

*Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*

Año 22, N° 32, julio – diciembre 2024

ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 43 - 61

**TENSIONES ENTRE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y EL  
CURRÍCULO ESCOLAR EN COLOMBIA**  
**TENSIONS BETWEEN CITIZENSHIP EDUCATION POLICIES AND THE SCHOOL  
CURRICULUM IN COLOMBIA**

**Gledys Montes Rivera\***  
**Marcela Aravena Domich\*\***

**Resumen**

La presente investigación analiza las tensiones que subyacen a las políticas educativas para la construcción de ciudadanía y el currículo escolar en Colombia atendiendo al reto que representa para la educación la orientación de procesos académicos encaminados a la reconstrucción del tejido social desde la relación entre los procesos educativos con la cultura, la política y el orden social imperante en un mundo capitalista. Prevalece la preocupación por la emancipación de los sujetos, el desarrollo social y las acciones pedagógicas que promueven los debates actuales y que gestan espacios de participación política desde la escuela, con miras a la formación ciudadana. La investigación utilizó una metodología cualitativa con análisis de documentos: la Constitución Política, las políticas educativas de Colombia y, en especial, las obras de Paulo Freire y Henry Giroux, para ir construyendo las categorías de análisis. Los resultados destacan las tensiones identificadas desde en las políticas educativas y el currículum: las ideologías contrapuestas y las prácticas educativas parcializadas al servicio de la dominación y distanciadas de la resistencia y la liberación promovidas por la educación liberadora para una ciudadanía democrática y transformadora de los estudiantes en sus contextos.

---

\* Doctora en Cultura y Educación de América Latina, Magister en Educación Superior, Licenciada en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales y Económicas, Universidad de Cartagena. Colombia, E-mail: gmontesr@unicartagena.edu.co; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7290-9278>

\*\*Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Licenciada en Trabajo Social. Universidad de Panamá, domich2@yahoo.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6951-0960>

Fecha de recepción: 27 septiembre 2023

Fecha de aceptación: 29 de octubre 2024

**Palabras clave:** ciudadanía, políticas de educación para la ciudadanía, currículo escolar, Freire, Giroux.

### **Abstract**

The research analyzes the tensions that underlie educational policies for the construction of citizenship and the school curriculum in Colombia, taking into account the challenge that the orientation of academic processes aimed at the reconstruction of the social fabric represents for education, from the relationship between the processes educational with the culture, politics and social order prevailing in a capitalist world. Concern prevails for the emancipation of subjects, social development and pedagogical actions that promote current debates and create spaces for political participation from school, with a view to citizen education. The research used a qualitative methodology with analysis of documents: The Political Constitution, the educational policies of Colombia and, especially, the works of Paulo Freire and Henry Giroux. To build the analysis categories. The results highlight the tensions identified from educational policies and the curriculum, the opposing ideologies, the educational practices biased at the service of domination and distanced from the resistance and liberation promoted by liberating education aimed at education for democratic and transformative citizenship of students in their contexts.

**Keywords:** citizenship, education policies for citizenship, school curriculum, Freire, Giroux.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto del trabajo de investigación doctoral titulado *Educación y construcción de ciudadanía en Colombia: Criticidad en la escuela y la comunidad*, desde las perspectivas de Paulo Freire y Henry Giroux, en que se aborda la reflexión en torno a la educación para la ciudadanía en la agenda educativa colombiana. En dicho análisis se contrastaron las políticas educativas que orientan la consolidación de lineamientos y estándares curriculares de competencias ciudadanas y las concepciones de ciudadanía presentes en la obra de Freire y Giroux.

Se parte del interrogante sobre qué tensiones subyacen en las políticas educativas para la construcción de ciudadanía, el currículo escolar en Colombia y la despolitización de la escuela con el objetivo de comprender las incongruencias que existen entre las políticas de educación para la ciudadanía y el currículo escolar en este país.

Educación para la ciudadanía es un reto dados los cambios del contexto global caracterizado por el auge de las tecnologías, el consumismo, las migraciones, las desigualdades, el surgimiento de movimientos sociales en defensa de los derechos de las minorías y las transformaciones sociales fundamentadas en la educación para la ciudadanía en relación con el contexto sociocultural, político y económico de los sujetos. Se comprende que la ciudadanía se configura a lo largo de la vida a partir de los cuestionamientos, las prácticas culturales, la participación y la búsqueda de respuestas frente a las situaciones de violencia, discriminación, marginalidad y pobreza que se viven en el actual momento histórico.

La ciudadanía concede a las personas derechos políticos y sociales en el marco de un Estado de derecho. Este estatus garantiza su participación y pertenencia, aunque no siempre se le ha sido otorgada a todas las personas: es un reconocimiento que ha cambiado con el paso del tiempo. Antes de la Revolución francesa no había ciudadanos, sino súbditos. Es decir, personas sumisas a la voluntad del rey, sometidos a la servidumbre. El concepto de ciudadanía se desarrolló en los siglos XIX y XX. Esta pertenencia a la sociedad se da porque los ciudadanos han acordado luchar por sus derechos con el fin de que una misma normatividad se establezca para todos y se traduzca en una participación activa y consciente de los sujetos en la transformación de su realidad social y en procesos emancipatorios en pos de la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Giroux (1992) En su libro *teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*, hace un análisis de la educación ciudadana, a partir de tres modelos de racionalidad: técnica, hermenéutica y emancipadora. La educación ciudadana, vista desde la racionalidad técnica, “está vinculada con los principios de control y certeza” (p. 224). Es decir, se centra en la transmisión y evaluación de valores, creencias, leyes y conductas que son replicadas de manera pasiva por los maestros. Es decir, lo que se enseña a los estudiantes es a adaptarse a las situaciones de dominación a cambio de la estabilidad de la sociedad.

La racionalidad hermenéutica, por su lado, “enfatisa en la negociación, la participación, y la importancia de los valores de la educación ciudadana” (p. 235). Desde ella se promueve la participación de los sujetos en la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento crítico, pero no se alcanzan a superar los rituales imperantes en la escuela que reproducen prácticas de control social, cultural e ideológico.

Por su parte, Freire (1969), en su obra *La educación como práctica de libertad*, concibe la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Es decir, su planteamiento es que mediante la educación es posible conocer al mundo para cambiarlo. Su visión es la de una educación basada en el diálogo en torno a situaciones concretas del orden económico, social y político, que llevan al hombre a tomar conciencia de su realidad y a participar en su transformación. Su racionalidad es, por lo tanto, emancipadora y se contrapone a una educación bancaria fundamentada en la alienación y la domesticación. A decir de Freire (1969), “la opción, por tanto, está entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad” (p. 26), lo que supone pensar que la educación puede cumplir la finalidad de reproducción social para mantener la dominación y sumisión de las masas o, por el contrario, ser una vía para la transformación y la emancipación. Si la ciudadanía es una construcción política y su ejercicio implica una lucha constante por el disfrute de las libertades y los derechos fundamentales, entonces la educación debe estar dirigida a la formación de un ciudadano crítico y dinámico, consciente de su papel en las transformaciones sociales. Freire (2010) plantea que “la ciudadanía no llega por casualidad: Es una construcción, que jamás terminará, exige luchar por ella, exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía” (p. 143).

Chaux et al. (2004) analizan las limitaciones que presentan los enfoques comunes de la educación ciudadana en Colombia a partir de las prácticas espontáneas que se dan en la cotidianidad por fuera del currículo establecido y en las que su aprendizaje se hace visible en las normas y los valores implícitos en la vida institucional. La formación en competencias ciudadanas se reduce a unas asignaturas en particular, ya sea Constitución, Democracia, Ciencias Sociales o Ética y Valores. Por lo general, se enfatiza en contenidos temáticos relacionados con la Constitución y las normas que reglamentan la participación ciudadana. También se desarrolla como una mera transmisión de valores por parte de adultos, maestros o familiares que se ocupan de adelantar campañas con las que se informa a los estudiantes sobre la importancia de los valores de convivencia.

De esta manera, estos adquieren información, pero sus actitudes no se transforman, es decir, no aplican los valores en la relación con los otros. El mayor reto es reivindicar el derecho a la educación en conexión con el contexto, la cultura y la participación. De lo que se trata es de abrir un horizonte que apunte verdaderamente hacia la construcción de ciudadanía en la medida en que las acciones y los aprendizajes se basan en el compromiso de luchar por la eliminación de prácticas de opresión y exclusión por las condiciones de clase, raza, género o cualquier tipo de opresión.

Considerando lo anterior, este trabajo se propuso analizar discursos de Paulo Freire y Henry Giroux respecto a los fundamentos para las acciones pedagógicas encaminadas a los principios pedagógicos educación para la ciudadanía, que se constituye en un tema de actualidad en instituciones de formación de maestros, en los que se propicia el debate sobre el reconocimiento de la ciudadanía global, en el marco de la agenda 2030 propuesta por la UNESCO con miras a responder a las necesidades de un mundo globalizado y tecnologizado, Contrapuesto a procesos pedagógicos centrados en la emancipación y el desarrollo social de los pueblos, en la consolidación de procesos de participación democráticas. Inicialmente se identificaron las tensiones que subyacen entre las políticas educativas para la construcción de ciudadanía y el currículo escolar en Colombia.

## 2. METODOLOGÍA

La ruta metodológica fue orientada desde la investigación teórica, con un paradigma sociocrítico interpretativo y un enfoque cualitativo. Consistió en el análisis de contenido a partir de una revisión bibliográfica y la construcción de un archivo donde se clasificaron los documentos seleccionados. A medida que se avanzaba en la lectura se fueron realizando matrices de análisis conceptual en correspondencia con las categorías de estudio. Se elaboraron fichas bibliográficas que facilitaron la organización de citas textuales que aportan información sobre las categorías relacionadas con la educación para la ciudadanía. Mediante el análisis de contenido se contrastó la obra de los autores, las normas que establecen las políticas de educación para la ciudadanía y los lineamientos y estándares curriculares, para luego interpretar y sintetizar la información obtenida de las diferentes fuentes.

En este artículo se elabora un paralelo comparativo entre dos autores, considerando las obras de Paulo Freire y Henry Giroux, tendientes a develar las tensiones reveladas acerca de la construcción de ciudadanía desde la educación y la resistencia.

## 3. RESULTADOS

La ciudadanía en Colombia ha sido estructurada por la Iglesia católica en comunión con el Estado, según lo consagrado en el preámbulo de la Constitución Política de 1886. A fines del siglo XX, se producen reflexiones sobre lo social y la influencia ejercida por la Iglesia en la formación de los educandos. La nueva Constitución Política de 1991 cambia de una democracia representativa a una democracia participativa y se reconocen los derechos de la mujer. Con la nueva carta magna se originó una nueva Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) y se crearon proyectos de educación para la democracia, cuya finalidad es que los estudiantes ingresen a la vida política. El conflicto armado y los constantes cambios en las políticas educativas a merced de los gobiernos de turno han impedido cumplir con dicha finalidad. La educación para la ciudadanía debe impartirse estrechamente ligada a procesos democráticos, pues resulta contradictorio pretender formar a un ciudadano en ambientes antidemocráticos, autoritarios y carentes de espacios de participación.

### 3.1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA BASADAS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS FRENTE A PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE REPRODUCCIÓN PASIVA

Las políticas de educación para la ciudadanía en Colombia se fundamentan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Constitución Política de 1991, según la cual se consagra un Estado social de derecho y se crean los mecanismos de protección de los derechos fundamentales, sociales, políticos, económicos, ambientales y culturales que garantizan espacios de participación democrática. La Ley General de Educación N° 115/94 (Congreso de la República de Colombia, 1994) regula el sistema educativo con base en los ideales de formación integral del ciudadano. Los lineamientos para la formación son especificados en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Esta propuesta “toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 154).

Al analizar las políticas educativas y las directrices que orientan el currículo escolar en Colombia a la luz de los postulados de Freire (1990) se evidencian una educación bancaria y unas prácticas educativas asumidas desde una visión ingenua y una alfabetización mecánica centrada en la mera repetición y memorización de información desconectada de la realidad. Estas prácticas son opuestas a la educación para la ciudadanía, fundamentada en una alfabetización crítica que toma como punto de partida la experiencia de los sujetos que se forman y en la que se articula la teoría y la práctica. Freire (1990) advierte en su libro *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, que los docentes “deberían tener presente que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto” (p. 37). Así, se hacen visibles algunas tensiones en relación con el ideal de formación, las condiciones en las que se pretende formar a los ciudadanos, los fundamentos teóricos en que se sustenta, la realidad de los contextos y las transformaciones que se espera lograr con las políticas de formación y la manera como se movilizan en el currículo escolar.

La educación para la ciudadanía dista de la adaptación y la acomodación a prescripciones ajenas, que minimizan la capacidad crítica para tomar las propias decisiones y debilitan la acción transformadora. Es lo que Freire (1969) describe como la concepción del hombre simple, que “no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida” (p. 33). Precisamente, la instrucción cívica apunta a seguir fielmente la receta prescrita, sin cuestionamiento, sin reflexión crítica, carente de espacios para la participación libre y responsable, el debate y la acción transformadora.

Por su parte, Giroux (2003a) invita a construir el currículo escolar desde un enfoque crítico y emancipatorio, encaminado a una educación para la democracia

en la que los estudiantes asuman una conciencia frente a los problemas de la vida cotidiana y reafirmen su identidad cultural:

En muchos aspectos, el currículo debe basarse en un conocimiento que se inicie con los problemas y las necesidades de los alumnos. Sin embargo, debe diseñarse de manera tal que pueda servir de base a una crítica de las formas dominantes de conocimiento. Por último, un currículo con esas características debería proporcionar a los alumnos un lenguaje por medio del cual pudieran analizar sus propias relaciones y experiencias vividas, de una manera que fuese a la vez afirmativa y crítica. (p. 163)

En la Constitución y en las políticas educativas se contempla el reconocimiento de los derechos civiles y políticos destinados a la protección del ser humano individualmente, en su integridad, libertad, dignidad, pensamiento, opinión y participación. Por su parte, los derechos económicos, sociales y culturales tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, la educación y la cultura, de tal forma que asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos, en procura del pleno respeto a la dignidad del ser humano, su libertad y la vigencia de la democracia, puesto que esto solo es posible si existen las condiciones económicas, sociales y culturales que garanticen el desarrollo de esos hombres y esos pueblos en su conjunto. Los derechos colectivos o de solidaridad o de los pueblos contemplan cuestiones de carácter supranacional, como el derecho a la paz y a un medio ambiente sano. Sin embargo, en el currículo escolar estos se abordan como contenidos temáticos en el área de las ciencias, desconectados de la realidad social del contexto nacional.

Contrario a estas prácticas de reproducción mecánica, los derechos humanos deben trabajarse de manera activa, recreando las luchas históricas que han hecho posible su conquista y los procesos vividos por las comunidades para lograr el reconocimiento de la dignidad humana, sin discriminación alguna por razones de color, sexo, nacionalidad, origen, religión, lengua o cualquier otra condición. Pueden ser reclamados en todo momento y en cualquier lugar, salvo en aquellas circunstancias de emergencia que permiten el establecimiento de ciertas limitaciones de algunas garantías.

### 3.2. RELACIÓN HISTÓRICA ENTRE PROYECTO DE NACIÓN, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

En el recorrido histórico por los modelos de ciudadanía, Horrach (2009) destaca los aportes de Marshall al reconocer que “la ciudadanía consiste básicamente en la forma de pertenencia de los individuos a una comunidad política” (p. 14). En este contexto, la ciudadanía regula la relación entre el Estado y los individuos: “se prioriza una identidad cultural colectiva unívoca, es decir, un proyecto de integración de las diferencias en el grupo hegemónico” (p.14). Desde esta perspectiva, la condición de ciudadanía está ligada estrechamente con la nación, condición que se transforma con el desarrollo histórico y el surgimiento de nuevos modelos de ciudadanía. A medida que se amplían los límites en el reconocimiento de los derechos y la participación de los diferentes grupos sociales se configuran los modelos de ciudadanía liberal, ciudadanía republicana,

ciudadanía comunitarista, ciudadanía diferenciada, ciudadanía multicultural, ciudadanía postnacional y ciudadanía cosmopolita.

Sánchez (2007) señala que en Colombia se requiere una ciudadanía democrática e intercultural que comprenda cuatro modelos de ciudadanía: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical, necesarias para construir una sociedad equitativa e incluyente. Reconoce que “mientras que el sistema educativo colombiano sea desigual y apunte en su discurso a la desigualdad la democracia será incipiente y no formará ciudadanos de los distintos sectores sociales y de diferentes culturas, que asuman un papel protagónico en el proyecto común” (p. 485). Por otro lado, sostiene que los movimientos emancipatorios de los grupos étnicos han avanzado en el reconocimiento de sus identidades y propenden por la construcción colectiva de un proyecto ideal de nación en el que se respete la vida y la integridad de sus habitantes y donde la educación para la ciudadanía propicie la reflexión crítica frente a la participación de los diferentes grupos sociales en la transformación social y la formación de los ciudadanos en condiciones de equidad y justicia social.

Igualmente, sobre la construcción de ciudadanía en el siglo XIX, a partir del análisis de los principios trazados por Marshall para delimitar quiénes son los miembros de la comunidad que pueden reclamar ciertos derechos, Rojas (2008), en su reflexión sobre las particularidades latinoamericanas y la realidad colombiana, afirma que “más que un status adquirido, la ciudadanía es una construcción social cuyo significado varía de acuerdo con imaginarios que se originan local y globalmente” (p. 295). En su recorrido por la historia nacional, destaca los acontecimientos que hacen evidente la lucha entre la clase dominante y la población excluida que se resiste a la dominación y emprende movimientos emancipatorios con miras a lograr reivindicaciones tendientes a reconocer los derechos civiles y políticos en condiciones de igualdad y equidad efectivas.

Meneses (2011) en la tesis doctoral titulada *Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal 1857 – 1886*, aborda, también desde una perspectiva histórica colombiana, el vínculo en la tríada educación, nación y ciudadanía:

El surgimiento y consolidación del Estado-nación en el siglo XIX, implicó la ampliación de dos atribuciones para sus propios fines: la formación del ciudadano y la creación de la nación. Ambas proporcionaron el sustento del nuevo principio de legitimidad del orden político fundamentado en la soberanía nacional y en la representatividad política. El ejercicio de la soberanía, en principio universal, requería para sus artífices, el uso recto de la razón y la formación de la virtud republicana. En la medida en que la ilustración avanza a través de la educación pública, la ciudadanía se expandirá gradualmente (p. 2).

Además, hace una caracterización de los manuales escolares diseñados para orientar la formación ciudadana en las escuelas del país, centrada en la reproducción de información que facilite a los estudiantes conocer la manera cómo están estructuradas las dependencias del Estado y cómo funcionan para dar cumplimiento a las normas, los espacios de participación y las garantías para

el cumplimiento de los derechos fundamentales. En la educación se reproducen los discursos que orientan un camino dirigido a la construcción de la nación de acuerdo con las normas establecidas. Desde la Constitución nacional se consagran las libertades individuales y la garantía de los derechos fundamentales, que en la mayoría de las instituciones educativas se traducen en prácticas democráticas reales y coherentes.

En este orden de ideas, es necesario ahondar en la pesquisa de la obra de Paulo Freire para develar las tensiones y aportes a la construcción de ciudadanía. Inicialmente, se pone atención en la concepción de la ciudadanía que subyace en la obra de este destacado pedagogo brasileño, dada su gran influencia en la educación latinoamericana. Dentro de su postura crítica a las implicaciones sociales que conlleva la condición de ciudadano, afirma que:

Se habla de la ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquieren. O como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política (Freire, 2007, p. 137).

Se evidencia así en sus postulados la concepción de ciudadanía como una construcción política, presentada de manera explícita en *Pedagogía de la tolerancia* (Freire, 2007). A partir de ello desarrolla los fundamentos de la educación para la ciudadanía en la labor del profesor, la alfabetización, la lectura de la realidad, la lucha por el cumplimiento de los derechos, la responsabilidad frente a los deberes, la conciencia y participación en las transformaciones de la sociedad y las relaciones de poder. Esta perspectiva se basa en un encuentro dialógico maestro-estudiantes encaminado a la formación humana más allá de la capacitación orientada a la producción. Destaca además la gran responsabilidad que tienen los maestros en la formación de mejores seres humanos, hombres y mujeres que sean buenas personas, que se proyecten como seres humanos capaces de contribuir a las transformaciones sociales y la construcción de un mundo con justicia social.

El historiador Kônig (2005), en "Discursos de identidad, Estado-nación y ciudadanía en América Latina", advierte sobre la difícil tarea en este continente de consolidar proyectos nacionales que cumplieran realmente con los ideales de libertad e igualdad que habían animado los movimientos independentistas. Por el contrario, en los proyectos de nación impuestos por las élites criollas, "indios, negros y mestizos seguían excluidos de una participación política o socioeconómica" (p. 18), situación que ocasiona una serie de conflictos internos y la exigencia de los grupos sociales frente a su participación en la comunidad política. Como respuesta, las élites recurrieron a los símbolos cívicos y al aparato educativo para imponer imaginarios nacionales. En el caso colombiano, los movimientos y las luchas históricas de los grupos desfavorecidos por acceder a los derechos políticos se prolongaron hasta mediados del siglo XX, cuando se reconoció el voto universal como derecho político y fundamento de la ciudadanía democrática.

Con la globalización aparecieron nuevos movimientos étnico-culturales que promovieron el reconocimiento de las particularidades y movimientos sociales ambientalistas, feministas o defensores de derechos humanos. Emergen de esta manera dinámicas sociopolíticas donde “el Estado-nación y la ciudadanía política parecen haber dejado de ofrecer una base prioritaria para la cohesión social y política, para la construcción de una identidad nacional y para la negociación de identificaciones con perspectivas de futuro” (König, 2005, p. 24). La ausencia de un proyecto de nación pone en tensión las políticas educativas encaminadas a la formación ciudadana al carecer de una visión clara de la sociedad que se pretende construir, el tipo de hombre que se quiere formar y qué configuración de currículo desarrollar. Ante estas contradicciones, la educación para la ciudadanía pierde su sentido y se reduce a la instrucción cívica, a la transmisión de la información sobre las normas.

Freire (1990) describe, en su libro *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, que las prácticas de una educación ingenua prescriben tareas a realizar como si se tratara de un libreto a cumplir: mantienen así a los estudiantes pasivos frente a los problemas de su realidad. Estas son prácticas educativas que corresponden a procesos de domesticación, que favorecen a la clase dominante y que frenan toda posibilidad de liberación y desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes. Por el contrario, la educación asumida como práctica de libertad propicia ambientes e interacciones en el aula, donde tanto los maestros como los estudiantes aprenden y reflexionan críticamente sobre el acto de conocer.

Para Freire, el analfabetismo político conduce a una concepción ingenua de las relaciones del hombre con el mundo que obstaculiza la superación de la educación bancaria, reducida a la transferencia de conocimientos superficiales y desconectados de la realidad del contexto. Afirma que “si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que solo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político” (Freire, 1990 p. 118). Puede considerarse entonces que, al desmitificar y poner en tensión las prácticas de una educación domesticadora, se trasciende hacia una educación liberadora, encaminada a la concienciación, el principio de la construcción de la ciudadanía.

Esta reflexión resulta pertinente en el contexto colombiano donde prevalece una educación reducida a la competitividad en el mercado y la homogeneización cultural, donde “se ve al individuo como un agregado del consumismo competitivo, cuyo compromiso con la justicia, la libertad y el valor humano es definido principalmente a través del consumo y las consideraciones económicas” (Giroux, 2005, p. 18). Por un lado, las políticas educativas trazan unos discursos oficiales centrados en el desarrollo de competencias ciudadanas, mientras que, por el otro, se reproducen en las escuelas prácticas desconectadas de la realidad de las comunidades marginadas, de los campesinos, los indígenas y los afrodescendientes, despojados y expulsados de sus territorios.

### 3.3. INSTRUCCIÓN CÍVICA, EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

La formación de ciudadanía en la educación colombiana está conectada a lo público, inicialmente ligada a la Iglesia, como se mencionó más arriba. Tras los procesos de independencia, el establecimiento de escuelas públicas se constituyó en una prioridad para el gobierno republicano, encabezado por los patriotas Bolívar y Santander. Estos consideraban que “sin ellas no podría haber hombres instruidos en sus derechos y deberes, y hombres que no conocieran sus derechos jamás podrían defenderlos” (Álvarez, 1996, p. 46). Con las reformas introducidas por los liberales radicales se dio entonces prioridad a la organización de la escuela pública, convencidos estos de que esta era el espacio donde el hombre se prepararía para su vida en sociedad.

A decir de Álvarez (1996), “para tener patria había que garantizar el reconocimiento de los nuevos derechos y deberes a los ciudadanos y ser ciudadano era ser gobernado y entregar la vida por ello, ser ciudadano era ser útil a la patria” (p. 47). La patria se consolida en tanto se garantiza el reconocimiento de los derechos a los nuevos ciudadanos, quienes debían ser instruidos en las escuelas públicas, creadas por el gobierno para liberar al pueblo de la ignorancia y procurar su felicidad. Con este fin estas son creadas en Colombia bajo el modelo lancasteriano.

Según los estándares de competencias ciudadanas, la educación para la ciudadanía se asume como propósito de formación y se articula con todas las áreas del plan de estudio, se incorpora al currículo escolar de manera transversal y se dinamiza mediante los proyectos pedagógicos de aula. El proyecto de democracia es situado en relación directa con la gestión institucional de los espacios de participación democrática en los órganos del gobierno escolar, de tal manera que en la cotidianidad de las instituciones educativas se promueva la formación de ciudadanos respetuosos del bien común y comprometidos con la participación en la construcción del Estado social de derecho consagrado en la Constitución colombiana.

En la política educativa se dan algunas orientaciones para la organización del currículo escolar en cuanto a los espacios de formación y los responsables del proceso:

La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 10).

### 3.4. IDEOLOGÍAS Y DESPOLITIZACIÓN

Una marcada tensión en la educación para la ciudadanía es la contraposición ideológica, desde el entendimiento de las ideologías como el conjunto de ideas,

creencias o principios mediante los cuales se mira la realidad y se definen los aspectos que requieren ser transformados. La corriente conservadora se distingue por una postura que defiende la educación al servicio del mercado y la definición del currículo por parte de las corporaciones. Las ideas liberales, al contrario, velan por una educación democrática que concilie ideales individuales y colectivos. Estas tendencias ideológicas son ampliamente abordadas en la obra de Giroux, quien las define como “un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales” (Giroux, 1990, p. 44).

Así, las tensiones generadas desde las ideologías pasan por la organización del currículo escolar, la manera como se seleccionan los contenidos en las diversas áreas, cómo se estructura el plan de estudios, la relación entre las teorías con la realidad de los estudiantes y la aplicación que tienen los saberes adquiridos en la escuela para resolver los problemas de la vida cotidiana. Es fundamental, entonces, abordar la relación entre la teoría y la práctica para construir subjetividades y asumir una actitud reflexiva para construir una visión propia de la realidad. Es decir que “dicha relación ha de verse más bien como un proceso ideológico central para la cuestión de cómo cada individuo usa un sistema propio de creencias y valores para la configuración de su propio mundo” (Giroux, 1990, p. 92).

Educar para la ciudadanía debe entenderse como una forma de producción cultural, como un proceso ideológico a través del cual se experimentan las relaciones consigo mismo y con el mundo, dentro de un complejo y a veces contradictorio sistema de representaciones y símbolos. También incluye la cuestión de cómo funcionan las ideologías a través de la organización del sistema educativo. Este define el perfil del tipo particular de hombre que se pretende formar en un tiempo determinado y su relación con las normas y el orden establecido.

Desde la visión de crítica, la educación para la ciudadanía se fundamenta en la movilización del conocimiento y las relaciones sociales en las que los sujetos interactúan en un espacio y un tiempo determinado. “Esta visión ampliada de la ideología supone una forma importante de aprendizaje que contribuye a la formación de subjetividades y debe plantearse como un objeto crítico de cuestionamiento para cualquier teoría crítica de ciudadanía” (Giroux, 2005, p. 16). En este sentido, se reconoce el rol de la escuela como esfera pública fundamental para la consolidación de la democracia. Como espacio público y democrático, la escuela sienta las bases para la adquisición de conocimientos y habilidades ciudadanas en un ambiente de solidaridad, que es la base para la emancipación. La ciudadanía deja de asumirse como un contrato comercial y se convierte en una responsabilidad ética que incentiva la participación en la creación de una vida pública común.

Tras su análisis teórico de la ideología en sus múltiples interpretaciones, Giroux (2003b), en el libro *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*, presenta una reflexión en torno al funcionamiento de la ideología en los individuos con el fin de que se sometan a la reproducción de la

sociedad dominante, pero también para comprender cómo funciona en beneficio de la transformación social y la creación de las condiciones que impulsan la reflexión crítica y la acción transformadora. En sintonía con los postulados de Gramsci, Giroux (2003b) considera que

El comportamiento humano tiene sus raíces en un complejo nexo de necesidades estructuradas, sentido común y conciencia crítica, y que la ideología se sitúa en todos estos aspectos de la conducta y el pensamiento humanos a fin de producir múltiples subjetividades y percepciones del mundo y la vida cotidiana (p. 119).

De ahí la importancia de analizar críticamente las historias y experiencias vividas por los estudiantes para identificar las ideologías que prevalecen en su cotidianidad y las que han tenido que suprimir, aun en contra de su propia voluntad. Esta reflexión sobre las ideologías guarda relación con los planteamientos de Freire desarrollados en su diálogo con Ira Shor, en el libro *Miedo y osadía* (2014), donde se afirma que las ideologías viven dentro de cada uno de nosotros.

Frente a las tensiones presentes entre las ideologías y la educación, Freire y Giroux coinciden en afirmar que las prácticas educativas no son neutrales, al contrario, siempre están condicionadas por las ideologías, ya sea las que están al servicio de la dominación y la alienación o aquellas encaminadas a la resistencia y la liberación. Esto significa que, “desde el punto de vista de la clase dirigente, de las personas que están en el poder, la tarea principal de la educación sistemática es reproducir la ideología dominante” (Freire & Shor, 2014, p. 64). La educación bancaria reproduce las prácticas de dominación e impide que los oprimidos vean con claridad su realidad, mientras que la educación liberadora promueve prácticas democráticas, de concienciación y liberación, a partir de la lectura crítica del mundo para desafiar la realidad y propiciar la acción liberadora. De ahí la importancia que tiene la lectura y la reflexión crítica de la realidad del contexto sociocultural para lograr una educación para la ciudadanía democrática.

En el libro *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*, Freire (1990) cuestiona la visión de que la educación por sí misma transforma la sociedad y amplía la reflexión frente a la alfabetización política y las ideologías que dificultan ver la realidad del mundo tal cual es. Contrapone la transferencia prescriptiva de conocimiento en la educación domesticadora y el proceso dialógico del acto de conocimiento que debe aplicarse a la transformación de la realidad. Al respecto afirma que “la educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad” (Freire, 1990, p. 116).

En una educación domesticadora, los estudiantes son considerados entes pasivos, o seres inferiores cuando son negros, indígenas, mujeres, campesinos y pobres, ya que no tienen la posibilidad de participar creativamente en el proceso de aprendizaje, sino que se les trasmite información, se les prescriben tareas que deben reproducir mecánicamente. Por lo general se limitan a seguir orientaciones y repetir al pie de la letra las palabras de los educadores. En estas prácticas domesticadas, los educadores pueden incurrir en un activismo desprovisto de

intencionalidad o quedar atrapados en la lectura de teorías que no guardan relación con su realidad y se reducen al consumo de información. Por tanto, resulta peligroso separar la educación de la política, puesto que, en palabras de Freire (1997a),

Pensar en la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que le lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibir como un trampolín para modificar la realidad (p. 188).

La educación liberadora se despoja de su sentido cuando se desconocen las ideologías que la sustentan o se incurre en activismo mediante prácticas separadas de la política. No es posible despolitizar la comprensión del mundo, la reflexión crítica y la intervención transformadora. A decir de Freire (1990): “Para una ideología deshumanizadora es crucial evitar a cualquier precio que los hombres tengan la oportunidad de percibirse como seres reflexivos y activos, como creadores y transformadores del mundo” (p. 125). Es decir, una educación despolitizada conduce a la formación de individuos domesticados, receptores pasivos de información, carentes de ideales de lucha y transformación.

### 3.5. CIUDADANÍA ENTRE LO PÚBLICO Y LO PRIVADO EN EL DISCURSO NEOLIBERAL

La tensión entre lo público y lo privado se asume, desde los planteamientos de Norberto Bobbio (2001), como una relación dicotómica porque los términos se condicionan y delimitan mutuamente: “la esfera pública llega hasta donde comienza la esfera privada y viceversa” (p. 13). La esfera pública está relacionada con el Estado, por encima de la familia, que representa la esfera privada. La dicotomía público/privado también es descrita como una sociedad de iguales, puesto que desde la economía el mercado nos iguala, por lo que es contrapuesta a la sociedad política o de desiguales.

Tanto desde lo ideal como en su rol de transformación social, la esfera pública se constituye en un referente para comprender las dinámicas sociales y sentar las bases para la formación de una ciudadanía informada sobre las problemáticas de su entorno y capaz de organizarse y luchar colectivamente en contra de las situaciones de desigualdad de clase, género y raciales que frenan las posibilidades y oportunidades de que todos los grupos sociales puedan participar activamente en las transformaciones de la sociedad y disfrutar plenamente de sus derechos.

Giroux (2003a), en el libro *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, invita a los profesores a legitimar las escuelas como esferas públicas y espacios democráticas, como instituciones que brindan un servicio público esencial para la formación de ciudadanos activos, para defenderlos de la neutralidad en el mantenimiento de una sociedad democrática y una ciudadanía crítica que potencie la alfabetización y la participación cívicas, el valor moral y la formación de una ciudadanía crítica. Por el contrario, desde una perspectiva económica se promueve la privatización

de la educación y se la orienta en términos mercantiles como una prestación de servicio en que prevalece la cultura comercial para satisfacer los intereses de los consumidores individuales y las políticas económicas, es decir, que se vende la cultura como mercancía desde una educación mercantilizada.

Por consiguiente, la educación para la ciudadanía debe “proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida y, en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento” (Giroux, 2003b, p. 305), en contraposición a una escuela que ocupa un nicho del mercado, dentro de una cultura comercial que utiliza los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, para vender a los niños y adolescentes juguetes, ropa y cualquier otro producto imaginable.

Cuando la educación es considerada un bien privado, “el modelo privatizador de la educación escolar acaba también con el poder de los maestros para proporcionar a los estudiantes el vocabulario y las destrezas del civismo crítico” (Giroux, 2003a, p. 89). En un contexto mercantilizado se instrumentalizan los procesos de participación requeridos para la unión de los maestros y el fortalecimiento de la escuela como esfera pública se debilita a tal punto que la experiencia de la democracia se transforma en un discurso y una ideología de privilegio regidos por estrictos intereses individuales.

Por el contrario, la esfera pública representa una categoría crítica que redefine la alfabetización y la ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social. Más específicamente, este concepto se convierte en el lente teórico para analizar la despolitización de las masas en la sociedad contemporánea, así como su posible autotransformación hacia una ciudadanía consciente y activa que sea competente y valiosa para su comunidad. Dentro de esta perspectiva, la noción de esfera pública comprende la necesidad de un compromiso público activo en la lucha contra la tendencia a despojar de significado político a temas y cuestiones de interés general.

Freire insistió en defender la educación pública desde la alfabetización hasta la gestión. Como maestro progresista, fundador del Partido de los Trabajadores, se comprometió con la escuela pública, el mejoramiento de los patrones de enseñanza, la reorientación del currículo, la dignificación de las condiciones laborales de los maestros y la democratización de la toma de decisiones con la participación de las familias, los directivos, los maestros, los estudiantes, los cuidadores, los trabajadores de apoyo y administrativos en la organización, el funcionamiento y las transformaciones de la escuela. En el libro *Educar en la ciudad*, afirma que “la política de educación de los gobiernos militares se orientó en el sentido de la privatización de la enseñanza, la que correspondía a una desatención de enseñanza pública” (Freire, 1997a, p. 58). Esta es una realidad que ha afectado a los países de América Latina y que se ha agudizado con el neoliberalismo, sistema que se materializa en la privatización de la educación y la precarización la labor docente.

## 4. CONCLUSIONES

En Colombia, la ciudadanía se adquiere a los 18 años con la expedición de la cédula de ciudadanía, el reconocimiento como sujeto político resultado de la histórica lucha de los sectores sociales más desfavorecidos del país, a quienes no se les consideraba aptos para tener responsabilidades políticas. Es de allí que los artículos 98 y 99 de la Constitución Política de 1991 establezcan ciertas condiciones para ejercer la ciudadanía y también aquellas en las que se pierde por decisiones judiciales.

Al analizar las políticas educativas y las directrices que orientan el currículo escolar en el país, y atendiendo a los postulados de Freire, emergen otras tensiones relacionadas con las teorías y las prácticas. Se observa como evidencia la persistencia en la actualidad de una educación bancaria y unas prácticas educativas asumidas desde una visión ingenua, a manera de alfabetización mecánica, centrada en la mera repetición y la memorización de información y desconectada de la realidad. Estas prácticas se oponen a una educación para la ciudadanía; es decir, una educación fundamentada en la alfabetización crítica, que toma como punto de partida la experiencia a de los sujetos que se forman y que se sustenta en la realidad de los contextos y las transformaciones que se esperan lograr con las políticas de formación y la manera como se dinamice el currículo escolar.

Actualmente existen expectativas de cambio en los procesos educativos con la propuesta de gobierno de Gustavo Petro. Este ha anunciado en su plan de desarrollo la disposición de una serie de políticas educativas cuya implementación promoverá tensiones entre la participación ciudadana y los procesos que se han dispuesto en las instituciones educativas. Entre ellas es necesario señalar, inicialmente, los discursos que el profesorado ha dispuesto para su práctica pedagógica, la cual, debido a las exigencias establecidas por los entes gubernamentales, se ve abocada a darle cumplimiento a los tiempos y los espacios disponibles para ello. Por consiguiente, se deduce que existe una desconexión entre los discursos provenientes tanto de las políticas educativas y las prácticas de participación en las clases como de las pocas oportunidades para la participación en la toma de decisiones y la valoración de los aprendizajes de los educandos.

Al respecto, Giroux (2003b) afirma que la construcción de un currículo debe emprenderse desde un enfoque crítico y emancipatorio que propenda a una educación democrática, donde los estudiantes resuelvan sus situaciones, problemas y necesidades. Este debe estar dirigido a la toma de conciencia del alumnado frente a la vida cotidiana, que éste y al análisis de sus propias relaciones y experiencias vividas.

Atendiendo a lo planteado por Giroux (2013), el artículo 77 de la Ley General de Educación N° 115/94 (Congreso de la República de Colombia, 1994) reconoce a las instituciones educativas la autonomía para adoptar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) coherente con la realidad de su contexto, donde el currículo se

organice de conformidad con las normas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es decir, debe atenerse a los lineamientos curriculares y los estándares básicos dispuestos por este para cumplir con el requerimiento de la educación ciudadana y la instrucción cívica, el cual ha estado encaminado a la repetición mecánica de la información, centrada en el conocimiento y el respeto por las normas, bajo una actitud sumisa y obediente.

Es así que en Colombia, al no tenerse claro un proyecto de nación, las políticas educativas encaminadas a la formación de ciudadanos han sido puestas en tensión por carecer de una visión clara de la sociedad que se pretende construir y el tipo de hombre que se quiere formar. Esta situación pone de relieve una contradicción entre la configuración del currículo, la realidad sociopolítica del contexto institucional, el ideal de formación y el tipo de sociedad que se pretende construir. Ante estas incoherencias, la educación para la ciudadanía ha perdido su sentido y se ha reducido a una instrucción cívica ceñida a la transmisión de la información sobre los imaginarios e ideales de unidad nacional impuestos por las élites políticas.

En 2004, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia instituyó una política de educación ciudadana mediante la publicación de las cartillas de estándares de competencias ciudadanas, en que se enfatizaba en el respeto por las diferencias, la participación democrática y el cumplimiento de las normas de convivencia. Esto generó una tensión frente a la organización curricular, la selección de los contenidos de las áreas que integran los planes de estudio, la relación entre las teorías y la realidad de los territorios y la aplicación de los saberes escolares para resolver problemas cotidianos.

En definitiva, las tensiones en las instituciones educativas se han presentado desde las ideologías y las prácticas escolares, aspectos en los que coinciden Freire y Giroux, quienes consideran que estas últimas no son neutrales, puesto que siempre están condicionadas por las ideologías, ya sean al servicio de la dominación y de la alienación o encaminadas a la resistencia y la liberación. Esto significa que, “desde el punto de vista de la clase dirigente, las personas que están en el poder, la tarea de la educación será reproducir la ideología dominante” (Freire y Shor, 2014, p. 64). La política de educación ciudadana colombiana desconoce la educación liberadora que promueve prácticas democráticas, de concienciación y liberación a partir de la lectura crítica del mundo y que permite a los estudiantes desafiar la realidad y propiciar la acción liberadora. De ahí la importancia que tiene la lectura y la reflexión crítica de la realidad del contexto sociocultural para lograr una educación para la ciudadanía democrática.

## REFERENCIAS

- Álvarez G., A. (1996). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Editorial Magisterio.
- Bobbio, N. (2001). *Estado, gobierno y sociedad: Por una teoría general de la política* (8ª reimp.). Fondo de la Cultura Económica.
- Chaux, E., Lleras, J. & Velázquez A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación de Colombia, Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación de Colombia N° 115.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Freire P. (1969). *La Educación como práctica de Libertad*. Siglo XXI
- Freire P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1997a). *Educación en la ciudad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997b). *Política y educación* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Freire P. (2007). *Pedagogía de la Tolerancia*. Fondo de la cultura Económica, Buenos Aires: CREFAL
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor, I (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos* (7ª reimpr.). Paidós, Ministerio de Educación y Ciencias de España.
- Giroux, H. (2003a). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna* (3ª ed.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y Resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición*, (6ª ed.) Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003b). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Amorrortu, Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004b). Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: La promesa de la pedagogía crítica. *Anuario Pedagógico*, 8, 21 - 34
- Giroux, H. (2005). *Take Back Higher Education*. Nueva York: Palgrave.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*(Arg), XVII (1 y 2), 13-26.
- Horrach, M. J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22.
- Martínez, B. A. (2007). El movimiento pedagógico: Estado actual y perspectiva. *Educación y Cultura*, 77, 22-26.
- Meneses L. (2011) *Educación, nación y ciudadanía en el caribe colombiano durante el periodo federal 1857 – 1886*. Universidad de Salamanca.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía: ¡Sí es posible! Serie Guía N.º 6.

- Rojas, C. (2008). La construcción de ciudadanía en Colombia durante el gran siglo XIX, 1810-1929. *Poligramas*, 29, 295-333.
- Sánchez, F. I. M. (2007). *Educación para la ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.