habilidades prácticas para relacionarse con los otros de manera comprensiva y justa, y para la resolución pacífica de los conflictos.

Las competencias ciudadanas se organizaron, así, en tres grupos: *Convivencia y Paz*: basadas en el respeto a los demás y la consideración de cada persona como un ser humano valioso en sí mismo; *Participación y responsabilidad democrática*, centradas en la toma de decisiones en distintos contextos, la observancia de las normas y los derechos fundamentales, y el aprecio por la vida en comunidad; y *Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, tendientes al reconocimiento y disfrute de la gran diversidad de la sociedad nacional y sus más ricas tradiciones y formas de vida.

Una idea clave de esta propuesta es que los enunciados psicológicos (cognitivos, emocionales, comunicativos) se modulan de forma progresiva, desde los contextos de socialización más cercanos hasta los más distantes y abstractos –familia, escuela, comunidad, nación, mundo globalizado–, proceso en el que, en principio, cada vez se gana más en comprensión y complejidad. El resultado presumible de este movimiento es un individuo autónomo o a punto de serlo, capaz de conjugar y armonizar competencias prácticas, incrementales, coherentes y estructuradas.

Como he señalado en algunas publicaciones (Ruiz y Prada 2018; 2017 y Ruiz y García, 2017), esta idea de una ciudadanía despolitizada es congruente con una serie de imaginarios sociales ampliamente extendidos en la escuela en Colombia, entre los que se cuenta: la reducción del espectro de significado del término «política» en la actividad proselitista de los políticos profesionales; la apelación a los derechos humanos en la escuela como la apertura a reclamaciones excesivas e injustificadas, que amenazan el orden establecido; el reconocimiento de derechos solo como contraprestación al cumplimiento de deberes; y el ejercicio de la participación ciudadana únicamente con aquiescencia de las autoridades escolares.

La convulsión social permanente ocasionada por el conflicto armado, tanto en las zonas rurales como en la periferia urbana; y el temor de los gobiernos neoliberales de las últimas décadas a las movilizaciones sociales derivó en la proscripción estatal de los derechos humanos y su enseñanza en la escuela como subversiva y contestataria. Nada más contrario a su verdadero espíritu en un Estado social de derecho o que, al menos, pretende serlo.

A pesar de ello, muchos maestros de la escuela primaria y secundaria se las ingeniaron para llevar a cabo en la primera década del 2000, en instituciones educativas de las más diversas regiones del país, valiosas iniciativas de ejercicio activo de la ciudadana en las que se enlazaron aspectos profundamente políticos relacionados con la justica y la equidad; las relaciones de cooperación con la comunidad; la reivindicación y expresión de derechos mediante el arte; el cuidado y protección del medio ambiente, entre otros. Así, bajo el paraguas de las competencias ciudadanas del MEN un número indeterminado de educadores y escuelas encontraron un respaldo formal en la política estatal y una oportunidad para llevar a cabo sus iniciativas. No era extraño, por esta época, encontrarse en las regiones con proyectos pedagógicos, sostenidos en el tiempo, que declaraban una relación directa con esta política, sin que esa relación se reflejara en su enfoque o desarrollos. Sin embargo, pocos directivos escolares conservadores podían objetar o rechazar una propuesta con dicho marco. Se trató de una especie de efecto rebote o *beneficio colateral* de dicha política, que en algunos casos permitió la impugnación y modificación de normas injustas y anticonstitucionales en los manuales de convivencia escolar; y en otros, la configuración o consolidación de lazos sociales y comunitarios, así como la re-significación de la participación en la escuela.

La excepcionalidad de estas experiencias indicó el largo trecho que aún había que recorrer y la necesidad de darle mayor centralidad a la educación del sujeto de derechos, si lo que se pretendía era enfrentar el miedo y un prejuicio social extendido, especialmente en la escuela, que consiste en relacionar los derechos humanos con la inestabilidad institucional y la rebeldía. Por supuesto, la gratuidad de este tipo de identificaciones refleja una cultura política precaria, propia de una formación ciudadana bifronte que separa la ética de la política; despolitizada, a partir de un marcado énfasis en las competencias individuales; y temerosa, debido a la vigilancia, el control, la amenaza o la violencia directa en contra de maestros y otros miembros de las comunidades educativas, por parte de autoridades educativas conservadoras y autoritarias, en el menos grave de los casos, o por parte de miembros de grupos al margen de la ley, en el peor.

\* \* \*

Si possono evidenziare percorsi tematici e metodologici specifici per l’educazione alla cittadinanza?

**4. Estado evaluador y educación en derechos humanos**

La política de desarrollo de competencias del Ministerio de Educación Nacional contribuyó, especialmente, con la creación artificiosa y efectiva de una relación entre calidad y evaluación. Así, el MEN asumió una especie de sentencia con efecto de verdad: «las competencias en educación son lo que miden las pruebas censales sobre competencias –Pruebas Saber–»; más aún, se decidió y puso en práctica la idea de que la mejor forma de promover el desarrollo de competencias era evaluándolas periódicamente –cada dos años–. Por tanto, la mayor inversión estatal en educación, desde los primeros años del 2000 hasta hoy, ha sido justamente en evaluación. No hay nada nuevo u original en ello, de hecho, se trata de una tendencia internacional, de una «recomendación» de los organismos multilaterales a los Estados de la región, configurándose así lo que se conoce como *Estado evaluador*, expresión del Estado mínimo basado en el desmonte constante y progresivo de sus responsabilidades de inversión social, las mismas que se delegan cada vez más a una escuela «emprendedora y autogestionaria» y se entregan a la libre competencia; porque, eso sí, a la libertad, aunque sea solo de este tipo, no se puede renunciar.

Lamentablemente, en nuestra cultura política el discurso y la reivindicación de los derechos humanos no cuenta con una amplia aceptación social. De hecho, pareciera un asunto ajeno a la mayoría de los ciudadanos. Solo así puede entenderse que algo que podría tener tanto valor para una sociedad que ha padecido por décadas las consecuencias de la guerra, no tenga un carácter obligante para ninguna entidad gubernamental responsable de la educación, a tal punto que ni siquiera es asimilado por la lógica del “Estado evaluador”, en los tiempos de la *accountability*. Por supuesto, la educación en derechos humanos le plantea a esta sociedad y a su sistema educativo el reto principal de aprender a vivir sin guerra.

\* \* \*

Quale relazione esiste tra educazione alla cittadinanza e educazione ai diritti umani? / Perché la cittadinanza e i diritti umani sono temi pertinenti all’educazione dei bambini nella scuola di base? / Di quale intercultura si parla nella pedagogia della Colombia? / In che modo l’intercultura investe l’educazione alla cittadinanza? / In che modo i curricoli scolastici ed universitari affrontano queste educazioni: alla cittadinanza e all’intercultura?

**5. Retos**

Por supuesto, la formación del ser humano vincula el desarrollo de competencias, habilidades y disposiciones; la adquisición de contenidos, la obtención de aprendizajes, pero también enlaza una relación con el conocimiento y la cultura, solo apreciable en la compleja relación enseñanza-aprendizaje. La forma como la política moldeó el papel de la evaluación, hasta ahora, no solo quebró esta relación, sino que naturalizó la idea de que basta con uno de sus componentes: aprendizaje-competencias. Se trata de un criterio extraña y paradójicamente tecnocrático, si entendemos que la tecnocracia apela tanto a un sentido técnico, como a uno orientador (gobierno) de la acción humana, y digo paradójico, pues, contraviene la experiencia misma, me explico: las experiencias de aprendizaje más significativas de los seres humanos están vinculadas directamente con prácticas de enseñanza, en la mayoría de las cosas que verdaderamente cuentan: el acceso a las primeras letras y operaciones, la regulación de los comportamientos y el respeto mutuo, la adquisición de hábitos, la sensibilidad estética, la relación con el conocimiento y la construcción de una perspectiva crítica y aperturista del saber y de la experiencia.

La educación en derechos humanos aportaría mucho, no solo en relación con el derecho a la educación, sino, también, con el ejercicio de los derechos en y desde la escuela. Este asunto tendría que ser, de una vez por todas, política de Estado, no la bandera exclusiva de los movimientos sociales. Si asumimos los DDHH como un acumulado, una ganancia histórica, un patrimonio de los pueblos, de las naciones, de los Estados sociales de derecho, la educación en su observancia y ejercicio tendría que pasar de ser letra muerta, documento inerte, orientaciones inútiles a contenido vivo y acción cotidiana en la escuela.

Tenemos además el reto de mejorar el sistema de gestión del sistema educativo, especialmente en educación intercultural, derechos humanos y participación ciudadana, mediante el potenciamiento de las redes de maestros y un mayor involucramiento de la Universidades -especialmente de las facultades y programas de educación- en las regiones y escuelas más golpeadas por la violencia. Al ser Colombia una sociedad pluri-étnica y multicultural se requiere ampliar en la escuela y en el mundo universitario los conocimientos sobre las formas de organización y ejercicio político de las comunidades afrocolombianas e indígenas, ubicadas en distintas regiones del país; así como valorar sus saberes ancestrales, sus aportes culturales, científicos y estéticos. Se trata de ampliar las fronteras sobre el conocimiento de nosotros mismos.

A este inventario de retos habría que sumar acciones educativas decididas a favor de la educación con perspectiva de género, respeto a la diversidad e igual dignidad en la elección y el ejercicio de orientaciones afectivas - sexuales no hegemónicas o convencionales. Si queremos apostar, en serio, por una educación para la inclusión y para la superación de las iniquidades tenemos que intentar no solo cerrar la enorme brecha entre educación urbana y rural, y entre educación privada y pública, también hay que dirigir esfuerzos en la superación de toda forma de discriminación y vulneración de la dignidad humana en y desde la escuela, en y desde otros ámbitos sociales -Estado, familia, trabajo-.

Considero que tanto desde la inversión pública, como desde la inversión privada en educación se podrían dirigir esfuerzos y recursos al otorgamiento de becas de excelencia a maestros de escuela (de formación posgradual), especialmente en los sectores más pobres y en la zonas rurales más apartadas del centro; así como la producción y distribución de materiales didácticos pertinentes y contextualizados, tanto para la enseñanza de una ciudadanía global, como en la formación de una cultura de paz.

**Referencias**

República de Colombia. Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991.

República de Colombia. Congreso de la República (1994). *Ley 115*, por la cual se expide la Ley General de Educación.

República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos en Ética y Valores Humanos*.

República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos en Constitución Política y Democracia*.

República de Colombia - Ministerio de Educación Nacional (2004). *Serie Guías No.6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía…¡sí es posible!*

República de Colombia, Ministerio de educación Nacional, Defensoría del pueblo, Programa Presidencial para los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos.*

Ruiz, A. y Prada, M. (2018) *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Guadalajara (En prensa).

Ruiz, A. y García, D. (2017) *Galería de los sueños. La educación para la paz desde el aula*. Bogotá: Fundación Konrad Adenauer – Pontificia Universidad Javeriana - CICMHM.

Ruiz, A. y Prada, M. (2017) “El pacto de cuidado. Sobre la educación del niño como sujeto de derechos” En: A. Ruiz y M. Quintero (coords.). *Educación, política y subjetividad*. Cátedra doctoral No. 4. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, p.p. 31-42.