LO PÚBLICO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA:
una lectura comprensiva en las instituciones educativas de Ibagué - Tolima

José Julián Ñáñez Rodríguez

Universidad del Tolima

Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

José Julián Ñáñez Rodríguez

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás; Magister en Educación de la Universidad del Tolima; doctor en Ciencias de la Educación de la Red de Universidad Públicas, Rudecolombia, CADE Tolima. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. Miembro del grupo de investigación de Currículo, Universidad y Sociedad.

LO PÚBLICO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CIUDADANA: una lectura comprensiva en las instituciones educativas de Ibagué - Tolima

José Julián Ñáñez Rodríguez[1]

Universidad del Tolima

Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

2020

1 Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magíster en Educación; Doctor en Ciencia de la Educación de RUDECOLOMBIA. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

Ñáñez Rodríguez, José Julián
Lo público en los procesos de formación ciudadana : una lectura comprensiva en las instituciones educativas de Ibagué - Tolima / José Julián Ñañes Rodríguez. -- 1ª. Ed. – Ibagué : Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020.
186 p. : il., cuadros, gráficas
Contenido: El problema de lo público en la formación ciudadana -- Contexto teórico de sentido -- El concepto de lo público -- Lo público como parte integrante y esencial en la formación ciudadana -- Ruta metodológica -- Horizonte epistémico de la investigación -- El sentido de lo público en el ámbito de la formación ciudadana -- Hoyos y su herencia en pro de la formación ciudadana -- Análisis de documentos oficiales MEN e ICFES -- La formación ciudadana y lo público en las instituciones educativas del nivel medio – Una mirada complementaria de la formación ciudadana en las instituciones educativas -- Lo público y la formación ciudadana una relación necesaria -- A modo de cierre: una propuesta de lineamientos de formación ciudadana para la escuela media.
ISBN: 978-958-5151-71-0

1. Educación superior 2. Formación 3. Aprendizaje I. Título

378
Ñ999p

© Sello Editorial Universidad del Tolima, 2020
© José Julián Ñáñez Rodríguez

Primera edición
ISBN versión digital: 978-958-5151-71-0
Número de páginas: 186 p.
Ibagué-Tolima

Lo público en los procesos de formación ciudadana: una lectura comprensiva en las instituciones educativas de Ibagué – Tolima.

Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima.
Departamento de Tecnología y Mediaciones Tecnológicas.
Grupo de Investigación de Currículo, Universidad y Sociedad.

jjnanezr@ut.edu.co
publicaciones@ut.edu.co

Impresión, diseño y diagramación por: Colors Editores S.A.S.®
Ibagué – Tolima – Colombia.

Todos los derechos reservados. Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio, sin permiso expreso del autor.

Dedicatoria

A la memoria de mi padre...

A mi madre, a mis hermanos Martín, Daniel, Fide y Álvaro.

A Juliana e Isabella, de quienes espero sean las mejores ciudadanas.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN **11**
EL PROBLEMA DE LO PÚBLICO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA **13**
CAPÍTULO 1
CONTEXTO TEÓRICO DE SENTIDO **21**
Ciudadanía para la vida pública y política: los orígenes **21**
Consideraciones sobre la realidad de la ciudadanía hoy **28**
El concepto de formación **32**
Formación ciudadana **34**
Formación ciudadana como ejercicio deconstructivo para el fortalecimiento de la democracia **39**
EL CONCEPTO DE LO PÚBLICO **43**
Breve historia sobre lo público **44**
El auge de lo social en la estructuración de lo público **50**
Lo público y la esfera pública **52**
La esfera privada **54**
Lo público y lo privado **54**
Lo público, una perspectiva desde los autores **55**
Dewey: lo público y sus problemas **56**
Hannah Arendt **59**
Jürgen Habermas **62**
Nuria Cunill **68**
Richard Sennett y el declive del hombre público **70**
Garay, esfera pública y ciudadanía libre **73**
Guillermo Hoyos **73**

LO PÚBLICO COMO PARTE INTEGRANTE Y ESENCIAL EN LA FORMACIÓN CIUDADANA **75**
Lo público: **76**
Formación para la ciudadanía como formación para lo público **79**
CAPÍTULO 2
RUTA METODOLÓGICA **87**
HORIZONTE EPISTÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN **87**
Momentos metodológicos **88**
Momento 1. Selección del fenómeno y de los casos de estudio **89**
Momento 2. Reconstrucción. Este momento se presenta a partir de lo realizado desde la Teoría fundamentada, el proceso de revisión de las fuentes de información y los instrumentos de recolección de información **99**
Momento 3. Teorización **103**
Momento 4. Configuración de principios teóricos **104**
EL SENTIDO DE LO PÚBLICO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA **105**
HOYOS Y SU HERENCIA EN PRO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA **105**
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES MEN E ICFES **109**
Ciudadano **111**
Ciudadanía **111**
Ética ciudadana **112**
Formación del ciudadano **112**
Educación para lo público **114**
Lo público **114**
Opinión pública **115**
Participación democrática **115**
LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LO PÚBLICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO **116**
Formación ciudadana **123**
Ciudadano **124**
Ética ciudadana **125**
Formación democrática **127**
Lo público **129**

Esfera pública 131
Participación democrática 133
Opinión pública 133
SUBCATEGORÍAS EMERGENTES **134**
Formación integral 134
Identidad 135
Pertenencia 137
Formar pensamiento crítico 138
UNA MIRADA COMPLEMENTARIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS **140**
Valores, convivencia y solución de conflictos 140
Valores ciudadanos 147
Convivencia 150
Solución de conflictos 152
REFLEXIONES FINALES **153**
CAPÍTULO 3
LO PÚBLICO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA UNA RELACIÓN NECESARIA **155**
CAPÍTULO 4
A MODO DE CIERRE: UNA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA ESCUELA MEDIA **167**
REFERENCIAS **173**

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Formación ciudadana, formación para lo público **79**
Figura 2.1. Momentos metodológicos de la investigación **89**
Figura 2.2. Mapa de la ciudad de Ibagué **90**
Figura 2.3. Resultados promedios San Bonifacio **93**
Figura 2.4. Resultados promedios Leonidas Rubio **93**
Figura 2.5. Resultados prueba Competencias Ciudadanas Instituciones Públicas, 2014-1 ..... **94**
Figura 2.6. Resultados prueba Competencias Ciudadanas Instituciones Públicas, 2015-2 ..... **94**
Figura 2.7. Consolidado de resultados prueba de Competencias Ciudadanas 2014-1 y 2015-2. Instituciones públicas **95**
Figura 2.8. Resultados Competencias Ciudadanas 2014-2. Instituciones privadas **95**
Figura 2.9. Resultados Competencias Ciudadanas 2015-2. Instituciones privadas **96**
Figura 2.10. Instituciones, primera fase **97**
Figura 2.11. Ubicación colegios públicos y privados, segunda fase **98**
Figura 2.12. Ruta de emergencia y procesamiento de información **100**
Figura 2.13. Procesamiento de la información **101**
Figura 2.14. Fundamentos epistemológicos **106**
Figura 2.15. La formación ciudadana en los documentos oficiales **110**
Figura 2.16. Lo público en los documentos oficiales MEN e ICFES **113**
Figura 2.17. Formación ciudadana y lo público en los PEI **117**
Figura 2.18. Formación ciudadana y lo público, entrevistas **119**
Figura 2.19. Formación ciudadana y lo público, grupos focales **120**
Figura 2.20. Síntesis primera fase **122**
Figura 2.21. Revisión PEI, segunda fase **141**
Figura 2.22. Entrevistas a docentes **144**
Figura 2.23. Grupos focales, segunda fase **145**
Figura 2.24. Síntesis de grupos focales **146**
Figura 3.1. Red semántica comprensiva: lo público y la formación ciudadana **156**
Figura 3.2. Categorías principales con subcategorías **158**

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.1. Estructura social y lo público **74**
Tabla 2.1. Población de Ibagué **91**
Tabla 2.2. Evolución de establecimientos educativos de Ibagué por sector **91**
Tabla 2.3. Instituciones seleccionadas para estudio de caso múltiple **96**
Tabla 2.4. Subcategorías afines a las categorías axiales identificadas en los autores retomados por Hoyos **107**
Tabla 2.5. Codificación grupos focales **143**

INTRODUCCIÓN

Se vive hoy una época de grandes y vertiginosos cambios, en la cual se evidencia una sociedad con una serie de fortalezas y dificultades derivadas de múltiples fenómenos sociales como: la violencia estructural; la desintegración familiar; las dinámicas políticas con su alta dosis de bienes y males, que se presentan de manera simultánea; la sociedad de la información; los avances en la ciencia y la tecnología; la universalización de los mercados; la multiculturalidad; la globalización de la economía; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana; la sociedad de consumo; y muchos otros fenómenos que hacen de la vida, en esos multicontextos, un verdadero reto para cualquier ciudadano.

Este reacciona frente a los retos con las herramientas y recursos que ha adquirido en su proceso de interacción e introducción al medio social, con los que se ha constituido como sujeto, gracias a los procesos formativos que ha recibido en la familia, en la escuela, y por parte del Estado y de la sociedad.

El ciudadano se encuentra, entonces, en un vaivén de situaciones que lo enfrentan, seducen o excluyen de los diversos escenarios en los que se desenvuelve, sea de manera privada o pública. Por ello, sea cual sea el contexto, es necesario que, como miembro de la sociedad, cuente con unas condiciones que le permitan desempeñarse adecuadamente, y que no lo alejen de la responsabilidad que tiene con sus congéneres.

En efecto, proveer tales condiciones es, en parte, el compromiso que tiene la escuela con la sociedad, asumiendo la tarea y la responsabilidad social de la formación de ciudadanos para la vida pública, que como sujetos capaces de desempeñarse política y socialmente, aporten a la construcción del tejido social y cultural en todos los ámbitos.

A fin de comprender esta y muchas otras situaciones en relación con la formación ciudadana y lo público dentro de ella, se presenta este documento, el cual contiene los resultados de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación realizada por José Julián Ñáñez Rodríguez y dirigida por la doctora Liliana Margarita Del Basto Sabogal. Por ello en el texto se trató de conservar la estructura que se dio a la

investigación, de ahí que se inicie por presentar la problematización relacionada con lo público en los procesos de formación ciudadana en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué.

Luego del recorrido por el estado del arte, se presenta la elaboración teórica que permitió la comprensión categorial de *lo público* y la *formación ciudadana*. Es así que la concepción que se aprecia en este trabajo relaciona estos dos conceptos y, por ende, se encuentra asociada a una tendencia del pensamiento liberal y republicano, marcada por autores como Arendt (1998, 2002, 2009), Habermas (1981, 1985, 1997, 1998, 2001, 2010), Nussbaum (2011) y Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004), entre otros.

Por otra parte, en relación con la *ciudadanía* y la *formación ciudadana*, vale la pena señalar que esta ha sido una preocupación del mundo occidental, desde la época de la democracia griega, que, con el auge de la Modernidad y del Estado moderno (Cortina, 2001; Rubio, 2007 & Peña, 2008), se convirtió en legado para este lado del hemisferio, gracias a la Revolución francesa y a la consolidación de las ideas ilustradas sobre el Estado (Hobsbawm, 1962).

Tras este recorrido por diversos autores que dan fundamento y sentido a la comprensión del problema, se presenta la ruta metodológica que se siguió para el desarrollo de la investigación, la cual entre otras cosas se ejecutó en dos fases, donde se seleccionaron las instituciones educativas.

Como parte de los resultados corresponden los dos últimos capítulos. El primero, titulado *El sentido de lo público en el ámbito de la formación ciudadana* inicia con una reflexión sobre el aporte de Guillermo Hoyos a la formación ciudadana como formación para lo público, ya que desde su comprensión teórica se visualiza cómo lo público resulta ser un elemento esencial para el fortalecimiento de la democracia desde la perspectiva de la participación, haciendo énfasis en que es uno de los aspectos fundamentales para el funcionamiento adecuado del Estado de derecho y de la democracia, pues por medio de lo público, tanto el mundo de la vida como la sociedad civil, el ejercicio de la política y el Estado de derecho confluyen y se constituyen permanentemente. Posteriormente se presenta todo lo relacionado a la primera fase; es decir la revisión y comprensión de la problemática en dos instituciones: la Corporación Colegio San Bonifacio y la Institución Educativa Leonidas Rubio.

Finalmente, a través del capítulo titulado *Una mirada complementaria de la formación ciudadana en las instituciones educativas*, se da cuenta de la lectura comprensiva del fenómeno de lo público en la formación ciudadana, en un número más amplio de las instituciones educativas, donde encuentra una serie de categorías emergentes para ser tenidas en cuenta como son la formación en valores, la formación para la convivencia y la solución de conflictos.

EL PROBLEMA DE LO PÚBLICO EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

La vida política de una sociedad, que se considera democrática, debe estar caracterizada por la participación activa y responsable de sus miembros, pues en una democracia "el pueblo es soberano, a saber, hace las leyes y la ley, a saber, otra vez, la sociedad hace sus instituciones y su institución, es autónoma, se autoinstituye" (Castoriadis, 2000, p. 115). Se trata, entonces, de que un gobierno del pueblo exige un alto grado de autonomía, con un ejercicio de los vínculos afectivos y uso de la racionalidad de sus ciudadanos, por lo cual sin esta tal gobierno no es posible.

Si la autonomía de los sujetos y de las instituciones es una característica fundamental en la democracia, vale la pena decir que esta no cuenta con recetas definitivas, sino que debe concebirse como una construcción permanente, que se constituye desde la realidad contextual de las personas, lo que incluye sus sentimientos, motivaciones y deseos, además de su realidad social, económica, política y cultural; al igual que de un núcleo común dinamizador, que es lo público.

De ese modo, la participación política se manifiesta de múltiples formas y en diversos contextos, siempre mediada por una actitud de vínculo afectivo y racional con sus iguales, pero también por una crítica permanente. Gracias a la crítica y a la organización social y política, lo público permite ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base, precisamente, en el "poder comunicativo" que se genera en los procesos de formación y cultura democrática (Hoyos, 2001).

Así, la convergencia entre ciudadano, política, democracia y formación se muestra en la estrecha relación entre vida política y educación, pues como lo plantea Del Basto (2011) lo público y la educación se corresponden como las dos caras de una misma moneda, ya que se forma a un ciudadano bajo un ideal de ser humano o de sujeto, pensando igualmente en un tipo de sociedad donde este se habrá de desenvolver. Esto significa que el ciudadano se estructura para lo público.

Sin embargo, contrario a la importancia que debería suponer lo público para las sociedades democráticas:

> Se asiste a un diagnóstico empírico de la desintegración de la publicidad liberal, y el punto de vista normativo de una recuperación radical-democrática y de un cumplimiento del entrelazamiento funcional de Estado y sociedad, entrelazamiento que se ejecuta objetivamente y, por así decir, por encima de las cabezas de los participantes. (Habermas, 1997, p. 20)

En consecuencia, al dejar de lado lo público, el elemento dinamizador de las relaciones sociales y políticas de los ciudadanos, se establecen las condiciones

propicias para una democracia que se limita a lo formal o funcional, como la denomina Habermas (1997) en la cual los ciudadanos son utilizados a conveniencia para dar cumplimiento a los intereses gubernamentales o de particulares.

En el caso particular de Colombia, tal condición de no prestar la debida atención a lo público, pone en riesgo los ideales del estado democrático y participativo, enunciados en la Constitución de 1991, debido a que se termina promoviendo, implícitamente, un escenario en el que el ciudadano es despotenciado de sus dimensiones social y política, que son las que permiten las dinámicas de convivencia, interacción y construcción crítica, y queda arraigado solo a una tercera dimensión, la legal, que, aunque le otorga libertades y privilegios (Peña, 2001), le limita su acción a una dimensión pasiva, o incluso ausente, en la configuración de la vida pública.

Lamentablemente, la pluralidad, las redes comunes, el encuentro, el contacto con otros para la construcción y búsqueda de eso común a todos como es lo público, ha perdido sentido. Esto despoja a la sociedad de la esfera pública "que al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así" (Arendt, 1998, p. 73).

Así, a pesar de las facilidades para la comunicación y socialización que brinda la tecnología se presentan actitudes que impiden que se cumpla el rol que todos tienen como ciudadanos. Pero no hay que equivocarse, no es el surgimiento de la sociedad de masas lo que impide el ejercicio de la ciudadanía y, por ende, de la acción pública y política, como afirma Arendt (1998) "sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas" (p. 73).

Esta situación, en la que la ciudadanía poco a poco se ha ido reduciendo a su dimensión estrictamente legal, lamentablemente se ve replicada en la escuela donde están a la orden del día la individualidad, la indiferencia frente a la participación de los procesos políticos, las prácticas proselitistas, y la influencia e incidencia de actores generadores de poder que movilizan a las personas de acuerdo con sus intereses.

Unido a esto, hay otras realidades que ponen en evidencia un cortocircuito entre la sociedad civil y lo público, que dejan claros interrogantes sobre la formación ciudadana desde los procesos educativos establecidos en la escuela. Por ejemplo, en el caso colombiano, se tienen bajos niveles de participación en los

procesos democráticos[1], altos grados de corrupción[2] en los diferentes contextos y niveles de organización social y política, y altos índices de violencia social[3], todos ellos espacios que forman parte de lo público, y que cuestionan la acción ciudadana al respecto.

Surge, entonces, interrogantes como: ¿A quién le corresponde la tarea de preparar para la vida pública y política de los ciudadanos? ¿Qué es lo público y cómo se comprende en los diferentes escenarios, y, particularmente, en el ámbito educativo? ¿Qué aspecto es necesario fortalecer para que lo público logre su cometido de ser un eje articulador y fortalecedor de la democracia deliberativa y del Estado de derecho? ¿Juega la escuela un papel preponderante en dicha tarea? ¿De qué manera se puede desarrollar una educación que afronte este reto y desde dónde tendríamos que articularlo con la vida política?

Tomando en consideración esto, vale la pena hacer énfasis en el cuestionamiento en torno al papel que desempeña la educación, en particular, la escuela, en esta situación crítica, pues si esta opera como una institución social, que ejerce una función como agente y medio de socialización, es necesario comprender si está cumpliendo tal rol y cómo integra en sus procesos de formación de ciudadanos la comprensión del papel de lo público y de la sociedad civil en el momento actual; o cómo es la concepción de lo público, que subyace en los procesos de formación ciudadana en la escuela. Este es el objetivo de esta investigación.

Se entiende, entonces, que si es en lo público-político, como lo enuncia Habermas (2007), que el ciudadano actúa, se manifiesta, participa y decide, se hace necesario ofrecer a este una formación para la vida público-política, como estrategia válida para mantener viva la democracia deliberativa. De ahí, la importancia de poder identificar si en el marco de la educación media, se prioriza y fundamenta la participación colectiva; la búsqueda de consensos y alternativas de solución a los diferentes problemas que acaecen en su entorno inmediato; la comprensión de la realidad en la que se encuentran; la postura crítica; la necesidad de argumentar, entre muchas otras manifestaciones de vivencias de la vida pública.

1 En las últimas elecciones, la abstención llegó al 60%, puesto que de las 33 millones de personas habilitadas por la Registraduría Nacional del Estado Civil, solo votaron 13,2 millones de ciudadanos (El Tiempo, 2014).
2 En el Índice de Percepción de Corrupción (IPC) 2015, de *Transparency International Colombia*, se obtiene un puntaje de 37 sobre 100 (siendo 0 la mayor percepción de corrupción y 100 la menor percepción de corrupción), exactamente la misma calificación del año anterior, ocupando el puesto 83 entre los 168 países evaluados (Dinero, 2016).
3 De acuerdo con la Oficina de Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas (OCHA), si bien estos han disminuido en un 48% desde la instalación de los diálogos de paz, siguen existiendo índices de violencia altos en Colombia (Deutsche Welle, 2015). Del mismo modo, se destaca cómo de acuerdo con sus índices, la sensación de inseguridad ciudadana, aún es alta, pues es de 17,8% respecto al total de la población colombiana (DANE, 2015).

De ello se deriva la necesidad de revisar los procesos de formación ciudadana que se adelantan en las instituciones educativas, dado que este tipo de formación, de acuerdo con la normatividad vigente, es obligatoria y viene demarcada por directrices internacionales, en el contexto del marco de constitucionalidad.

Antes de entrar a abordar los procesos actuales, hay que señalar que la concepción de la formación ciudadana ha ido cambiando en el tiempo. Prueba de ello son los resultados de estudios hechos, uno en la ciudad de Bogotá por parte de Pinilla y Torres (2006) y, más recientemente, otros realizados por González (2012) y por González y Santisteban-Fernández (2016) quienes destacan seis momentos en los procesos de formación para la vida social y ciudadana en Colombia.

En relación al primer momento (1850-1930), está caracterizado por una educación a partir de la consagración a Dios y a la Iglesia católica, y por ende un recurso de referencia fue el *Catecismo de la Doctrina Cristiana* (1896), conocido como El catecismo del padre Astete. El segundo momento (1900-1970) se centra en el seguimiento de normas de comportamiento y urbanidad, las que prescriben la forma de comportarse entre las personas y de estas con las instituciones sociales. El libro de referencia en esta época fue el *Manual de urbanidad y buenas maneras* (1877), escrito en 1853 por Carreño. Para el tercer momento (1980-1990) este tipo de educación estuvo orientada a formar la idea de una identidad nacional asociada a unos valores nacionales. Es la época de los manuales de educación cívica y símbolos patrios.

El cuarto momento (1991 a la actualidad) corresponde a la fase desde la promulgación de la Constitución Nacional, que trae una reconfiguración del Estado, la elección popular de alcaldes y gobernadores, y la Ley General de Educación vigente. Este periodo se caracteriza por pretender formar en valores democráticos y para la participación ciudadana.

Ahora bien, González y Santisteban-Fernández (2016) establecen las siguientes dos fases como basadas en el cuarto momento, en lo que difieren es en la forma de materializar la visión establecida en este periodo. Así, el quinto momento (1995 - actualidad) el cual se relaciona con la guerra contra el narcotráfico, es decir, se hace énfasis en que la pérdida de valores individuales y grupales es la causa de los problemas de convivencia del país (narcotráfico y conflicto interno). En ese sentido, para resolver tal situación se propone intensificar la educación en valores, por medio de la realización de talleres y campañas en valores.

En el sexto momento (2000 a la actualidad), se mantienen las ideas de las dos etapas anteriores, pero la formación ciudadana se enfoca en la necesidad de avanzar hacia la formación política de las personas. Este interés se concreta en

dos propuestas: los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2002) y el Proyecto de Competencias Ciudadanas. Respecto a este momento, en el que se impulsó la formación política de manera transversal en la instituciones educativas, las Competencias Ciudadanas se definen como "el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática" (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8).

En este sentido, vale la pena recordar que el origen de los proyectos educativos de democracia, en la educación colombiana, se ubica en la década de los 70, dado que en esa época la UNESCO, en su informe "Aprender a ser" (1972), reconoce la necesidad de la enseñanza de la democracia, como uno de los postulados para la educación del futuro.

De esa forma, se parte de un concepto de democracia entendida no solo como la realización plena de los hombres, sino también como la participación de estos en su porvenir. En consecuencia, se propone que los estudiantes participen en la toma de decisiones, en la elaboración de políticas y en la gestión de las instituciones. En tal sentido, esa decisión vino acompañada de una reorganización de las estructuras educativas, para con ello permitir la intervención de agentes alternos a las directivas. Sin embargo, es a partir de la Constitución Política (1991) que se difunde con más fuerza la iniciativa de dar vía a la participación en las decisiones de las instituciones educativas, de actores ignorados hasta ese momento, como eran los estudiantes, los egresados y los padres de familia.

Se encuentra, entonces, que el art. 41 de la *Carta Magna* precisa que: "en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana" (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. 16). Por su parte, el art. 67 determina que "la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia", lo que se complementa con el art. 68 que establece que "la comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación". (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, p. 25).

Estos artículos fueron reglamentados en la Ley 115 de Educación, de 1994, año en que se expidieron varios actos legislativos encaminados al mismo objetivo. En el caso de la Ley 115, los siguientes apartados se relacionan con la formación para la democracia:

- Art.5, inciso 2, referido a la formación en el respeto a los principios democráticos.
- Art. 6, en el que se institucionaliza la participación de estudiantes, egresados, padres de familia, además de docentes y directivos en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Art. 13, que establece los objetivos comunes para todos los niveles de educación. Los incisos a, b y c, se refieren a la necesidad de formar y fomentar la autonomía; al respeto a los derechos humanos y al auge de las prácticas democráticas, respectivamente.
- Art. 14, literal a y e, señalan como obligatorio el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución Política, así como de la educación para la democracia. El parágrafo 1 considera que el literal e no exige asignatura específica, sino que debe incorporarse al currículo a través de todo el plan de estudios.
- En los art. 142 y 145, se especifica la conformación del Gobierno escolar y sus funciones. (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Asimismo, el 8 de marzo de 1994 se expide la Resolución 1600, la cual establece de manera obligatoria el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la educación formal. La resolución hace referencia igualmente a sus pautas de organización, a la responsabilidad de la comunidad educativa, a la necesaria asesoría y apoyo interinstitucional y a la formación de los docentes que lideren el proyecto y la evaluación del mismo.

El otro acto legislativo, emitido en el mismo año, fue el Decreto 1860, que en su artículo 14, inciso 6, considera que dentro del contenido del Proyecto Educativo Institucional (PEI) deben incluirse las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, así como los órganos, funciones y formas de integración del Gobierno escolar –inciso 8-. Por su parte, el art. 36 se refiere específicamente a los proyectos pedagógicos, considerados como "una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social" (Presidencia de la República, 1994).

También, este decreto reglamenta la participación de los estudiantes en el Gobierno escolar, gracias a la elección de un representante ante el Consejo Directivo y el Consejo de Estudiantes; la participación de los padres, por medio de la elección de dos personas que los representen ante el directivo; y los egresados, con solo un representante.

Al analizar la evolución de la normatividad, en relación con la formación política, democrática y ciudadana, se evidencia el paso de un curso obligatorio (curso de democracia) a un proyecto transversal de formación, a partir de la emisión de los Estándares Básicos de Competencias en este campo, definidos como:

> Criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 5)

Ya para el 2004, se habían dado de manera independiente los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, en los que se especificaban los propósitos de formación grado a grado para toda la educación básica y media[4]. Posteriormente, obedeciendo el dictamen de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el ICFES (2014a, 2014b) modifica la manera de evaluar este componente y la incluye como una subprueba dándole de este modo una relevancia mayor, lo que de uno u otro modo ha ido obligando a las instituciones educativas a tomar partido en su preparación.

Sin embargo, el hecho de formar parte de una prueba externa que, además, tiene intencionalidades e intereses de clasificación y estratificación de acuerdo con los resultados obtenidos, puede conllevar al riesgo de caer en, lo que Díaz y García (2014) denominan, la "pedagogía de productos y resultados", atendiendo a la globalización y a la competitividad global.

En este escenario de problematización, que se ha ido presentando, en el que existen unos discursos que fundamentan teóricamente la importancia de lo público y la relación directa que tiene con la ciudadanía en sus dimensiones sociales, legales y políticas emerge un escenario muy potente, como es la democracia deliberativa-participativa y representativa.

Este tipo de democracia tiene como ambiente natural lo público y, por tanto, unos ciudadanos activos que, como lo han propuesto tanto las políticas internacionales como nacionales, requieren de un proceso de formación para la ciudadanía; sin embargo, lo que merece ser estudiado es si estos procesos de formación ciudadana que, efectivamente, existen en los contextos escolares a través de los proyectos transversales de democracia y/o formación en Competencias Ciudadanas y que son legalmente obligatorios, son garantía de una formación para lo público-político y, por ende, para el fortalecimiento de la democracia y

4 En este apartado se recomienda tener en cuenta las siguientes referencias: Chaux y Velásquez (2004); y Ministerio de Educación Nacional (2006, 2012).

la ciudadanía, pues si bien se podría indicar que en los jóvenes hay un interés político, su preocupación surge cuando se ven afectados directa o indirectamente por alguna situación particular, sea esta individual o colectiva.

En este sentido, se reitera la necesidad de saber si la formación para la vida pública y política que se brinda en la escuela, como lugar natural para ello, contribuye a la formación ciudadana y al fortalecimiento de la democracia participativa-deliberativa, como su expresión más sensible.

Así, este ejercicio investigativo permite, entonces, encontrar qué sentido tiene lo público en los jóvenes, desde la experiencia de los procesos de formación en la escuela, y qué incidencia tiene cuando se asocia con la formación ciudadana. En conjunto con esto, se requiere interpretar los procesos de socialización política, que se dan en la escuela, a los que les subyace una concepción de lo público y que se constituyen en indicadores de la formación ciudadana, tal como hasta ahora se ha expresado.

CAPÍTULO 1:

CONTEXTO TEÓRICO DE SENTIDO

Ciudadanía para la vida pública y política: los orígenes

> Nos preocupamos a la vez de los asuntos privados y de los públicos, y gentes de diferentes oficios conocen suficientemente la cosa pública; pues somos los únicos que consideramos, no hombre pacífico, sino inútil, al que nada participa en ella, y además, o nos formamos un juicio propio o al menos estudiamos con exactitud los negocios públicos, no considerando la discusión como un estorbo para la acción, sino mayor daño el no enterarse previamente mediante la palabra antes de poner en obra lo que es preciso. (Oración Fúnebre de Pericles)

Estas palabras de Pericles pronunciadas en ocasión de los héroes atenienses muertos en la batalla contra Esparta, junto con las de Aristóteles en su *Política*, donde afirma que "el ciudadano sin más por nada se define mejor que por la administración de justicia y en el gobierno" (Aristóteles, 1997, p. 3), enmarcan la importancia que tenía para los griegos la participación de sus ciudadanos en los asuntos de la ciudad.

Comprometerse con la polis y hacer lo necesario para su buen funcionamiento, era parte del ser ciudadano, pues como señala Arendt (1998) para el griego:

> El nacimiento de la ciudad – significó que el hombre recibirá además de su vida privada, una especie de segunda vida, su bios politikos. Ahora todo ciudadano pertenece a dos órdenes de existencia, y hay una tajante distinción entre lo que es suyo (*idion*) y lo que es comunal *(koinon*). (p. 52)

Los griegos no solo se preocuparon por la vida política y su ejercicio, a través de los espacios creados para tal propósito, sino que además reflexionaron sobre ella y lo relacionado con sus valores. Una manifestación de tal postura, además de los escritos filosóficos y políticos de los grandes autores, se da en la literatura, en particular, en las tragedias ya que en ellas se evidencia una argumentación

impecable, un cuestionar profundo sobre la vida moral del ser humano y las situaciones a las que se puede ver expuesto en diferentes contextos o formas particulares de la vida.

En las tragedias se observa que, aunque el individuo pueda estar equivocado o no, o ser criminal o inocente, "lo importante es que en la acción trágica conserva hasta el final la dignidad fatal de su decisión sin que esta sublime obcecación le descalifique" (Savater, 1990, p. 40).

Este es el caso de Filoctetes, de Sófocles (2000) tragedia política por excelencia. Filoctetes se sentía miserable, pues una serpiente le había causado una herida arrebatándole la posibilidad de marchar a Troya a pelear en nombre de Grecia y, en vez de haber ido, fue abandonado a su suerte en la isla de Lemnos, pues había perdido la utilidad que como arquero ofrecía al ejército griego. Sin embargo, no todo está perdido para él pues los griegos recuerdan las palabras del Oráculo, quien había dicho que Troya no caería mientras Filoctetes no estuviera presente, lo cual termina haciendo necesaria su presencia en el campo de batalla, pero ¿cómo recurrir a él cuando había sido abandonado a su suerte por los mismos griegos que ahora lo necesitaban bajo la justificación política de ganar la guerra de Troya?

Ulises, con el fin de lograr el cometido, planea dos formas de persuadirlo, a través de mentiras o por el uso de la fuerza, porque lo realmente importante para él es la razón de Estado, es decir, estaba claro que el fin político se anteponía al bienestar del ciudadano. Esta situación introduce el dilema entre lo individual y lo colectivo, entre lo público y lo privado que es de antigua data en el terreno de lo político.

Frente a esto, Filoctetes:

> Al asumir la actitud de negarse a entregar su arco con el fin de ganarse el aprecio de los que lo despreciaron, demuestra que no quiere ser curado ni compadecido, reivindica su derecho a permanecer en el suyo, aunque sea solo, aunque sea incomprendido y antipático. (Savater, 1990, p. 48)

Filoctetes, entonces, al tomar una posición opuesta a la que se puede esperar, está haciendo uso de sus derechos, está exigiendo ser tratado dignamente, en últimas, está tomando una postura política. Así, en este caso, la tragedia de Sófocles muestra que el ciudadano, encarnado en la figura de Filoctetes, está llamado a realizar su ciudadanía haciendo valer sus propios derechos, mostrando su inconformidad frente a una situación social dada, lo que implica estar en desacuerdo con lo que está pasando, con las decisiones tomadas, con la forma como está siendo utilizado; es decir, está en pleno uso de su derecho a decidir, a confrontar con sus visitantes sus puntos de vista, es decir, a hacer uso del espacio público para su beneficio, a ejercer su derecho a ser ciudadano.

En este sentido, Filoctetes es capaz de obstinarse frente a esta situación porque ha sido formado políticamente como un guerrero. Incluso al final de la tragedia, al aparecer Heracles, quien había sido el que le había entregado su arco y flechas, este personaje subraya la autonomía de Filoctetes pues deja todo en sus manos, aunque lo llama a la piedad, que en este contexto no se equipara a la compasión cristiana sino a valores como el respeto, el temor, la veneración a algo más allá de sí mismo, pues esta "no muere con los mortales porque, estemos vivos o muertos, ella no perece" (Savater, 1990, p. 51).

Así, Filoctetes, quien sabe de la importancia del servicio ciudadano a su Estado, accede a ir por propia voluntad, no por las promesas, ni por las mentiras, ni por los mezquinos intereses de particulares, sino atendiendo a los principios mismos en los que había sido formado. Y su flecha resulta ser la que impacta a Paris.

En esta misma línea que da importancia esencial al papel que desempeña cada ciudadano en la vida política, se encuentra Aristóteles, quien, a través del desarrollo sobre la ética de las virtudes, plantea la necesidad de que cada sujeto se constituya a sí mismo y se disponga para la vida social y política, pues la polis requiere tener buenos ciudadanos. En ese sentido, para este autor "el que es de veras político se ocupa sobre todo de ella [la virtud], pues quiere hacer a los ciudadanos buenos y obedientes a las leyes" (Aristóteles, 2018, p.18).

A este deseo de consolidación de la vida social y política, además de las virtudes, incluye Aristóteles la noción de amistad a la que llama "el lazo de las ciudades", no por nada cuando hace referencia a su importancia, indica que:

> Si los ciudadanos practicaran entre sí la amistad, no tendrían en manera alguna necesidad de la justicia: pero aun suponiéndolos justos, tendrían necesidad de la amistad, y la justicia, en el punto máximo de su perfección para tener la naturaleza de la amistad. (Aristóteles, 2018, p. 122)

Esta es quizá una forma particular de nombrar aquello que vincula a los ciudadanos en la construcción de la vida común, la comprensión, el entendimiento. Es tan importante la noción de amistad en Aristóteles, que se permite en enfatizar que entre más estrecha la relación entre ofensor y ofendido, más grande es el dolor causado, pues:

> Es más gravoso cuando uno hace sufrir una pérdida de dinero a un compañero que cuando se la hace sufrir a un conciudadano, o negar ayuda a un hermano que a un extraño; o golpear a su padre que al primer advenedizo. La naturaleza quiere, en efecto, que la obligación de ser justo aumente con la amistad, porque justicia y amistad tienen caracteres comunes y una extensión igual. (Aristóteles, 2018, p. 131)

Llevando esto al ejercicio de la política y de la ciudadanía, logra el estagirita mostrar que una relación justa entre todo hombre y todo ser capaz de participar en una ley o de ser parte de un contrato, por consiguiente, la amistad tiene aquí su lugar teniendo en cuenta este carácter; es decir que entre mayor amistad, en este caso amistad política o concordia, mayores posibilidades hay de constituir una sociedad justa, porque se comparten intereses, intencionalidades, propósitos, además se es capaz de constituir esas mismas leyes.

Del mismo modo, Aristóteles usa este concepto cuando habla de los distintos tipos de constitución o de gobierno, y señala que en cada uno de ellos la amistad aparece en la misma proporción que la justicia, y esto mismo se aplica para las desviaciones de esas formas de gobierno, pues:

> En las desviaciones, lo mismo que apenas hay justicia, apenas hay amistad, y menos que en ninguna en la peor, pues en la tiranía no hay ninguna, o hay poca amistad. En efecto, en los regímenes en que gobernante y gobernado no tienen nada en común, tampoco hay amistad, porque no hay justicia. (Aristóteles, 2018, p. 134)

Esta postura implica que si se quiere establecer una comunidad política, en el marco de una democracia, se necesita igualmente un tipo de ciudadano con unas características particulares. De lo anterior, es posible inferir que, para Aristóteles, a la virtud y, en particular, la virtud política de la amistad, solo se puede llegar a través de un amor propio enaltecido que exige de cada sujeto el esfuerzo por alcanzar su propia perfección.

Así, al ciudadano aristotélico, al igual que a los griegos en general, les interesa una sociedad que funcione políticamente y, para ello, este debe estar dispuesto a su servicio, a su entrega y si fuera necesario a su sacrificio.

Posteriormente, durante el período medieval, bajo el sistema feudal este concepto desaparece en la configuración social, puesto que la forma de organización del poder es piramidal, razón por lo cual los siervos se encontraban subordinados a la voluntad del gobernante, desconociéndose en ellos la posibilidad de ser sujetos de derechos. Esta concepción reaparecerá, de nuevo, solo hasta la consolidación de la Modernidad, es decir que solo:

> Hacia finales del siglo XVIII y comienzos del XIX y como parte del proceso de modernización de las sociedades occidentales, el liberalismo político y más concretamente el *Estado Liberal de Derecho*, surge (…) la organización política que sucede al Estado absolutista y monárquico del Medioevo. (Ariza, 2007, p. 153)

Consecuentemente, fue junto a la sociedad democrática emergente, y sus encomiables esfuerzos por construir un Estado moderno, que surge la posibilidad

de una mutua relación entre él y sus ciudadanos. Tales fueron los propósitos de figuras como Hobbes, Rousseau, Kant y, en general, de la Razón Ilustrada para la que:

> La perspectiva del ser humano como ciudadano es la que permite reunir todos los seres dentro de un sólo orden social racional que busca no sólo proteger los intereses del individuo sino también los intereses del colectivo. Es también una noción que alude al concepto de igualdad en el sentido de dar a todos los individuos los mismos derechos y libertades para realizarse libremente. (Hissong, 1996, p. 5)

Se trata, entonces, de una naciente sociedad en la que el eje central será la libertad negativa, el uso instrumental de la moral pública, la absolutización de los derechos individuales, la neutralidad del Estado, la justicia y el bien común, en últimas, un Estado para ciudadanos.

En este contexto se empezó a configurar el Estado moderno, inspirado por las ideas ilustradas y, en consecuencia, se da la emergencia del ciudadano moderno, es decir "alguien que pertenece plenamente a la comunidad (no es un extranjero, ni un mero residente), que tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes), y que de algún modo toma parte en la vida pública". (Peña, 2001, p. 1).

De este modo, se posiciona un nuevo modelo de relación entre el hombre y su sociedad, un sujeto poseedor de derechos laicos, partícipe del poder, y libre ideológica, política y económicamente. Este aspecto, poco a poco, va a pasar del ámbito civil al político, emergiendo también el sistema de derechos políticos y la búsqueda de la igualdad socioeconómica. En ese sentido, Marshall (1992) uno de los primeros grandes teóricos de la ciudadanía, plantea que en la ciudadanía:

> Se distinguen tres elementos que, en conjunto, constituyen su contenido: el elemento civil, compuesto por los derechos necesarios para la libertad individual: libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derecho a la justicia; el elemento político, cuyo contenido es el derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros; y el elemento social que abarca un amplio espectro de derechos, desde el derecho a la seguridad y a un mínimo de bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme a estándares predominantes en la sociedad. (p. 21)

Un ciudadano es, entonces, un sujeto de derechos. Sin embargo, como hay diferentes tipos de Estado, hay también diferentes tipos de ciudadanía, y, así, diversos tipos de sujetos de derechos, pues como señala Quesada (2004):

> Mientras los liberales buscan en los derechos una garantía frente a la intromisión del poder, los republicanos consideran que los derechos son recursos de libertad que se crean y se mantienen por el poder común de los ciudadanos. En un caso son instrumentos de resistencia, y en los otros poderes de intervención. (p. 132)

De este modo, el ciudadano es también un sujeto político, sobre todo en el énfasis que hace el republicanismo, donde el ciudadano está llamado a formar parte del ejercicio del poder, siendo la participación un rasgo esencial de este tipo de ciudadanía, máxime si se habla de ella en el marco de la organización política y democrática de una sociedad.

El asunto es, entonces, que el concepto de la ciudadanía termina convirtiéndose en un gran reto para las sociedades actuales, reto que pasa a ser un problema con la formación, con el modo de lograr que el ciudadano se convierta en un sujeto de derechos y, más aún, con cómo hacer que este poseedor de derechos se mueva en un contexto político, y asuma su posición desde la política ya que:

> La racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par, si deseamos asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible. La ciudadanía es un concepto mediador porque integra exigencias de justicia y a la vez hace referencia a los que son miembros de la comunidad, une la racionalidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia. (Cortina, 2001, p. 34)

Con el fin de que sea así, se debe pensar en la relación actual que se ha reconfigurado entre el ciudadano y el Estado, pues es necesario tener en cuenta que se han ido produciendo transformaciones sociales y políticas debido a factores como el auge de los medios, la globalización, los cruces migratorios, las movilizaciones de las comunidades étnicas y nacionales, el nuevo orden mundial y el cambio de paradigma.

Por un lado, se logra apreciar que los términos y conceptos que se involucran en la categoría de ciudadanía se encuentran en una plena tensión desde su propia configuración, debido a la dificultad de concretar las condiciones necesarias para democracias plenas lo que ha derivado en conflictos internos de las sociedades. Así, este nuevo escenario mundial refleja:

> Las tremendas presiones contradictorias, desde arriba y desde abajo, el Estado Nación, tal y como se constituyó en Europa en los últimos tres siglos, exportándose luego al resto del mundo, ha entrado en una crisis profunda. Crisis de operatividad: ya no funciona. (Castells, 1997, p. 1)

A esto se suma la fuerte tendencia de los procesos de democratización, de los gobiernos de tipo progresista y de las acciones por consolidar un tipo de Estado

más social que privado, tal como sucede en Latinoamérica. Este fenómeno también se nutre de todo un proceso de movilización social y trastornos económicos que se reflejan en un escenario que pone en tela de juicio el papel de los gobiernos democráticos y sus políticas estatales.

El desarrollo de estos cambios se sitúa en un escenario globalizado, lleno de intercambios de información a gran escala y con medios de comunicación y redes que transcienden el espectro informático de los gobiernos. En consonancia con el devenir histórico, la concepción sobre la ciudadanía ha tomado un giro conceptual, que se centra en un debate sobre su perspectiva ideológica y su carácter filosófico, y sobre las pretensiones por la universalización de la misma, sin dejar a un lado las particularidades que construyen un conocimiento y un cuerpo al interior de la condición del ciudadano.

De esta manera, se puede afirmar que en cada forma de organización gubernamental se direcciona o se da prioridad a algún tipo de ciudadanía. Según Marshall (1992) los rasgos que caracterizan el concepto clásico de ciudadanía son: que el *estatus* de derechos y obligaciones son los mismos; la idea normativa de identidad se da a través de la colectividad; se establece una forma compartida de obligaciones que determinan su carácter en el escenario público, entre las que encontramos derechos civiles, políticos y económicos. Esta visión modifica sustancialmente la noción primaria de la ciudadanía como un simple individuo mediado por el Gobierno.

El mismo autor señala entre de las principales garantías respecto de la ciudadanía: 1) lo relativo al ámbito de la justicia, aquí se ponen en debate los principios, deberes y derechos que posee el estatus de ciudadanía; 2) la relativa situación que emerge de la identidad en la ciudadanía, vista desde la perspectiva étnico-cultural, acá se pretende constituir un reconocimiento de la diversidad del sujeto; y 3) el espacio de la participación política ligado a la mirada cívica, político- jurídica y el papel político del ciudadano.

En esta vía, la configuración actual de ciudadanía conserva cierta lógica heredada históricamente, donde:

> La dialéctica amo/esclavo no concluye con la Revolución Francesa y con el reconocimiento garantizado a todo ciudadano, pues después de ella todos son libres e iguales ante la ley. No hay emancipación definitiva que logre el cese de esa dialéctica: la igualdad y la libertad formales del concepto moderno de ciudadano es la plataforma para nuevas demandas en favor de las determinaciones específicas y diferenciales de individuos, grupos, culturas y naciones. (Enguita, 2007, p. 264)

Ahora bien, la consolidación de la ciudadanía es producto de un proceso en el cual influye lo que históricamente se constituya como un Estado. Así, se

considera que existen dos criterios centrales para determinar el Estado: la lógica histórica y la visión de las ideologías, siendo esta última el marco de la sociedad (Bobbio, 1997). De este modo, se pueden plantear cuatro tipos de Estado: el feudal, el Estado estamental (Weber), el Estado absoluto y el Estado representativo.

El primero, el Estado feudal, se caracterizó por una fuerte acumulación de las funciones políticas, la disgregación del poder central en pequeños núcleos sociales (feudos), y la concentración burocrática y especializada de las funciones del Gobierno. Por su lado, en el Estado estamental su configuración político-jurídica se organiza en estamentos como los órganos colegiados, individuos que tienen una posición social, canalizadores de derechos y privilegios en la esfera institucional. En el marco del pensamiento *bobbiano* (1997) se asimila que el Estado estamental se distingue por una corriente gradual de institucionalización al interior de los poderes y contrapoderes, ambos, puntos de conexión en la relación entre el ciudadano y las instituciones. Así, el origen del Estado burocrático, característico de la monarquía absoluta, es la diferencia sustancial con el Estado absoluto, ya que radica en la contraposición de poderes en conflicto, que el advenimiento de la monarquía absoluta tiende a suprimir.

En cuanto al Estado absoluto, este se caracteriza por la concentración del poder y la centralización de la política en el territorio, dos elementos que constituyen el discurso inmerso en la soberanía. En esta lógica, las leyes, el poder jurídico, y el uso de la fuerza interior y exterior son características constituyentes del poder que ejerce el ser absoluto en el Estado. En el caso de la centralización se reconoce que el ordenamiento jurídico está basado en el poder central. Una escenificación de esto se encuentra en el *Leviatán* de Hobbes, donde existe una noción sobre la regularidad de los sistemas únicos, absolutos e independientes, dado que las ciudades, sociedades comerciales, se encuentran inmersas en el poder soberano y legítimo al interior del Gobierno absolutista.

Por otro lado, el Estado representativo se orienta por un orden monárquico constitucional, posteriormente parlamentario y republicano. En esta forma de gobierno, la legitimidad asume valor en la realización del poder a través de los representantes de la burguesía, lo que es visto como consenso. Igualmente, la concepción del sujeto está mediada por los derechos naturales del individuo en el marco de la ley, y los procesos socio-políticos al interior del Gobierno.

Consideraciones sobre la realidad de la ciudadanía hoy

Independientemente de las posturas epistemológicas en relación con el lugar que como seres humanos ocupamos en el mundo y el modo en que nos relacionamos con los otros, es necesario resaltar que la vida en sociedad forma

parte de nuestra condición humana. En efecto, debido a dicha condición, el contacto con los otros resulta ser necesario en diversos modos y niveles, lo que debería convertirse en un motivo suficiente para reflexionar sobre el hecho de que:

> Las personas sólo viven juntas para hacer algo juntas y que todo grupo social es un conjunto de personas que tienen una actividad común. La acción colectiva es el génesis del vínculo social. Si no tengo nada que hacer con usted, nosotros no formamos grupo social. (Farrés, 2010, p. 37)

Por tanto, la tarea gira en torno a la idea de construir, de la mejor manera posible, ese proceso de interacción social. Este proceso forma parte activa e integrante de lo que significa ser ciudadano, puesto que la convivencia incluye unas decisiones de orden político y ético a las cuales el individuo no debería negarse, porque son las que en cierto modo dan garantía a su desarrollo como ser humano y como sujeto político. Es más, como señala Farrés (2010) desde los griegos:

> El ciudadano en Grecia, disponía de un tiempo precioso que dedicaba a realizar su dimensión propia de hombre activo y público, a desarrollar su *vita* activa y su virtud. Esto no era sólo una cuestión política, evidentemente, también la ética desempeñaba aquí un papel determinante: la perfección individual del hombre, su conquista de la felicidad y el cumplimiento de las normas de etiqueta aristocráticas basadas primordialmente en la previa resolución de los problemas económicos y demás necesidades de todo tipo. (p. 43)

De ahí, que existe una mutua relación entre las garantías individuales en la medida en que se da cumplimiento de aquellos elementos legales propuestos o acordados para la vida en común. Estos acuerdos de garantía de la vida común, que se aceptan hoy en el marco de las democracias modernas, son producto de cuatro grandes gestores: Hobbes, Locke, Rousseau y Montesquieu, quienes con sus aportes permitieron entender y poner en escena las reflexiones sobre la ciudadanía moderna.

Lampierre (2003) al explicar la visión de tres de estos pensadores, plantea que Hobbes invita a imaginar un estado de naturaleza original, que es un estado de guerra de cada uno con cada uno, donde ninguno se encuentra seguro, y donde la vida humana es:

> Solitaria, aburrida, menesterosa bruta y corta –todo lo contrario de un paraíso terrestre- deseando salir de él, razonando sobre su desgracia, para poner fin los hombres deciden ponerse de acuerdo para renunciar al derecho natural para satisfacer todos sus deseos en beneficio de un hombre o de una asamblea de la que reconocerán la soberanía: ese soberano será el encargado de asegurarles la seguridad y la paz, imponiéndoles leyes que limitarán sus derechos y reprimirán sus deseos tanto como les sea necesario (…)

> Locke imagina, por su parte, un estado de naturaleza en el cual la libertad individual de los hombres no es limitada como en Hobbes, sino limitada por una ley natural. Ésta, para asegurar la conservación del género humano, obliga a respetar la vida, la salud y los bienes de los demás hombres (…)
>
> Rousseau intenta fundar la legitimidad de la soberanía absoluta de la mayoría de los ciudadanos, considerada como que expresa esta ingeniosa ficción que es la voluntad general del pueblo. Los hombres sólo se convierten en hombres dignos de ese nombre por el paso al estado social por medio del contrato. (p. 33)

Se observa aquí que se delinean perfiles distintos del modo en que se gesta el vínculo de los ciudadanos con el Estado y de los ciudadanos entre ellos. El consenso entre estos pensadores tiene que ver con la necesidad de establecer unas condiciones de posibilidad de esa vida en común, que poco a poco va evolucionando hacia la generación de espacios de participación, siendo este un aspecto característico de las democracias modernas, al punto en que se presente casi como condición aquella idea que determina que un régimen es tanto más democrático cuanto más participan los ciudadanos en las decisiones legislativas y gubernamentales.

Esta cuestión, hoy por hoy, de manera paradójica, se ha ido perdiendo en los regímenes de nuestros Estados occidentales cada vez menos democráticos, en tanto que se ha pasado de democracias participativas a democracias representativas, en las que los ciudadanos delegan en sus representantes la tarea absoluta de gobernar, desentendiéndose, por completo o en gran medida, de lo que en él sucede políticamente, lo que ha ido desfigurando la razón de ser de su ciudadanía.

También se perfilan otras democracias en las que los grupos políticos favorecen los intereses partidistas sobre los intereses generales. Asimismo, democracias y ambientes democráticos demasiado superficiales, rendidos a unos medios en los que se sacrifica la verdad por la inmediatez, donde la premura está por encima del cuidado de la información, y el interés económico es más importante que el servicio de mantener informado al ciudadano sobre lo que realmente está pasando.

Esta situación de desvinculación por parte del ciudadano en cuanto al quehacer político y democrático del contexto se produce debido a la presencia de ciertos factores. Sin duda, frente a esta realidad, algo contundente es la acentuación de las democracias liberales, pues estas, como lo afirma Camps (2010):

> Han ido haciendo suyos los derechos civiles, políticos e incluso sociales –no siempre en la misma medida-, y que, en cualquier caso, se han construido en torno al valor inalienable del individuo y sus libertades. Esa primacía de la libertad es, al mismo tiempo, un presupuesto y un inconveniente para construir ciudadanía. (p.10)

De tal forma, el ciudadano en nombre de la llamada libertad y de la autonomía se vuelve indiferente frente a su compromiso político, social y ciudadano. Esta visión de ciudadano liberal, poco a poco, ha configurado una especie de "democracia sin ciudadanos", es decir sin sujetos políticamente activos, sujetos sin vínculos. A esto se le suman ciertas condiciones como la falta de credibilidad en la política y en los políticos, los comportamientos poco cívicos frente a las contrariedades urbanas, la decreciente participación en las contiendas electorales y la ausencia de una auténtica deliberación.

En consecuencia, sale al paso "el republicanismo, con su crítica a la concepción puramente negativa de libertad y su insistencia en la necesidad de hacer individuos virtuosos, siendo esta la teoría que mejor recoge las deficiencias de la ciudadanía en nuestro tiempo" (Camps, 2010, p.10). El republicanismo, de hecho, recalca la idea de los derechos conquistados y defendidos en el marco del liberalismo, es decir defiende la idea de exigir los derechos y de su reivindicación por parte de aquellos que los han perdido y no tienen las condiciones de poderlos reclamar, es decir establece una especie de solidaridad, de preocupación por el otro, al mismo tiempo que, y eso es una de sus fortalezas, promueve la preocupación de los ciudadanos por ser gestores de sus propias leyes, a través de la figura de la deliberación.

Para Rius (2010), es en este marco en el que Habermas propone un modelo deliberativo, a fin de construir un *ethos* de ciudadanía democrática que "vaya más allá del estricto cumplimiento de la ley y ayude a mejorar la calidad de las decisiones. Luego –glosamos- que forme ciudadanos recuperados de los déficits del hombre sin atributos" (p. 31). Por lo tanto, esta visión *habermasiana* introduce la idea de un ciudadano que participa, que es constructor y dador de sus propias leyes, que es consciente de su propio contexto social, político, económico y, en consecuencia, dinamizador del espacio público y de lo público en general.

Sin embargo, para que el ciudadano, en el marco de la democracia deliberativa, cumpla con este compromiso necesita estar dotado de una serie de habilidades necesarias que le permitan ser protagonista y generador de cambio de su propia realidad, como la capacidad argumentativa, el pensamiento crítico, facilidad para el diálogo, entre otros.

No obstante, de estas posibilidades que se han abierto a la ciudadanía activa, surge la inquietud respecto a la desafección democrática que se vivencia en los ciudadanos, fenómeno que se manifiesta por demás no solo en el contexto colombiano, sino que es generalizado en las democracias actuales. Hoy más que nunca, se siente la necesidad de abrir escenarios formativos frente a la ciudadanía, ya que no existen ciudadanos si no hay educación cívica, y esta no se reduce a la instrucción, pues:

> Ciertamente es necesario que los adolescentes que llegan a la edad adulta (y así pues, se convierten en electores) estén exacta y suficientemente informados de las instituciones y de los problemas políticos de la sociedad en la cual viven. Esta es la tarea de la enseñanza pública y privada. Más la educación de la persona, del ciudadano, no se hace solamente en la escuela, también se realiza en la familia y en los grupos de ocio formales o informales. (Lampierre, 2003, p. 204)

Queda entonces la idea que las falencias que se vivencian en el sistema democrático participativo hoy, exigen que el modelo de formación ciudadana sea replanteado, no tanto en las concepciones teóricas y los valores que lo soportan desde la perspectiva republicana, sino en la forma de hacerlo llegar a los ciudadanos.

Este será, en parte, el propósito del apartado a desarrollar a continuación, en el cual se abordan los conceptos de formación y formación ciudadana. Sin embargo, se anticipa parte de lo que allí se propone, a través de las palabras de Riba (2010) quien afirma:

> Hoy educar para la emancipación no debe dar miedo. Todo lo contrario, es indispensable para la subsistencia de la democracia. Este mismo miedo que ha impedido entender la democracia más allá de un cuerpo estático, que sólo ofrece abrigo a los individuos, es el que no entiende que la democracia, para mantenerse, necesita, como todo, ser dinámica y ese dinamismo sólo se consigue con la presencia de ciudadanos activos. (p. 147)

El concepto de formación

A la formación como concepto, con las particularidades del ejercicio pedagógico, se le relaciona con el desarrollo de la persona, del ser humano como realidad en sí misma y en relación con la cultura. Este proceso transita de la formación física a una dimensión más espiritual, tal como lo presenta Gadamer (1991) para quien la formación "designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (p. 39).

El concepto viene del vocablo latino *formatio* que hace referencia a las relaciones con la cultura, mientras que en alemán traduce *Bildung*, que se refiere a la personalidad, la enseñanza y al aprendizaje. Es así que la formación implica algún tipo de direccionamiento y determinación por alguien, quien decide qué hacer y cómo actuar correctamente; es decir, que ha estado bajo el criterio de personas sobre lo que es conveniente aprender, atendiendo a ideales preestablecidos.

Esto indica que se trata del paso de un no ser al ser, de la posibilidad a la realidad, de un movimiento que tiene un punto de partida y en el que se ponen en marcha una serie de estrategias o acciones que permiten alcanzar un punto de

llegada o, por lo menos, la acción de pretender alcanzarlo. Hoy por hoy, de hecho, se asume que la formación es un proceso que no termina nunca, pues acompaña al ser humano hasta su muerte, en el entendido que mientras se encuentre inmerso en el mundo de la vida, cada acción podría ser formativa.

Al hacer un acercamiento a la *paideia* griega (Jaeger, 1983) se encuentra que la formación está anclada a la idea del humanismo, pensado como un ejercicio estético de dar forma a la figura humana, siguiendo un ideal de belleza y de ser humano que respondiera a las necesidades propias de la vida política, como fue el caso de la democracia ateniense.

Siguiendo este modelo, que fue potencializado por la escolástica, en el cual había siempre un maestro que tenía la última palabra, la formación antes que ser un acto liberador llamado a develar, mostrar, cuestionar, interrogar, argumentar, emancipar, lo que ha promovido es aprendizaje del pensamiento de los otros, sus teorías, siguiendo métodos de enseñanza dogmáticos.

De tal manera, que si se cuestionaban unos planteamientos estos eran rápidamente sustituidos por otros, cuando quizá lo que se ha debido buscar es constituir el pensar propio en los encuentros con los autores, con los docentes, con los compañeros y con los textos, pues, como dice Rodríguez (2001) los encuentros son más bien intercambios emocionales, que transforman a los individuos, de allí que el encuentro sea el escenario propicio para el devenir, y sea una posibilidad de formación, gracias a la posición intersubjetiva que permiten desarrollar.

Para el caso colombiano, la educación ha sido pensada desde diferentes contextos y actores, llámense grupos de investigación, actores, centros o movimientos como el Movimiento Pedagógico, y en el ámbito universitario, desde los mismos programas de formación a nivel de pregrado y postgrado. Sin embargo la ley, mediante el art. 1, establece una concepción determinada de educación como "un proceso de formación permanente, personal, cultural y social (…) que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad" (Ministerio de Educación Nacional, p. 1). Allí, educación y formación son equivalentes.

En ese sentido, Tamayo (2007) coincide en esta definición ya que plantea que:

> Acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de Centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Programa de estudios Científicos en Educación y Pedagogía en COLCIENCIAS además de los cambios paradigmáticos en cuanto al

> objeto y método de las Ciencias Sociales nos permiten disponer hoy de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, **la formación**, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados bajo el concepto *pedagogía*. (p. 66)

Así, se reconocen cuatro tendencias de reflexión pedagógica en Colombia, desde los años ochenta: la *Pedagogía como disciplina*, liderada por Olga Lucía Zuluaga, desde la Universidad de Antioquia, que presenta la pedagogía como disciplina; la *Pedagogía como dispositivo*, abanderada por Mario Díaz, de la Universidad del Valle; la *Pedagogía como disciplina reconstructiva*, que desde la Universidad Nacional fue dirigida inicialmente por Carlos Federicci; y la *Pedagogía desde el enfoque constructivista*, en el que convergen la Universidad Pedagógica Nacional, el CINDE y el CINEP, bajo la iniciativa de una línea de educación para la convivencia y la ciudadanía, entre otros. (Tamayo, 2007).

Estas reflexiones alimentaron, en su momento, el Movimiento Pedagógico. En todos ellos subyace un concepto de formación relacionado con la necesidad de que el docente adquiera un vínculo con la intelectualidad, que le permita dar razón de su profesión y como objeto de la pedagogía: "triple función se asigna a la pedagogía desde esta perspectiva: integrar docencia-investigación-formación. Posicionarse críticamente frente a las políticas del estado y transformar la cultura institucional vigente" (Tamayo, 2007, p. 68).

Formación ciudadana

La educación tiene, en gran medida, la responsabilidad de ofrecer elementos que permitan fortalecer la democracia y, dicho sea de paso, tejer lazos entre las personas, promover el reconocimiento, los sentimientos morales, además de la vida pública, política y ética de los Estados. Dependiendo del direccionamiento que se dé a los procesos de formación es que un Estado se robustece en términos del mercado o en términos de humanidad.

Si lo que se quiere es esto último, es necesario ofrecer una mirada educativa que ponga el acento en la formación humanista, una educación sin condición donde el disenso, el pluralismo, el desacuerdo sirvan de pretexto para encontrarse, para comprenderse y no para acabar violentamente con el otro, o posando los ojos sobre él como un medio para la consecución de bienes utilitarios y personales (Nussbaum, 2011).

Por ello, la recuperación de las humanidades, y junto con ella el papel de lo público, resulta ser un espacio propicio para que la democracia participativa y deliberativa renazcan, pues en ella:

> Lo que importa son las oportunidades o capacidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan la vida, la salud, la integridad física, la libertad política, la participación política y la educación, reconociendo que las personas pueden gozar de una dignidad humana propia y que ésta debe ser respetada por las personas, por las leyes y las instituciones, lo cual supone un compromiso con la democracia. (Nussbaum, 2011, p. 22)

Sin duda alguna, si no se ofrece una formación en la que lo público sea prioritario, donde haya una propuesta de socialización política en un escenario democrático, resulta ser complejo realizar una separación entre la condición pública y privada, que existe en el ciudadano, como un sujeto político por naturaleza. Puesto que, como lo señala Zemelman (2004) el sujeto desde su conocimiento busca interactuar, pensar y construir un escenario con los otros, caracterizado por tener una condición política que se entrecruza con las emociones, el lenguaje, la voluntad y el mismo yo del sujeto, a la hora de dialogar con la construcción política de los escenarios público y privado.

Resulta ser, entonces, que la categoría de lo público y la política hacen parte de la constitución de la formación ciudadana**,** ya que implican el contexto y el tipo de accionar son de vital importancia, a la hora de pensar la posibilidad de un escenario propio para la acción y producción de espacios singulares, de contradicción y pluralidad en la vida política misma.

Sin un sistema de formación direccionado a la vida activa del ciudadano, en el marco de una democracia deliberativa, se evidenciará lo que Farrés (2010) llamó una "democracia sin ciudadanos", dado que "la idea de democracia descansa en última instancia en que los procesos de formación de la voluntad política, que (…) tienen un *status* periférico o intermediario, deben resultar determinantes para la evolución política" (Habermas, 2001, p. 436). Por tanto, cobra relevancia, en este caso, el papel que juegan los múltiples escenarios como la escuela, las instituciones, la familia, la sociedad civil, en esta tarea de ofrecer al ciudadano las herramientas necesarias para su desenvolvimiento en sociedad.

No habrá, por tanto, un camino posible para hacer del ciudadano un agente crítico y constructor de la sociedad, comprometido con lo público, que no implique la participación de todos los involucrados y, sin duda, es la educación la que tiene la exigencia de hacerlo realidad, o, por lo menos, de marcar el camino mediante la formación de este tipo de ciudadano, pues:

> A ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal. (Cortina, 2001, p. 219)

Es así que la formación no es *per se* ni *a priori*, sino resultado de un proceso dialógico y crítico entre sujetos que conviven en constante estado de conflicto por las condiciones sociales que los median, pero que, socialmente, llegan a acuerdos entre diferentes gustos y necesidades como ciudadanos, ya que su propia condición implica un reconocimiento de sujetos de derechos en un marco práctico de la política en el ejercicio público–procedimental. Las razones son evidentes. La pluralidad de formas de pensar, actuar y sentir es la que genera las prácticas que se convierten en las aristas para la formación del sujeto, y que van en consonancia con un tipo de formación para y en lo público.

De esa manera, formar en ciudadanía implica tener claro el ideal. Es decir, un proyecto direccionado al modo de generar sentido de pertenencia a una comunidad política, caracterizada por contener una inclusión cultural y un sentimiento de solidaridad. A lo largo de siglo XX se ha podido constatar que las acepciones sobre la comunidad política responden a un contexto cultural, que sumerge al sujeto político en un escenario donde los derechos, deberes y leyes son de libre elección, pero no de libre aplicación, dado que "la inclusión tiene una condición pedagógica no por unir a otro que carece de solidaridad sino por hacerlo autónomo, crítico, libre, pensante en su desarrollo como ciudadano y en su realización como sujeto de la comunidad política". (Bartolomé, 2003, p. 5)

Así, esta pertenencia a una comunidad política se da en el marco de lo que es el Estado–nación que, hoy por hoy, choca con las dinámicas de la globalización, puesto que los ideales de un mundo globalizado rompen con fronteras, economías nacionales, estructuras políticas tradicionales y formas de organización institucional arcaicas, que no son congruentes con las dinámicas sociales contemporáneas.

Esto evidencia que las comunidades políticas responden a criterios de colectividad cultural y de organización política para lo público en un escenario globalmente social, pero, políticamente, con muchas aristas que carecen de inclusión política para fortalecer la comunidad en un ambiente democrático.

En esta perspectiva, se es ciudadano cuando se comparten expectativas respecto a un bien colectivo que incluya a todos, cuando se construye un "nosotros" y se establecen lazos solidarios, cuando se cumplen las obligaciones por convicción, se discute y dialoga abiertamente, y se cree y se contribuye a un futuro común (Monroy, 2006). Se trata, entonces, de un "nosotros" en el marco de lo público, porque no hay democracia ni ejercicio de la vida política para esconder, sino para poner en evidencia.

Lo anterior cobra aún mayor sentido si se siguen las palabras del profesor Isabelino Siede (2007) quien habla de la importancia de la formación política en la

escuela, señalando que su propósito es producir condiciones para hacer efectiva la democracia, para suscitar resistencias y propuestas que nos encaminen hacia una sociedad más justa, ya que:

> (…) La escuela no puede cambiar el orden social en que se inscribe, pero puede contribuir a generar cambios en las miradas, comenzando por la propia mirada del maestro. Cuando un chico excluido, abandonado o maltratado encuentra en la escuela un docente que ve en él un sujeto digno, que cree en sus posibilidades de cambio y de crecimiento, que le ofrece herramientas para pensarse y pensar el mundo, que le abre oportunidades para aprender a ejercer su propio poder, ascendernos el primer escalafón en el camino de la inclusión. La escalera que resta es muy larga y nada nos garantiza el éxito, pero ese primer escalafón es indispensable. (Siede, 2007, p. 107)

Para que el "nosotros" se constituya en una visión común a todos, es importante tener en cuenta que si la ciudadanía posee una triple dimensión -civil, legal y social- como lo presentan Marshall (1992) y Peña (2001) los procesos de formación ciudadana, indiscutiblemente, deben apuntarle a esos tres elementos.

Ahora bien, el discurso sobre la formación ciudadana en la escuela colombiana se encuentra en proceso de consolidación como apuesta política, que reivindique el *ethos* propio del ciudadano. La escuela, hoy por hoy, se encuentra direccionada por los estándares de competencia basados en criterios y acciones que apuntan a la capacidad de reflexión del estudiante sobre su entorno social y político. En esta vía, la lógica de los niveles de competencia en los ciclos de educación básica y media busca:

1. Evaluar los niveles de competencia ciudadanas por medio de la formación por competencias mediante esferas como: democracia y la ciudadanía, comunicaciones políticas y actitudes – respeto a la nación, instituciones y las minorías.

2. El papel del ciudadano a través de la escuela pensando el siglo XXI, buscando los niveles de conocimiento, comprensión de conceptos y desarrollo de competencias para los asuntos cívicos.

3. Y, por último, la necesidad de que los estudiantes tengan la capacidad de analizar las características de los cambios sociales del siglo XX- XXI y su relación con el conocimiento como: constitución política, convivencia social, reflexión ciudadana (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Estos estándares entran en tensión con lo que se ha dicho sobre la formación ciudadana porque no enuncian de manera explícita lo relacionado con la triple dimensión de la ciudadanía. De las tres, quizá la que más se tiene en

cuenta es la social pero solo en términos de la convivencia, desde los asuntos cívicos; de otro lado, poco o nada se dice sobre el compromiso ético y político que tiene el ciudadano consigo mismo y con su entorno inmediato y global, ni sobre la necesidad de poner en escena las condiciones para el fortalecimiento de la democracia deliberativa, en atención a la forma de organización de la República de Colombia.

A fin de hacer medición a lo planteado en estos estándares, en el año 2014 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), entidad encargada del Sistema de Evaluación y Medición de la Educación en todos los niveles en Colombia, implementó una modificación a las pruebas Saber 11, una evaluación que se hace a los estudiantes a la terminación del nivel medio de formación y para dar paso a la educación superior. Así, incluyó la subprueba de Competencias Ciudadanas, de manera separada.

En este tipo de pruebas, el estudiante se enfrenta con diferentes situaciones sociales que deberá analizar usando para ello conceptos sociales que debe conocer y reconocer. Además, deberá mostrar que conoce:

> Los fundamentos del modelo de Estado Social de Derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control; y lo que fundamenta la participación ciudadana. (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p. 52)

Asimismo, con esta prueba se busca indagar en los estudiantes lo descrito en los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* como "la capacidad de buscar evidencias, analizar información, sustentar posiciones, reflexionar sobre las actuaciones, evaluar la calidad de la información, es decir, la capacidad de pensar analítica y críticamente sobre los problemas y fenómenos sociales" (Ministerio de Educación Nacional, 2004b, p. 11).

En este esquema lógico se enfoca el proceso educativo orientado a la formación ciudadana de la escuela en Colombia, de manera que la formación ciudadana se ha convertido, más que en un campo para la reflexión (deber ser), en un campo para la creación de criterios en función de generar patrones y diseños de evaluación, contrario al *ethos* que constituye la razón de la formación para lo público, y aún más la formación ciudadana de los jóvenes en su proceso educativo.

En este discurso se refleja la no identidad respecto a lo que simboliza la formación para la vida pública en sociedad, comunidad y espacios de socialización donde se pretende el fortalecimiento de la convivencia. En ese sentido, la crítica a la escuela reside en ser un espacio no para formar sino para mediar un proceso

de orientación, ofrecido por medio del maestro, e intentar llevarlo a un escenario social que configure su realidad mediante su propio lenguaje, formación y sentido por lo público en la ciudadanía.

Es así que ser ciudadano implica tener la capacidad de tener responsabilidades y derechos, de gobernar y ser gobernado, debido a que "quienes participan en el ejercicio del poder deben tener la capacidad no sólo de ser autoridad en el diseño de las deliberaciones políticas, sino también de obedecer y acatar las normas que ellos mismos establezcan" (Alvarado y Carreño, 2007, p. 4).

Formación ciudadana como ejercicio deconstructivo para el fortalecimiento de la democracia

La condición de la ciudadanía en un mundo globalizado, conlleva a que:

> Muchos de los actores se tornan más reactivos que proactivos dando pie a procesos muy aislados y locales que no permiten la transformación hacia nuevas alternativas de representación y que hacen que ésta aparezca prisionera de los planteamientos y formas del pasado. (Mejía, 2001, p. 7)

Frente a este contexto, un ejercicio académico-formativo, antes que otra cosa, debe ser en esencia deconstructivo dado que solo desde la deconstrucción se puede llevar al estudiante a la construcción de su propio saber. Entender el acto educativo desde esta nueva perspectiva conlleva una concepción distinta de lo que, tradicionalmente, se ha entendido por formación, la cual según Vargas (2011):

> Puede ser considerado como *efecto.* Mi tesis es que durante años seguimos de manera ingenua y, diríamos, piadosa la observación de Jaeger según la cual la *paideia* es el proceso por el cual las generaciones adultas buscan *formar* -en el sentido de *dar forma a-* las más jóvenes el ideal de hombre que ellas mismas quisieron llegar a ser (…*)*. La candidez radicó en pensar que hay una tal asimetría que impide la expresión volitiva y la materialización del sentido de las generaciones en formación (…) Entonces esto nos lleva a un desplazamiento de la *formación como propósito* a la *formación como efecto.* (p. 139)

La perspectiva de la deconstrucción en la formación implica la fragmentación de los actores sociales que, históricamente, han constituido un proceso en el espacio de la sociedad civil. En este proceso, la globalización asume un rol de ruptura entre las formas de pensar tradicional y moderna, ya que la primera responde a estructuras rígidas y la segunda a estructuras más flexibles.

Así, ver la formación como efecto y no como propósito, muestra que efectivamente existen siempre posibilidades, que en educación no hay recetas ni fórmulas para hacer las cosas, y, que los seres humanos siempre tenemos la

posibilidad de elegir. El hecho de que se nos sujete puede mantenernos en actitud de sumisión permanente, por ello, es necesario movernos hacia la idea que en la formación el "formando" se configura creando la *diferencia* con lo dado, generando rupturas (Vargas, 2011b).

Esto significa que el ejercicio pedagógico y didáctico necesariamente se debe ajustar a la realidad, máxime si se tiene en cuenta que quienes asisten a la escuela llegan con su propio mundo vital al cual pertenecen, y que cada vez está más lleno de contenido y conocimiento, consecuencia de la realidad que nos circunda hoy.

El descubrimiento de este panorama o nuevo escenario responde a una reflexión sobre el sentido y finalidad de la educación, los cuales:

> No pueden ser definidos más que de una manera histórica, en unión con una situación histórico-social definida. El descubrimiento de la imposibilidad de encontrar una explicación final, así como el encontrar una respuesta al asunto clásico de la justificación, no se puede entender mal. Dilthey no se sitúa en la perspectiva de un relativismo o un historicismo absolutos, sino que su propósito se debe comprender, primero que todo, como la búsqueda de una teoría de la ciencia. Inclusive de la pedagogía, que permita evitar el a priori de los valores universales y, a la vez, un relativismo y decisionismo absolutos. (Wulf, 2002, p. 39)

Estos planteamientos ponen en evidencia la idea que la realidad es algo dinámico y, por tanto, la formación también lo debe ser. De ahí, que los procesos pedagógicos relacionados con la ciudadanía deben hacer reflexionar sobre los contextos particulares, es decir, no hay unos *a priori* definitivos que determinen el qué y el cómo de la formación.

Así las cosas, con este espectro aún por explorar, es necesario orientar la reflexión y la discusión sobre la educación, la pedagogía y todo lo que las agrupa, hacia el encuentro de herramientas teóricas y conceptuales que permitan inducir un proceso de mayor individuación o como "punto de partida de una *fenomenología de la formación* entendida como *transducción de información*: resonancia interna del sistema que se individúa, y a la vez, mutua afectación del medio al individuo y del individuo al medio" (Vargas & Gil, 2013, p. 32).

La escuela, pensada y vista en este contexto de la *información* (formación más allá de las formas predeterminadas y con fines específicos descontextualizados), se convertiría en agente promotor de la individuación (autonomía), de tal manera que, poco a poco, se vaya superando esa idea de concebir la educación y el ejercicio pedagógico de carácter patriarcal, pues:

> La práctica recitativa y repetitiva en la cual hay unas fuentes autorizadas, unos intérpretes institucionalizados, unas prácticas de distribución y de reproducción del texto cuasi-sagrado: son el final de la creatividad y el comienzo del *autoritarismo patriarcal.* Entonces, un cambio en la práctica radica en la *deconstrucción* de la autoridad: del texto, de la interpretación, de la repetición. (Vargas, 2011b, p. 140)

Como se observa, no hay nada más lejano de la ciudadanía que un sujeto preconfigurado, terminado y direccionado hacia fines específicos. Es así que la ciudadanía, desde una perspectiva crítica, atiende a una serie de valores, que se ofrecen como posibilidad, más aún porque si lo público es entendido como un proceso en construcción permanente, la dinámica propia del quehacer político, la ciudadanía y la formación ciudadana son procesos siempre abiertos, reconstituyentes.

Se hace, entonces, urgente la necesidad del desmonte del patriarcalismo que implica las dos caras de una misma moneda:

> *La primera persona* que es irrenunciable, que no puede aceptar nada que no sea conquista de la reflexión propia; y, por otra parte, la *pluralidad de perspectivas*, que, una y otra vez, ponen en juego los *procesos de corrección*, en fin, ponen en acción *el principio de corregibilidad*. Es la posición del *analogon*, como la ha expuesto Husserl, (2005) aquella que me obliga a reducir el punto de vista del *alter* y al *alter* mismo a mi *esfera de propiedad*, por una parte. Pero, por otra parte, es el *alter* –que en su ser irrenunciable de *primera persona*– que ejerce todos sus derechos de crítica, de corrección, de ejecutor de un proyecto de humanidad universal, que exige a su vez comprensión universal. (Vargas, 2011a, p. 111)

El desmonte del patriarcalismo significa que se den las condiciones para que emerja el yo (el sujeto autónomo), como primera persona, y el nosotros, como manifestación del encuentro de las múltiples individualidades (intersubjetividad), lo cual motiva hacia la reflexión y la autorreflexión, para pasar de la práctica a la praxis. Esto debe resultar en una práctica pensada que se convierte, a su vez, en herramienta suficiente para el uso de la autonomía, que permite un sujeto capaz de tomar postura, de discutir haciendo uso de su razón pública, ello porque:

> La *formación* se despliega en el *horizonte* de las *políticas de resistencia. Resistir* y *resistir-se* a la *injusticia* y a la *inequidad* en todos los planos y esferas de la vida personal y colectiva implica, en otros términos, aspirar a la *vida buena, bella y sabia;* y para esto hay que hacer escuela y hay que hacer empresa; y hay que *formar* un *nuevo* y *renovado* -siempre alternativo- *sentido de espiritualidad.* (Vargas, 2011a, p. 143)

En este proceso de resistencia, el fin consiste en formar un tipo de ciudadano que tenga sentido por lo público, aquel en quien se logren identificar dimensiones

asociadas como: vivir en lo público, convivir para lo político, formarse para la vida y construir para la esfera pública. Estos enunciados tendrían que reflejarse sobre su cotidianidad, en la escuela, la familia y la comunidad. Así, "aspirar a la *vida buena, bella y sabia*" involucra el reconocimiento por el significado de lo público, la capacidad de expresar alternativas al mundo social y la búsqueda de espacios comunitarios que contribuyan a la realización de relaciones sociales donde exista dignidad, democracia, respeto y reconocimiento por lo público en sociedad.

La conexión que existe al interior de la formación simboliza más que un ejercicio práctico, el resultado de una realización de lo público, ya que el ciudadano tiene las habilidades propias de un pensamiento consecuente que asume un criterio sobre su espacio de enunciación, su realidad y la capacidad de reflexionar en torno a su realidad política y la complejidad de su historia en sociedad.

El asunto consiste tanto en insistir en que el ciudadano debe ser consciente del papel que juega en la sociedad**,** como en que desde la sociedad se debe generar un cambio en los procesos de formación, su pensamiento y la práctica de los comportamientos relacionados con los asuntos públicos. Esto definitivamente, es una apuesta por pensar otro tipo de educación que vincule la necesidad, el cambio y la práctica desde adentro, con el fin de que emerja una relación más horizontal entre lo público, lo político y las relaciones socio-económicas, que se expresan dinámicamente entre el sujeto educando y la sociedad educadora.

Otra de las características que constituyen la identidad, en la formación ciudadana, es el valor que se le atribuye a espacios como la escuela, la familia y las instituciones, puesto que dentro de estas estructuras sociales se genera una serie de procesos que revitalizan las prácticas del ciudadano, el sentido de valorar lo que es de todos (público) y la autodeterminación de pensar, actuar y reflexionar sobre la dignidad humana y su papel como ciudadano activo, presente e interpretativo de su realidad social, política y económica.

En síntesis, no se trata de formar ciudadanos para lo público *per se,* sino de formar ciudadanos con sentido crítico y propositivo desde su propio contexto. Las razones son elementales: "la formación ciudadana (socialización política) de los jóvenes tiene que articularse en procesos de reconfiguración de sus sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social" (Alvarado, 2014, p. 30).

Tal reconfiguración implica procesos de autorreflexión sobre la conformación de la confianza social, representada en la consolidación de lazos de cooperación que los y las jóvenes destacan de su realidad y condición política; la puesta en marcha de las normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad en sus contextos primarios de actuación (familia, escuela, barrio, ciudad, país); y, por último, "la construcción de redes de acción social y política

(en el sentido de orientarla colectivamente al bien común) que ofrezcan escenarios y oportunidades en los que los y las jóvenes puedan desplegar su subjetividad política, como ciudadanos plenos". (Alvarado, 2014, p. 34).

EL CONCEPTO DE LO PÚBLICO

La propuesta de Alvarado y Carreño (2007) expresa que la condición política del ciudadano en lo público no solo se manifiesta en la crisis y la falta de garantías en el desarrollo de la democracia. Por el contrario, consiste en superar la visión tradicional-asistencialista y en construir una mirada alternativa sobre el Estado y su papel, frente a la garantía de los derechos fundamentales y la consecución de un pensamiento que esté en función de la libertad, la crítica, la participación y el aprecio por la democracia como forma de gobierno y de lo público, como esfera donde se puede convivir, aprender y compartir experiencias que contribuyan al desarrollo del ciudadano.

Lo "público" es un concepto multívoco. En algunos casos, viene utilizado como sustantivo, haciendo referencia a lo institucional, diferenciado de los escenarios privados, o como forma de enunciar a un grupo de personas que hace parte de la sociedad o espacio común compartido; en otros casos, como adjetivo con connotaciones topográficas "espacio público". También es utilizado para enunciar el escenario o ambiente propicio para la acción política de los ciudadanos "esfera pública". En todos los casos hasta ahora mencionados, se puede observar que siempre lleva consigo una carga política, que varía de acuerdo con los usos dados de orden teórico y práctico al término.

Del mismo modo, es necesario entender que cualquiera de los aspectos relacionados con la multivocidad del concepto de lo público, hay que entenderlos desde de la dicotomía público/privado, donde aparecen por lo menos tres sentidos básicos asociados, y que hacen presencia en los diferentes escenarios y formas en las que se utiliza el concepto:

> 1) Lo que es de interés o de utilidad común a todos, que atañe al colectivo, que concierne a la comunidad y por ende la autoridad de allí emanada *vs.* aquello que se refiere a la utilidad y el interés individual; 2) lo que es visible y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible *vs.* aquello que es secreto, preservado, oculto; y, 3) (que puede resultar una derivación de los dos anteriores) lo que es de uso común, accesible a todos y por lo tanto abierto *vs.* aquello cerrado, que se sustrae a la disposición de los otros. (Rabontikof, 1993, p. 75)

Sin duda que, como dicotomía, lo público y lo privado aparecen juntos pues, aunque uno prevalezca o se le dé mayor relevancia, el otro estará ahí como su sustento y validación.

Sin embargo, es de anotar que la visión que se pretende abordar en el presente trabajo desborda los límites de esta dualidad**,** puesto que hay lugares privados que se hacen públicos en tanto que en este hay ciudadanos que confluyen, socializan, discuten, construyen y generan nuevos escenarios y espacios o mejor, espacios renovados de socialización en todos los niveles.

En este orden de ideas, es posible decir que lo público siempre remite a un tipo de relación, vínculo y, en algunos casos, asociación (la opinión, el sector, el espacio, incluyendo los servicios, la política, las personas, la escuela, el funcionario, la autoridad o los bienes públicos), cambiando solo la manera en que se presenta, pues:

> Lo público puede significar por una parte una asociación con el escenario de lo colectivo, lo divulgado, publicitado y conocido, el lugar de la democracia, expresión de una etérea voluntad popular; o bien, el ámbito de los servicios que presta el Estado (el servicio público), el derecho que lo defiende (derecho público) o incluso el ámbito en que nos relacionamos como desconocidos en el espacio público de las grandes ciudades o en el mercado. (Miñana, Toro & Mahecha, 2012, p. 1171)

Es así como se podría decir finalmente que lo público, al ser un ejercicio de confluencia de los sujetos en diferentes contextos y formas, dependiendo de cómo se lo quiera enunciar, de acuerdo con los intereses con que se le mire, implica siempre una disposición de apertura por parte de los sujetos, que facilita la interacción mutua.

Breve historia sobre lo público

No resulta fácil establecer el origen de la definición de lo público. Sin embargo, se pueden encontrar antecedentes indirectos en los griegos. Baste recordar lo planteado en la oración fúnebre de Pericles sobre los caídos en las guerras del Peloponeso o lo planteado por el mismo Platón cuando en *El Alcibíades* pone en discusión las razones individuales con la razón de Estado, tenida en cuenta como razón pública a la hora de la toma de decisiones, o de forma aún más contundente la definición aristotélica del hombre como *zoon politikon*. Pero más allá de esos planteamientos, vale la pena señalar que lo público y lo privado constituyen, por lo tanto, la piedra angular fundamental de la sociedad griega.

De otro lado, se encuentra la diferenciación entre lo público y lo privado que hicieron los romanos a través del derecho civil y el derecho público. El primero concerniente a las relaciones entre los ciudadanos "privatum quod ad singularum pertinet" mientras que el segundo está referido a todo lo relacionado con el Estado "publicum ius est quod ad statum rei romani spectat". (Quintana, 2016, p. 409)

Del mismo modo, se encuentra el antecedente que señala esta diferenciación desde un punto de vista económico, en el contexto del absolutismo europeo, que aunque se caracterizó por la ausencia de una esfera pública, propiamente dicha, ya que las relaciones sociales estuvieron dominadas por el monarca, hubo un rescate de la propiedad privada desde el derecho civil, tal como lo plantea Anderson (1998):

> Económicamente, la recuperación e introducción del derecho civil clásico favoreció, fundamentalmente, el desarrollo del capital libre en la ciudad y en el campo, puesto que la gran nota distintiva del derecho civil romano había sido su concepción de una propiedad privada absoluta e incondicional. La concepción clásica de la propiedad quiritaria se había hundido prácticamente en las oscuras profundidades del primer feudalismo. Como se ha dicho antes, el modo de producción feudal se definía precisamente por los principios jurídicos de una propiedad «escalonada» o condicional, que servía de complemento a su soberanía fragmentada. (p. 19)

De este modo, renace la dualidad público/privado que, hasta hoy, hace presencia en nuestra vida social, política, económica y ética.

En el caso de la antigua Grecia, la polis despertaba los límites que existían entre la vida familiar y la vida social, política y pública de los ciudadanos. De hecho, la figura de la gran familia queda reivindicada en Platón, quien veía en el extender la organización de la familia a la polis una garantía de correcta guía desde el poder–fuerza de la figura del padre. De hecho, el espíritu de los antiguos veía una disolución de la distinción entre la familia y lo político, pues aceptaban que la vida política se nutría de la vida familiar por encima de muchos otros factores. En este sentido, la polis era entendida como el lugar donde se establece la libertad, en tanto que se obtiene en la medida en que las necesidades básicas son superadas, por ello, se trata de una conquista del sujeto. Así, la libertad forma parte de la noción de política.

En el caso de los griegos, la libertad era una finalidad que pasaba, indudablemente, por el concepto de felicidad que, a su vez, planteaba dos requerimientos: la salud y la riqueza; tenerlas implicaba poder hacer lo que uno quisiera cuando quisiera. En el caso de que una de las dos faltara, es decir, la riqueza o la salud "se era cojo", no tendría sentido ser "libre pobre".

Es de aclarar que esta perspectiva es previa al período helenístico, en el que la situación de caída de la democracia hace que el sentido de la vida del griego que era el Estado desapareciera, a causa de la monarquía impuesta por Alejandro, esto produjo que el pensamiento griego virara exclusivamente al cultivo del mundo interior (a este nuevo ideal responden planteamientos como el cinismo, el epicureísmo, el estoicismo, entre otros).

En este orden de ideas, el planteamiento relacionado con la felicidad incluye la seguridad que ofrece la propiedad (privada) que, si bien, no es la garantía primaria de la misma, se convierte en parte de ella.

Se ha de observar, entonces, que el hombre es primero un animal social y luego político; quedando en evidencia que "la libertad" solo se hace posible en un lugar en donde sean iguales los unos y los otros, sin mediación de intereses personales que estén por encima de los colectivos, redundando en provecho de las individualidades. En ese sentido, una garantía de esa igualdad y libertad, justamente, estaba dada por la estabilidad de la vida privada en lo material y lo familiar. Esto evidencia el lazo que vincula la vida pública, de manera directa e interdependiente, con la vida privada.

Es necesario recordar, con Aristóteles, que la vida de la polis se consideraba más rica debido a la gran proliferación de virtudes que allí se daban, por lo que la vida doméstica quedaba al servicio de la polis. En la polis, la vida debía ser de mayor calidad, puesto que las necesidades de la vida (orgánica) ya no estaban presentes de modo alguno; es más, en la polis era donde cobraban sentido el logos teorético y la lexis como distinción con las demás especies de la sociedad.

Ahora bien, aunque, de una forma genérica, el Medioevo no se percató del valor de la polis y del valor del hombre que se expone a la vida pública, existió un autor que sí lo percibió y lo colocó en el puesto que debía. Este fue Maquiavelo, quien suponía que el hombre más insignificante podía llegar a ser el supremo señor, por medio de una postura valiente y decidida. Se podía llegar de menos a más y, como llegando al más no existen normas ni principios que puedan llevarlo al menos, el mantenerse depende del valor de la acción. Esa acción estaba caracterizada por una enunciación política en el escenario del poder. Esto constituye todo un giro sobre la percepción de la vida pública, no solamente en la familia sino en la sociedad, desde su condición civil.

Maquiavelo de manera intrínseca consideraba a los hombres como iguales mientras estuviesen en el ámbito público, convirtiendo el valor y la decisión en las nuevas "armas de Aquiles" que dan poder a su poseedor, reivindicando nuevamente la figura del tirano. Más allá de los límites que pudiera tener esta visión, vale la pena resaltar en ella el modo en que lo público, ligado a lo privado, se va mostrando, poco a poco, en la parte más interna de la vida de la polis y de la política en sí misma. Este escenario se consolidará con la aparición de la vida moderna, donde crece esa relación con el mundo de lo privado en todos los ámbitos (económico, político, cultural, familiar y social). Asimismo, se va configurando la publicidad moderna, soportada en el deseo de libertad de la Ilustración, libertad que evidencia una privacidad garantizada que, se empezará a convertir en intimidad y una vida pública posible.

Siguiendo esta línea de tiempo, y muy cercano al planteamiento inmediatamente anterior, se encuentra a mediados del siglo XVI el término visto de esta forma:

> *Privat* del alemán, derivado del latín *privatus*, con un sentido similar al que se atribuye a *private* en inglés o *privé* en francés: sin oficio público, sin ocupar cargo público o posición oficial, sin empleo relacionado con los asuntos públicos, en otras palabras, exclusión de la esfera del aparato estatal. Lo privado se contrapone a lo común y a lo estatal; la oposición entre interés común e interés privado o particular confiere autoridad al Estado absoluto como garante de aquel interés común. La publicidad y «el público» se circunscriben al ámbito del poder político y de las «personas públicas», es decir, aquéllas que ejercen cargos o empleos públicos; es una «publicidad representativa». (Boladeras, 2001, p. 56)

Si bien se va evidenciando el cambio que se va dando en lo público. Inicialmente, se da la diferenciación con lo privado desde el punto de vista económico, pero es evidente que en cuanto más va tomando una connotación política, más se va refiriendo a esa idea de relación con el Estado, los otros, y entre otros, en donde cambia el modo y el nivel de vínculo.

No obstante, aunque la carga política de lo público se manifestaba en la perspectiva griega, en tiempos más recientes, en el período de la Ilustración, esta se acentúa, pues, para algunos, de hecho allí inicia el discurso de lo público, pues se llega a afirmar que:

> Uno de los sentidos originarios del concepto de lo público en su aparición histórica se refiere a publicitar, a hacer público algo que no era conocido. La forma verbal, activa de lo público es, precisamente, publicitar "La transformación de lo particular en lo común [se realiza] mediante formas de publicidad y de institucionalización (representación) política. (Múnera & Rodríguez, 2008, p. 23)

Es de aclarar que, como señala Boladeras (2001) hubo una serie de circunstancias o factores sociales que fueron incidiendo en esta consolidación de lo público y que, de paso, fueron causando grietas al absolutismo. Un aspecto fue lo económico, que ya se mencionó, a ello se le suma la Reforma Protestante y la consecuente libertad religiosa; el intercambio de mercancía con los otros continentes; la invención y desarrollo de la imprenta; la emergencia durante el XVII de la actividad periodística; y, en últimas, la creación del público. Hechos que sumados implican elementos de carácter económico-político. Todos ellos, en su conjunto, aportan transformaciones sustantivas que:

> Llevan a un nuevo concepto de la publicidad. Frente a la publicidad representativa empieza a tomar fuerza la opinión pública, expresión pública de las ideas de los súbditos que se consolidan como personas privadas; poder público que puede alzarse contra el poder soberano, el poder del Estado. «El público raciocinante

> comienza a prevalecer frente a la publicidad autoritariamente reglamentada». (Boladeras, 2001, p. 58)

Así, lentamente se va ratificando la idea de que la consolidación, no solo de lo público, es siempre una relación consecuente entre dos partes, con una fuerte carga política que involucra un interés común, y en donde lo individual no puede ni debe ser sacrificado, sino que más bien confronta justamente lo estatal. Esto lo ratifica Rabotnikof (1993), cuando afirma que:

> El adjetivo «público» en los siglos xvii y xviii irá marcando un cambio en las relaciones de la comunidad y el Estado con los individuos y grupos, dando lugar a una progresiva diferenciación entre el Estado, la comunidad y el individuo. Tal vez dos deslizamientos de sentido resulten primordiales. Primero en Inglaterra y luego en Francia, el «interés público» aparecerá como la voz «desde abajo» que desafía las pretensiones del gobierno autocrático. A la identificación de lo «común» con un Estado que parece sustraerse a la publicidad (en el sentido de manifestación y de apertura) sucederá el progresivo acercamiento de lo público a lo social entendido como conjunto de individuos. El proceso es claro en la revolución puritana donde lo público adquiere una modificación importante en su asociación con la nueva connotación adjudicada al término «interés». El interés público se enfrenta al interés del Estado autocráticamente definido, en una particular amalgama de los nacientes principios liberales con elementos de la tradición republicana. (p. 78)

Con el transcurrir del tiempo, esta sobreafirmación de lo público en tensión con lo estatal, trajo consigo la posibilidad de la crítica y autoafirmación del sujeto en su espacio público, al punto que generó una polarización de parte de lo privado, lo individual o lo íntimo, tal como lo muestran autores como Arendt (1998); Habermas (1997) y Sennet (2011) generando una emergencia muy fuerte, una tendencia sobre esa corriente de liberación y afirmación del ciudadano celoso de su ámbito íntimo y de su esfera privada, pero, a la vez, consciente de la necesidad de seguir construyendo y reconstruyendo puentes frente a lo público (Giner, 2011).

Tal como lo mencionaba Sennett (2011) la distancia entre la esfera pública y la esfera privada se da en la vida de la gente. Es decir que, desde los procesos de la Modernidad, la constitución de intereses comunes, las autoridades compartidas y los poderes legítimos en la lógica política–jurídica se llega hasta el punto de establecer espacios en donde lo público y privado no logran tener una clara repercusión en la vida política, ya que en la práctica del poder la diáfana diferencia solo se establece en las directrices institucionales del poder político.

La distinción más clara se logra apreciar en la doble revolución: una política de marcada ascendencia liberal, y otra económica caracterizada por la expresión capitalista. Ya en el siglo XVII, se muestra la distinción existente entre las leyes y las

constituciones, puesto que muestran una esfera privada y otra pública intentando diferenciarlas en el escenario de lo político, llegando al punto de reconocer que los derechos y deberes son dos compartimientos indisolubles del ciudadano.

En este sentido, se considera que:

> La privacidad es inviolable, por ejemplo, del mismo modo que lo es el derecho a votar o a opinar libremente sobre los asuntos que son públicos. También es inviolable el derecho a actuar separada o conjuntamente sobre aquello que compartimos –el erario público, las actividades del gobierno, los espacios de todos–, siempre dentro del marco que la ley impone. (Sennett, 2011, p. 1)

Aunque, por ejemplo, para los griegos la libertad encuentra su esencia en la igualdad, este "descubrimiento" no es válido para la concepción moderna de la igualdad. Diríase casi lo contrario: la igualdad moderna, y con ella lo político, son funciones de la sociedad que corresponden a unas estructuras específicas, a saber: acción, discurso, pensamiento (de interés social). Se amplía, de esta manera, el marco de quienes son iguales, alejando el sentido aristocrático que se mantuvo en la polis griega, de modo que se hace menos probable que los hombres dediquen tiempo a esas tres estructuras.

Tomando distancia de estas consideraciones iniciales, se hace relevante una aproximación a una época que, por sus características, puede arrojar nuevas luces en torno al binomio planteado. Ella es la del feudalismo, que se caracteriza por la ausencia de una esfera pública, dado que el feudo fue dominado por el señor titular (propietario) quien ejercía autoridad dictando las nomas que lo dirigían. Esta figura no es muy lejana del tirano griego, quien posibilitaba la restricción de lo público por encarnar el poder –condición que, a la postre, terminaba por derrotarlo.

Sin embargo, vale la pena indicar que, así como no hay evidencia de lo público o de la esfera pública, la misma se reduce a los mínimos escenarios de la vida social, pues hay una relación directa entre el hecho de que no hay un mundo de lo privado permitido o garantizado para la mayoría de las personas y que no haya esfera pública; por tanto, se infiere que sin vida privada, tampoco existe la vida pública.

Posteriormente con el tiempo, la distinción público–privado asume una acepción política en el surgimiento de un tipo de economía de desarrollo, una economía caracterizada por la apertura de espacios sociales y la ruptura de fronteras desde la vida íntima del individuo hasta la apertura de los Estados (económica, cultural, política y cultural). En ese proceso de aceleración se constituye lo que Maquiavelo asumía de la polis, una condición imparcial del poder puesto que responde a la fuerza que posee el otro.

Esta serie de procesos que pueden ser concebidos como *clivajes* de la configuración sobre la relación público–privado, sirven como instrumentos de análisis para reconocer el surgimiento posterior de la sociedad civil. En ese momento, la perspectiva público–privada ya tiene un carácter propiamente definido, ya que en la praxis se manifiestan los dos espacios de la vida pública (Certeau, 1996).

Ya con el proceso de consolidación de la sociedad civil como figura normativa en el órgano jurídico, se constituye un concepto imparcial que va en función de la economía privada, puesto que responde a la autoridad pública. En estos dos universos se evidencia que el ámbito privado responde a las relaciones económicas, a la vida íntima, a las relaciones personales y a las relaciones familiares.

El auge de lo social en la estructuración de lo público

Un elemento importante que entra a mediar en la relación público-privado es la aparición de lo social, lo que difumina esa división entre lo público y lo privado, debido a la emergencia de los planes y problemas administrativos de la "gran familia". Así, los conceptos de propiedad y privacidad adquieren una nueva connotación, tanto para el individuo como para el ciudadano, siendo así que la formulación tradicional casi desaparece.

No obstante, se debe admitir que la significación cambia, parece demasiado fuerte la afirmación de Arendt (1998) en el sentido que:

> No coincidimos con los griegos en que la vida pasada en retraimiento con <uno mismo>, al margen del mundo, es <necia> por definición, ni con los romanos, para quienes dicho retraimiento sólo era un refugio temporal de su actividad en la res pública; en la actualidad llamamos privada a una esfera de la intimidad cuyo comienzo puede rastrearse en los últimos romanos, apenas en algún lugar de la antigüedad griega, y cuya peculiar multiplicidad y variedad era desconocida en cualquier periodo anterior de la edad moderna. (p. 38)

Un retraimiento, un alejarse puede ser saludable en ciertos momentos y más si es en asuntos de la *res* pública, advertían los romanos. La oportunidad de confrontar, de re-crear ideas, de colocar en tela de juicio las propias opiniones, solo se logra en la medida en que uno se escucha a sí mismo y reevalúa y vuelve a formular ante la res-pública.

El proceso en donde el yo escucha el "otro yo" es, innegablemente, el último. Consideramos, desde lo anterior, que la personalidad no es más que una sucesión de máscaras que se presentan, pero nada dicen de la identidad del sujeto, para lo que se necesita la aparición, el revelarse como garante, de lo político.

Se observa, así, que tanto lo privado como lo íntimo son conceptos "nuevos a partir de la Modernidad". Lo privado no debe ser entendido como privación de un "algo", sino como forma opuesta a lo social, lo público y lo político.

Una de las características de lo privado es que se debe velar por lo íntimo, estableciendo, así, un vínculo estrecho entre estas nociones. El vínculo reza en oposición a lo social, presentándose una curiosa metamorfosis ya que lo social es el punto que señala su norte. El vínculo no disiente de modo radical con la política, como lo hace con lo social, se mantiene en algún sentido con ella, pero no sucede la metamorfosis que se indicaba en lo social.

El gran explorador de lo íntimo, en el siglo XVII, J. J. Rousseau, opinaba que tanto lo íntimo como lo social eran modos subjetivos de la existencia humana. Ubicar en el plano subjetivo tanto lo íntimo como lo social, exige en cada hombre ser juez de sí mismo, obligándolo a la confesión y justificación de su vida interior al público, pues la naturaleza de ambas procede de lo subjetivo. En dicha posición confesional se entrevén algunos elementos que han de servir para lo que sigue:

> Claramente lo que verdaderamente ocurrió fue la absorción de la unidad familiar en los correspondientes grupos sociales: La igualdad de los miembros de estos grupos, lejos de ser iguales entre pares, a nada se parece tanto la igualdad de los familiares, antes del despótico poder del cabeza de familia, excepto en que la sociedad, donde la fuerza natural del interés común y de la inánime opinión está tremendamente vigorizada por el número. (Arendt, 1998, p. 51)

Esta visión es muy similar a la de la "vieja" Grecia, en proporción a que la igualdad moderna se asemeja a la estructura familiar que allí se dio. Las semejanzas saltan a la vista: se observa cómo la fuerza de la sociedad reside en el puro número y el poder encarnado en un solo hombre tiende rápidamente a ser cambiado, resultando la forma de gobierno (auto), en postrimerías, innecesario.

El gobierno de uno, como se ha dicho, tiende a desaparecer para adquirir una forma plural, dejando tras sí todo el modo que había implantado bajo su mandato y manteniéndose en los hábitos de la sociedad; es la sociedad la que se encarga de preservar las viejas "normas" del gobierno de uno.

Así, la nueva forma de gobierno capacita a la esfera social para la praxis, borrando de manera radical la antigua creencia de que solo la esfera familiar poseía la praxis. Al tiempo, el significado de la praxis deja de ser oculto y pasa a cobrar un sentido mucho más amplio.

Se tiene, entonces, que la praxis, en el sentido de lo social, no es una libre determinación de los agentes autodeterminantes, al contrario, la misma sociedad

restringe las posibilidades de la praxis logrando coartar la "acción espontánea" del individuo, convirtiéndose dicho restringir en el mayor triunfo de la sociedad. La sociedad, lentamente, se va erigiendo en un gran monstruo que no solo absorbe la acción, absorbe además a los grupos y movimientos sociales. De esa forma, la sociedad se convierte en un factor homogenizante, que abarca y arrastra a su seno a todos y cada uno de los grupos sociales. Cabría, entonces, esperar una igualación de los mismos, pero dicha igualación es la prueba fehaciente que la sociedad ha "tratado" lo privado, ofreciendo al hombre la distinción de lo público y lo privado, solo en el plano de su subjetividad, lo que linda con argumentaciones intimistas. La sociedad es su gran empresa, necesita de un aglutinante que no puede ser explicado en términos de gravedad sino en términos de un cambio, intentando una exploración en su naturaleza. Se ha dicho que el logro mayor de la sociedad fue excluir la acción espontánea del individuo; sin embargo, esa exclusión es lo que verdaderamente sufre una transición a lo que se llama patrones de conducta, como manera de relacionarse uno con otros.

De allí, que se pueda afirmar que la consecuencia inmediata de la socialización del hombre es la normatización, su hegemonización, sin tener en cuenta la diferencia existente entre cada hombre. Políticamente hablando, existe un sacrificio de la individualidad por la masificación, o poder de unos sobre otros. Lo legal, lo normado entra entonces a regular tanto lo privado como lo público, como consecuencia del ingreso de lo social.

Es así que la relación legal hace de la sociedad un actor que siempre permanece en la esfera de lo público, lo cual se relaciona con la praxis de la política en el escenario público, donde el hombre desempeña un rol ético puesto que está obligado asumir acciones, y toda acción tiene un trasfondo ético en sí mismo.

Lo público y la esfera pública

Hablar de esfera pública es instalarse ante una realidad que tiene dos caras, lo público y lo privado, dos direcciones que no son idénticas y, no obstante, se mantienen estrechamente relacionadas. Es aquello que aparece en público, puede verse y oírse por todo el mundo y tiene el mayor cubrimiento publicitario. La publicidad ofrece un mundo lleno de apariencias que distorsionan lo real (fenómeno) y hace creer en la invención publicitaria como una realidad, no puesta, la mayoría de las veces, en cuestión (Bauman, 1999; 2000 y 2013).

A este tipo de realidad, se antepone la realidad de la vida íntima (afección), que solo cobra un estatus en el momento que entra o está lista para incursionar en lo público. Esto significa que la garantía de realidad se ubica en las condiciones de la apariencia. Lo anterior toma fuerza si se tiene en cuenta que:

> Lo «común» se construye así a partir del interés global de los privados, en la determinación de aquellos que constituyen bienes y garantías públicas y que deben ser objeto por tanto de normas generales. En segundo lugar, en su origen al menos, la accesibilidad general a esta «esfera» parecía garantizada por los supuestos económicos de un orden natural pensado como esfera libre de coerción y de poder que fundamentaba tanto la pretensión de que un círculo social homogéneo representara al conjunto de la sociedad, como la ilusión de la potencial accesibilidad de todos. Por último y de manera más fundamental el principio de publicidad se erige contra el secreto de Estado y vuelve «público», en el sentido de desplegable a la luz del día por un lado y vinculado a la legitimación vía razonamiento público por otro, las leyes y medidas que afectan a la generalidad de los privados. (Rabotnikof, 1993, p. 79)

A medida que lo público crece, el fortalecimiento de lo privado y lo pequeño no se hace esperar, se diría que es un efecto simultáneo. Así, lo público "significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él" (Arendt, 1998, p. 45).

El mundo de las construcciones, del adobe y el cemento, la segunda naturaleza, con todos los demás ingredientes que se han elaborado, es nuestro común, nuestro aglutinante; es lo que nos une y separa al mismo tiempo ¿o será mejor decir, lo que nos unía y separaba? La sociedad de masas ya no se siente sorprendida. La sociedad necesitó del cemento para alejarse de la naturaleza particular del hombre en su estado no artificial y lo encontró en muchos lugares, y fueron también muchos cementos lo que pretendían y pretenden devolver al hombre a su naturaleza: uno, alejándolo de la naturaleza; y dos, olvidándose que no podemos más que disfrutar del paraíso perdido, exactamente por perdido y que nuestras tareas están imbuidas y cruzadas por la creación del sujeto, es decir, del mundanal mundo (Arendt, 1998).

Los hombres construyen un mundo para perpetuarlo, un mundo que siga en pie para el futuro, en ese sentido, la pretensión de trascender es común a todos los hombres, pues finalmente "el mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir" (Arendt, 1998, p. 46). Es aquí, cuando se entiende que la perpetuación de lo construido no es posible solo por el hombre, sino que se necesita de la publicidad. Solo gracias a ella las cosas se mantienen por los siglos. Sin la condición de un observar todos lo mismo (objeto de interés común) no existe posibilidad de mantener, a través del tiempo, la comunión inmortal. La mismidad y la otredad que se instalan en lo producido por la genialidad, hacen de las categorías estéticas verdaderas opciones de lo atemporal, de trascendencia de lo "meramente" finito, y de inmortalidad (aspiración de la humanidad), nuestro sello. Ese reconocimiento de la inmortalidad se construye gracias a los tejidos comunes que permite la vida pública.

La esfera privada

La Propiedad. Un hombre que permanezca en la esfera de lo privado no existe, no aparece, nada de lo que haga tiene significado o interés para los demás. En esa medida, lo privado se entiende como un fenómeno característico que, de producir una masificación, es soledad. Una soledad que se gana como recompensa de un trabajar denodado y mecánico, un estar solo como reparación de fuerzas, un abrigarse para desnudarse nuevamente en el trabajo**.**

En este contexto, cabe preguntarse si la riqueza fue de tanta importancia como la propiedad en la constitución de la esfera pública. La disputa se salda rápidamente si se recuerda que lo prioritario, desde otrora, para ingresar a la esfera pública, era tener una propiedad, pues tener un sitio es estar habilitado para el cuerpo político, para la vita activa que era garantizada en lo doméstico.

La riqueza hace su aparición cuando algunos sujetos se dedican a la acumulación. Así, se origina una casta que ha de convertirse en esclava de su propia acumulación, llegando a ser tan poderosa que intenta procurarse un ser, no en el sentido ontológico, sino en la esfera de la apariencia y la publicidad. Es así, como nace la expropiación, nace del afán de riqueza llevada a la propiedad privada.

Lo público y lo privado

Una Relación Incesante. El auge de lo social coincide con la aparición del interés privado por la propiedad, y esta como manifestación pública. De hecho "el gobierno pertenecía a los reyes y la propiedad a los súbditos, de manera que el deber de los reyes era gobernar en interés de la propiedad por los súbditos" (Arendt, 1998, p. 47).

En este punto, lo íntimo debe salir al rescate del individuo desnudo que ha perdido su bunker (familia – hogar), devorado por lo público. Los objetos de consumo (tangibles) pierden constantemente su valor de uso íntimo (privado) para adquirir un valor exclusivamente social. La fluctuación se da por el precio–valor, representado en el dinero.

La edad moderna llega al más revolucionario de los conceptos de propiedad, dado que ya no es solamente el suelo o la familia, sino que ahora es el propio hombre, su cuerpo, su fuerza, la más grande posesión. Esto implica un gran riesgo pues:

> La propiedad moderna perdió su carácter mundano y se localizó en la propia persona, es decir, en lo que un individuo sólo puede perder con su vida. Lo amenazante no es la abolición de la riqueza sino la abolición de la propiedad privada en el sentido de tangible y mundano lugar de uno mismo. (Arendt, 1998, p. 75)

La diferenciación entre lo que tenemos en común y lo poseído privadamente, estriba en que lo segundo es mucho más urgente que aquello que todos poseen; privilegiamos nuestras afecciones, sentimientos y objetos obviando todo lo demás, acentuando las autorreferencias del yo que nos llevan a las tan consabidas posiciones egocéntricas. Pero más allá de ello, ya entrado el siglo XXI emerge con fuerza aquella idea de Sennet (2011) señalada anteriormente, en cuanto a la privacidad como algo inviolable.

Queda claro, entonces, que es del sujeto de quien depende el manejo de su vida privada o su vida pública, él y solo él es el dueño de sus acciones. No obstante, la exposición a la que se puede ver enfrentado debido a la incidencia de los medios de información y entretejido de las redes sociales ha sufrido notables mudanzas (Giner, 2011).

Sea, entonces, lo público y lo privado una relación eterna, y manténgase en el horizonte que la Modernidad necesitó del advenimiento de lo público, pero no por eso se logra disolver lo privado. Al contrario, resulta fortalecido en lo íntimo de cada sujeto, aunque en su segundo aspecto esté perdido. Lo doméstico, el bunker, se ha sacrificado de manera que lo uno sirva de correlato directo a lo otro; solo así, se podrá observar la aparición del discurso posmoderno como alternativa que intentará "recuperar" lo perdido en varios frentes.

Por otra parte, la aldea mundial no ha pasado de ser un espejismo en lo que se refiere a la "totalización" u "homogenización de lo humano". Aunque la homogenización de imágenes, sonidos e ideas ha generado la democratización de la información, lo que en realidad está sucediendo es la súper-especialización de la aldea, la atomización mundial, la vuelta a lo privado, confirmándose así la relación dialéctica entre ambas.

Lo público, una perspectiva desde los autores

Siguiendo esta línea de reflexión respecto a lo público, se presentan a continuación algunos de los usos dados por diferentes autores a este vocablo, con el fin de establecer un horizonte epistémico suficiente para justificar la postura que sobre esa categoría se asume en el presente texto académico. El recorrido se hace en orden cronológico, abriendo con Dewey y cerrando con la apuesta planteada por el profesor Guillermo Hoyos que es la que, en buena medida, se asume en este trabajo, enriquecida por autores como Habermas y Sennet que, si bien se presentan desde posturas distintas, coinciden en la necesidad de recuperar lo público como camino para el fortalecimiento de la democracia.

Dewey: lo público y sus problemas

Dewey es considerado uno de los grandes filósofos de la educación en el siglo XX. Sus preocupaciones educativas tienen una profunda relación con aspectos éticos, sociales y políticos, ya que para él la filosofía más que "un cuerpo especializado de pensamiento" (Westbrook, 1991, p. 538), es un ejercicio del pensamiento direccionado a la reflexión sobre la realidad concreta, que además puede ser útil con el fin de preparar a las personas para la transformación de la misma desde el ejercicio de la democracia, puesto que el conocimiento debe estar por encima del beneficio individual del mismo.

A propósito de la democracia, es posible afirmar que su desarrollo y consolidación es para Dewey uno de los propósitos de su pensamiento. Cuando este filósofo, habla de democracia, vale la pena señalar que el concepto es homologable al de *inclusión social.* De hecho, para Dewey la principal causa de los grandes problemas sociales es la falta de inclusión democrática y el único camino para solventar tal dificultad es la educación. De ahí que sean el aprendizaje y sus procesos y, en consecuencia, la formación democrática, dos de sus grandes preocupaciones teóricas.

Una de las principales obras de Dewey, en la que aborda sus reflexiones sobre la democracia y los problemas sociales, como causantes de la ausencia de una democracia fortalecida por la participación de los ciudadanos, es *The public and its problems* (El público y sus problemas). Esta es probablemente una de las mejores obras de este autor dado que es:

> Uno de los grandes diagnósticos de las crisis de la legitimación de la primera gran sociedad capitalista y, más en particular, una enérgica defensa de la democracia popular justo cuando el capitalismo descubría en los bienes de consumo y en los *mass media* una nueva y poderosa forma de control de las masas. (Castillo, 2004, p. 11)

De hecho, su pensamiento relacionado con la democracia es apoyado aún hoy en día por filósofos políticos y científicos sociales:

> Los años recientes han presenciado un desarrollo de la teoría democrática radical por parte de filósofos políticos y científicos sociales americanos, muchos de ellos buscando, como Dewey lo hizo, desarrollar formas híbridas de comunitarianismo-liberal y socialismo-democrático, y algunos de ellos han reconocido que Dewey, los precedió. (Westbrook, 1991, p. 550)

Pasando del legado en materia de democracia al legado en materia de educación progresista por parte de Dewey, es importante aclarar que a diferencia de lo que comúnmente se cree, este autor no es exactamente el padre de la escuela

progresista, ni el causante de la decadencia educativa por la que los Estados Unidos ha venido pasando en las últimas décadas. En ese sentido, "la verdad es que la teoría educativa de Dewey aún está por ser entendida y su práctica aún está por ser probada" (Martin, 2002, p. 496).

Ya por 1938, en su obra *Experiencia y Educación (Experience and Education)* (2010), Dewey había dejado claro que la educación progresista estaba distante de lo que él concebía bajo el concepto de educación, pero:

> Para ejemplificar este malentendido por parte de algunos académicos, historiadores y educadores de la época de Dewey, es importante resaltar que la famosa Escuela Experimental de Dewey en Chicago era una unidad de investigación organizada para exhibir, evaluar, verificar y criticar principios y conceptos teóricos. (Martin, 2002, p. 496)

Así, la función principal de esta escuela era lograr nuevas condiciones educativas mediante "la creación de nuevos estándares e ideales para la educación" (Martin, 2002, p. 496). De este modo, para Dewey, el niño es de algún modo un investigador, que está llamado a satisfacer sus necesidades y a aprovechar sus capacidades.

Ahora bien, teniendo en cuenta los intereses de este trabajo, este apartado se centra en lo desarrollado en *La opinión pública y sus problemas (The public and its problems)* (2004), dado que en este libro se encuentra su postura frente a lo público y la importancia que le da en la consolidación del pensamiento democrático.

Para Dewey el término *publicity* tiene dos sentidos: "por ejemplo, como sinónimo de libertad de expresión, libertad de discusión e incluso de un mero poner las cartas sobre la mesa" (Dewey, 2004, p. 22), y el otro referido a quienes desarrollan dicha opinión, es decir, las personas. En este sentido, se hace cercano a la tradición kantiana sobre el término, en tanto que considera lo público como el elemento esencial para la consolidación de la democracia. En este sentido, establece que al Estado le atañe la responsabilidad de organizar la vida pública, lo que realiza mediante los funcionarios para "proteger los intereses que sus miembros comparten" (Dewey, 2004, p. 74).

Es tal la importancia que da Dewey tanto a la opinión pública como al público, que los asocia con la construcción social del conocimiento, en la medida que los considera como los medios necesarios para que la ciencia sea posible. Desde esa perspectiva, se puede afirmar que sin opinión pública no habría ciencia y viceversa. De este modo, es la opinión pública la que permite construir comunidad o la gran comunidad, que se ancla por medio de la interacción y discusión sobre los intereses comunes, pues:

> Mientras la gran sociedad no se convierta en una gran comunidad, el público seguirá eclipsado. Sólo la comunicación puede crear una gran comunidad. Nuestra Babel no es de lenguas, sino de unos signos y símbolos sin los cuales es imposible la experiencia compartida. (Dewey, 2004, p. 134)

Es, justamente, en este punto del proceso de construcción de la gran comunidad donde resulta relevante su precisión sobre la dicotomía entre público y privado. Para Dewey, el hilo que separa estos términos es muy fino y no se puede definir de antemano, sino sobre las consecuencias propias de los modos de asociación que, en algunos casos, pueden requerir control excesivo y, en otros casos, un poco menos; por tanto, "algunas consecuencias de formas de relación social privada (la familia, la confesión religiosa, la asociación laboral, la empresa, la institución educativa) pueden convertirse en un asunto de interés público" (Dewey, 2004, p. 36). Por ello, lo importante son las condiciones de los sujetos para percibir una y otra posibilidad, y para exigir sus derechos frente a la situación concreta.

Sin embargo, algo que queda claro en Dewey es que los miembros de los grupos, lo mismo que de la gran comunidad, tienen la responsabilidad de contribuir al bien común, y compartir ese bien de acuerdo con sus capacidades y según sus necesidades. Se rompe de este modo con la idea abstracta y liberal de justicia del viejo liberalismo, planteando que "Sólo el conocimiento social y la vida democrática –dice Dewey–, sólo la interacción entre métodos de conocimiento y costumbres puede ayudarnos a descubrirlo" (Dewey, 2004, p. 52). Así, queda en evidencia que su visión de justicia y democracia, como quizá la de acción política, no emergen en abstracto, sino desde la realidad propia del contexto y desde las particularidades de los miembros de la gran comunidad.

Además, en *La opinión pública y sus problemas* (2004), Dewey presenta una radiografía de la sociedad de su época, del papel de lo público en la construcción de la democracia y la consolidación de la misma, al igual que las fracturas que se evidencian en la sociedad y las consecuencias que dichas fracturas representan para la vida en sociedad y la democracia en sí misma.

Así, introduce la categoría de *Sociedad de la abundancia* refiriéndose a esa naciente sociedad de consumo, considerada, por él, como la principal causa de la destrucción del ciudadano público y, a su vez, de enmarcar la emergencia de su suplantación, por la de un consumidor encerrado en sus propias fantasías y ansiedades.

En consecuencia, Dewey considera la necesidad de pensar el sentido de la educación como el escenario propicio para la formación del ser humano a partir de la reciprocidad, del encuentro con los otros, de la formación de la capacidad de raciocinio, de sus habilidades investigativas, es decir, desde su enfoque:

> Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real de ser un miembro individualmente distintivo de una comunidad, un miembro que comparte y aprecia las creencias de esta, sus deseos y métodos, y que contribuye a una mejor conversión de las facultades orgánicas en recursos y valores humanos. En realidad, esta traducción nunca acaba. (Dewey, 2004, p. 141)

De este modo, que se generen las condiciones de posibilidad de desarrollo y consolidación de la opinión pública en cada ciudadano, requiere de lo público, y en ese sentido:

> No puede haber público sin una plena publicidad respecto a todas las consecuencias que le atañen. Todo lo que obstruya y restrinja la publicidad, limita y distorsiona la opinión pública y frena y deforma la reflexión sobre los asuntos sociales. Sin libertad de expresión, ni siquiera se pueden desarrollar los métodos de indagación social. Porque las herramientas solo pueden evolucionar y perfeccionarse a través de su aplicación a la observación, la exposición y la organización de la materia en cuestión; y esta aplicación no puede tener lugar si no es por medio de una comunicación libre y sistemática. (Dewey, 2004, p. 147)

Hannah Arendt

Para esta autora la esfera pública es el lugar propicio para la excelencia humana, en ese sentido son diversas las obras de Hannah Arendt que aportan a la reflexión en torno al tema de lo público. Entre ellas se encuentran *La condición humana* (2009) y *La vida del espíritu* (2002), en las que la autora habla acerca de la importancia y recuperación del concepto de lo público; sin embargo, es en el primero de los textos donde desarrolla de manera especial esta categoría.

En primera instancia, Arendt llama la atención sobre la realidad del doble nacimiento, el biológico y el político, siendo este último el que introduce al individuo a la vida social donde necesariamente se ve sujeto al encuentro con los otros. Este segundo nacimiento en buena medida se encuentra en crisis, debido a que hay una sociedad de masas a la que cada vez le cuesta más convocar en torno a intereses comunes, en tanto que la masa se caracteriza por ser una agregación de personas que no se integran dado que "las masas no se mantienen unidas por la conciencia de un interés común y carecen de esa clase específica de diferenciación que se expresa en objetivos limitados y obtenibles" (Arendt, 1998, p. 257).

En consecuencia, la autora remite a la necesidad de recuperar, re-direccionar y fortalecer ese horizonte de la vida política desde lo que considera como público. Por ello, retorna a los griegos, pioneros de la organización política más allá de las tradicionales monarquías de la época.

Arendt (2009) habla de lo público para referirse al contexto de confluencia de los individuos, donde combaten públicamente respecto a sus intereses personales y comunes, el espacio donde público y privado confluyen permanentemente. Para ella, sin embargo, lo público depende en parte de dos ámbitos muy importantes, lo político y lo social, pues se insiste en la condición de los seres humanos de ser libres solo mientras actúan, ya que la libertad es acción y, por tanto, ser libre y actuar es una y la misma cosa.

La política, entonces, es fruto del ejercicio de la libertad de los ciudadanos, de la acción voluntaria de los mismos. En este sentido, la política se convierte en "una acción y defensa de lo público, entendiendo la democracia y el poder como ese ejercicio ciudadano de la acción colectiva, como una acción y defensa de lo público desde la sociedad civil" (Sánchez, 2015, p. 36).

Visto de este modo, lo público implica dos dimensiones, una en que:

> Es el espacio en el que uno es capaz de ser visto y escuchado por todos, al tiempo que él mismo posee la capacidad de ver y escuchar a los demás; dicha acepción procura una certeza de realidad, no solo con respecto al resto, sino además con respecto a nosotros mismos. La segunda dimensión alude a la cualidad de común intrínseca a lo público, aquel lugar que no es de nuestra posesión. (Fernández, 2016 p. 113)

De tal modo, "ni la educación, ni la ingeniosidad, ni el talento pueden reemplazar a los elementos constitutivos de la esfera pública, que la hacen lugar propicio para la excelencia humana" (Arendt, 2009, p. 59). Por tanto, en Arendt el papel de la esfera pública, al ser un espacio intermedio, es el de juntarnos y separarnos, es decir, el de mantener cierta armonía en el ejercicio de asociación. El gran problema al que tiene que enfrentarse dicha esfera pública es el de desarrollar las capacidades de asociación y diferenciación, las cuales parecen ser elementos constituyentes de su actuar, previendo no solo las situaciones presentes sino también las futuras, en tanto que:

> La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no: de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas. (Arendt, 2009, p. 62)

Pero la importancia de la esfera pública radica no solo en la posibilidad de permanencia y convocatoria de quienes integran la sociedad, sino que por medio de ella es posible garantizar, con el paso del tiempo, aquello que cada sociedad tenga por conveniente privilegiar. Así, al poner en común eso, cobra la importancia

necesaria para que en la medida en que sea cultivado, aceptado y preservado por todos, permanezca ligado cobrando un cierto grado de inmortalidad, puesto que:

> El mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público. La publicidad de la esfera pública es lo que puede absorber y hacer brillar a través de los siglos cualquier cosa que los hombres quieran salvar de la natural rutina del tiempo. (Arendt, 2009, p. 64)

Así, la crisis de la esfera pública, y en esto coincide plenamente con autores como Habermas y Sennet, pasa por la acentuación dada a la propiedad privada, ya que "la sociedad, cuando entró por vez primera en la esfera pública, adoptó el disfraz de una organización de propietarios que, en lugar de exigir el acceso a la esfera pública debido a su riqueza, pidió protección para acumular más riqueza" (Arendt, 2009, p. 73), olvidándose del compromiso político del ciudadano.

Por eso, como lo indica Muñoz (2007), en Arendt se va configurando la imagen de un ciudadano que debe acentuar su vida activa, en cuanto a que la acción, solo es posible en la esfera pública, y que le da relevancia al pensamiento, en tanto que implica la capacidad de juzgar, que es una habilidad de la política.

Sin embargo, pensar no debe confundirse con conocer, aunque el juicio es presentado como una forma de pensamiento. Este tipo de juicio no se refiere al alto desarrollo de la inteligencia o a la satisfacción en cuestiones morales, sino que involucra que al tener el hábito de vivir juntos explícitamente con uno mismo, se produce un compromiso con el diálogo silencioso entre mí y mí mismo, que es lo que Sócrates llama usualmente pensar.

En conclusión, Arendt es cercana a los planteamiento de Habermas, pues entiende la esfera pública como trascendental para el fortalecimiento de la vida política, no solo porque por medio de ella es posible la confluencia de las personas, sino porque está constituida desde la acción libre del pensamiento de los ciudadanos; sin esta acción no es posible ningún tipo de realización política verdadera, pues en lo privado los individuos quedan enquistados en sus conveniencias individuales y materiales de la propiedad privada.

De ahí, para ella, lo público forma parte esencial de la vida política del ciudadano, por ello es acción en la que la vida política y social son posibles. Como consecuencia, en la sociedad de masas donde se pierde la identidad o la individualidad y por tanto la vida política misma del sujeto en sociedad, emergen entre otras problemáticas:

La desarticulación del espacio público (…) Unido a este y falta de interés por una esfera pública que actúe como necesaria urdimbre entre los ciudadanos, otro rasgo que aparece con fuerza en las sociedades de masa es el aislamiento

entre las personas (…) La masiva presencia de apátridas y refugiados tras la Primera Guerra Mundial ya mostró al mundo la existencia de grandes grupos de personas que eran consideradas superfluas, y la facilidad con la que se aceptaba esa situación tanto por parte de la sociedad como de los Estados. (Sánchez, 2015, p. 54)

Del mismo modo, vale la pena rescatar la idea de Arendt sobre la relación directa que existe entre el poder y la esfera pública, en el marco de la cooperación ciudadana, pues para ella "el poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan" (Arendt, 2009, p. 223).

Por tanto, el poder es una realidad que emerge de la capacidad humana de relación con los otros, de la acción común entre las personas, de ahí que sea la democracia el escenario propicio, pues es el escenario natural de aparición de los ciudadanos como sujetos activos del quehacer político, escenario para el cual han de ser preparados. Sin embargo:

> Al mismo tiempo ese poder imaginario, que mantiene vivo el espacio público y las instituciones, por medio de la acción concertada colectiva, necesita de la estabilidad que proporcionan las instituciones, las organizaciones y las leyes que para preservar su duración y permanencia. Por consiguiente, el poder sin ese poder originario que las mantiene pierde legitimidad. Tiene que establecerse una necesaria dialéctica – difícil en muchas ocasiones entre ambos. (Sánchez, 2015, p. 106)

Jürgen Habermas

La esfera pública como espacio para la consolidación de la democracia. Son diversos los textos en los que Habermas aborda la discusión del tema de lo público, ya que para él resulta ser un elemento fundamental en su propuesta de democracia deliberativa; sin embargo, vale la pena mencionar que las referencias a esta categoría, a lo largo de su obra, toman diferentes matices en el uso, aunque no exactamente sobre su significado. En algunos casos, por ejemplo, lo aborda como lo público, tal y como se puede ver en el *Debate sobre Liberalismo Político* (1998); en otros casos, como en *Historia y Crítica de la Opinión Pública* (1981) lo utiliza como opinión pública; lo menciona dualmente bajo el binomio público-político en *Facticidad y Validez* (2008), particularmente, y hay pasajes en los que lo usa como esfera púbica.

Los textos de Habermas, en su conjunto, de acuerdo con su desarrollo histórico, van ratificando y ampliando la forma como se entiende lo público, pues como republicano está convencido de su importancia y trascendencia para el fortalecimiento de la democracia deliberativa.

Para iniciar, en *Historia y Crítica de la Opinión Pública* (1981) publicada en 1962, el autor plantea la estrecha relación de su obra sobre la opinión pública con un especial acento por la conformación de una democracia sólida. El énfasis está puesto, fundamentalmente, en la precisión de lo que es la publicidad y su importancia para la consolidación de la sociedad democrática. De hecho, como señala Guerra (2015):

> La polémica, el debate, la controversia son el motor de su maquinaria teórico-práctica. Dos son los objetivos prioritarios y motivos impulsores de su trayectoria: garantizar las condiciones para que los espacios y tiempos de las deliberaciones sean posibles e igualitarios con el fin de hacer efectivo el uso público de la razón; y afianzar la inclusión democrática, esto es, que estén representados todas y todos los afectados por los asuntos que se traten. Habermas es un demócrata radical. (p. 10)

Habermas tiene como punto de partida, en términos de la configuración de la publicidad burguesa, a la Revolución francesa, en tanto que considera este momento histórico esencial para el desarrollo de la democracia, ya que solo desde la Ilustración y en el contexto de una sociedad ilustrada existe la necesidad del ejercicio de la razón pública, puesto que "la esfera pública está relacionada con la génesis de la autonomía del individuo, de la libertad y la igualdad, tanto como con la autodeterminación colectiva, esto es, con la misma democracia" (Guerra, 2015, p. 30).

Sin embargo, también hace un fuerte llamado sobre la manera como esta esfera pública y la capacidad de los ciudadanos de hacer uso de la razón pública han ido disminuyendo, a medida que se fortalece el sistema económico capitalista que privilegia la esfera de lo privado y la intimidad. De hecho, señala que se asiste:

> Al diagnóstico empírico de la desintegración de la publicidad liberal, y el punto de vista normativo de una recuperación radical-democrática y de un cumplimiento del entrelazamiento funcional de Estado y sociedad, entrelazamiento que se ejecuta objetivamente y, por así decir, por encima de las cabezas de los participantes. (Habermas, 1997, p. 20)

En consecuencia, el mantenimiento de lo público para Habermas requiere de la garantía de dos aspectos centrales, en primer lugar, una institucionalidad sólida y dispuesta a permitir la hegemonía de los derechos de los ciudadanos y, con ello, lo relacionado con los derechos civiles y políticos. Además de esto, se necesita que haya unas condiciones sociales que garanticen el ejercicio de la libertad:

> Una publicidad que actúa políticamente no sólo necesita las garantías de las instituciones del Estado de derecho. Precisa igualmente que salgan a su encuentro las tradiciones culturales y los patrones de socialización, la cultura política de una población acostumbrada a la libertad. (Habermas, 1997, p. 32)

De este modo, lo público se gesta gracias a una atmósfera de garantía de una serie de derechos, que de no estar presentes resultaría una disminución de la esfera pública y el punto de entrada de la manipulación por parte de quienes toman la delantera en el ejercicio del poder; es decir, son necesarias unas condiciones para el ejercicio de la democracia. Así, "el Estado de derecho, como Estado burgués, hace de la publicidad políticamente activa un órgano estatal con objeto de asegurar institucionalmente la conexión de la ley con la opinión pública". (Habermas, 1997, p. 116).

Por tanto, sin esfera pública no hay opinión pública, y sin opinión pública no hay democracia**,** ya que ella es constituyente y soporte de la misma, pues sin duda:

> El ciudadano no podría hacer uso de su autonomía pública si no poseyera la independencia necesaria garantizada por la autonomía privada; y a la inversa, no podría asegurarse una regulación consensuada de esta última si no puede hacer un uso adecuado de su autonomía pública. (Habermas & Rawls, 1998, p. 33)

Facticidad y Validez (2010), publicada en 1992, es una de sus principales puesto que como señala Velasco (2003):

> Vincula la resolución racional de conflictos políticos a prácticas argumentativas o discursivas en diferentes espacios públicos. De alguna manera, es la institucionalización de una teoría de la argumentación pública a través de un sistema de derechos que asegure a cualquier persona una participación equitativa en el proceso legislativo. (p. 117)

De esta manera, Habermas en esta obra insiste en la idea que la esfera pública, y su consecuente opinión pública, tiene como tarea específica la generación de un poder capaz de inducir las transformaciones sociales y de orden institucional, no es que ella en sí misma produzca tal efecto, pero si puede y debe despertar los sensores para que tal cosa se logre alcanzar, siendo ella el marco, el contexto, puesto que:

> El flujo de comunicación entre la formación de la opinión pública, los resultados electorales institucionalizados y las resoluciones legislativas tienen por fin garantizar que la influencia generada en el espacio de la opinión pública y el poder generado comunicativamente se transforme a través de la actividad legislativa en poder utilizable administrativamente. (Habermas, 2010, p. 375)

¿Pero cuáles han de ser esas condiciones necesarias para que haya una esfera pública propicia, adecuada, donde se dinamicen esos procesos de participación y deliberación que permitan el flujo de comunicación necesaria? Se debe partir de un equilibrio entre lo público y lo privado, garantizado en el marco de la legalidad

del Estado de derecho, ello porque lo público emerge bajo condiciones propicias de racionalidad, propias de un contexto que ha apostado al ejercicio de la ley como forma mediadora y de regulación. Al respecto Habermas (1997) plantea que:

> Un grupo de derechos fundamentales (libertad de opinión y de expresión, libertad de prensa, libertad de reunión y asociación, etc.) se relaciona con la esfera del público raciocinante, y también (derecho de petición, igual derecho de sufragio y de voto) con la función política de las personas privadas en esa publicidad. Otro grupo de derechos fundamentales (libertad personal, inviolabilidad del domicilio, etc.) tiene que ver con el status de libertad individual basado en la esfera íntima de la pequeña familia patriarca. El tercer grupo de derechos básicos (igualdad ante la ley, protección de la propiedad privada, etc.) está en conexión con el tráfico de los propietarios en la esfera de la sociedad burguesa. Los derechos fundamentales garantizan: las esferas de la publicidad y de la privacidad (con la esfera íntima como su núcleo central). (p. 118)

Como se puede observar, los derechos generan las condiciones necesarias para la esfera de la publicidad, de tal manera que ella emerja y permita a los ciudadanos la posibilidad de expresarse abiertamente, construir sus propias lecturas, interpretaciones y argumentos sobre las realidades sociales que los rodean, sobre su ejercicio de la política. En otras palabras, los derechos permiten la emergencia y consolidación de la esfera pública y esta, a su vez, se convierte en una forma de garantía de la consolidación del mismo Estado de derecho, en tanto que los ciudadanos hacen uso de su mayoría de edad, como lo dijera Kant, expresando lo que piensan, criticando lo que no se ajusta, construyendo sus propias leyes, eligiendo a sus representantes, entre muchas otras formas del ejercicio de la vida democrática como ciudadano.

En ese sentido, lo público está en medio, como dice Hoyos (2002), entre la sociedad civil y la vida política, que en su justa medida e interacción permitirán una sociedad y una democracia participativas. La ausencia de lo público favorecerá el surgimiento de la masa, porque lo público, aunque pone en común, permite el fortalecimiento de la subjetividad. De hecho:

> La esfera pública, idealmente, se constituye como un reino de la libertad. A la luz de tal esfera todo se manifiesta como es, todo se hace visible, nada es secreto. Las luces de la razón iluminan la escena. El bien común, la cosa pública, el objeto del debate, es accesible a todos, al conjunto de la ciudadanía. Lo público, regido por la transparencia y la rendición de cuentas, se opone a lo privado y a lo particular. La esfera pública burguesa puede captarse ante todo como la esfera en que las personas privadas, particulares, se reúnen en calidad de público que practica el juicio crítico para tratar los asuntos comunes haciendo uso de la libertad de opinión y de la razón pública en los salones o en otros recintos para el encuentro y el debate. (Guerra, 2015, p. 31)

El riesgo, entonces, de la pérdida de la publicidad burguesa es que el público se convierta en masa, en esto coincide Habermas con Arendt, porque en la masificación se da la pérdida de la interacción, del encuentro de los aspectos comunes que se diluyen en los intereses individuales, quedando de lado la capacidad de asociación. De hecho:

> El ocio, el consumo promovido por las nuevas industrias culturales, la publicidad comercial y los medios de comunicación nos transforman de público culto en público consumidor de cultura de masas. La consecuencia es que de la esfera privada ya no brota una publicidad críticamente informada, pues las distancias han sido abolidas y lo privado -terreno necesario para el surgimiento del individuo que piensa por sí mismo- ha sido invadido por el ronroneo incesante primero de la radio y luego del televisor y las nuevas tecnologías. (Guerra, 2015, p. 49)

En consecuencia, quien no ejerce su publicidad, deja de ser un ciudadano en el pleno sentido de la palabra para convertirse en un simple consumidor pasivo de la cultura de masas. Lo peor del asunto es que en la mayoría de los casos el abandono de los intereses colectivos pasa por los asuntos privados que obligan al sujeto a concentrarse en ellos, como es el caso de los asalariados. Ello porque:

> La interrelación entre esfera pública y esfera privada ha sido destruida. Pero no porque el hombre de la gran ciudad sea un hombre-masa, sino porque ya no le es posible contemplar la cada vez más complicada vida global de la cuidad de un modo que le resulte público. (Habermas, 1997, p. 188)

Pero ¿cómo propiciar, defender y hacer uso de la esfera pública como espacio propicio para el ejercicio de la opinión pública, requisito fundamental para la democracia deliberativa? Frente a esto, Habermas habla acerca de la necesidad de la formación democrática de la opinión y la voluntad para el funcionamiento mismo de la democracia, usando como medio práctico la acción comunicativa. Por ello señala que:

> La fuerza socio-integradora que representa la solidaridad, que ya no puede extraerse sólo de la fuente que representa la acción comunicativa, ha de poder desarrollarse a través de espacios públicos autónomos extraordinariamente diversos y de procedimientos de formación democrática de la opinión y la voluntad, institucionalizados en términos de Estados de derecho; y a través del medio que representa el derecho ha de poder afirmarse también contra los otros dos mecanismos de integración de la sociedad, a saber, el dinero y el poder administrativo. (Habermas, 2001, p. 376)

Es así como el mundo de la vida resulta fundamental para la acción política de un Estado, ya que es en él donde cada cual se encuentra, y desde donde puede leer las necesidades que posee, y las condiciones y características que requiere. En

ese sentido, "los contextos del mundo de la vida restringen, ciertamente, el ámbito de acción e interpretación de los actores, pero sólo de modo que son ellos los que abren el horizonte para interacciones e interpretaciones *posibles*". (Habermas, 2001, p. 402)

Así, es en el mundo de la vida, donde se gesta la esfera pública en que los ciudadanos se pueden encontrar y tejer formas propias de intersubjetividad y, por tanto, de comprensión y construcción de la vida social, lo cual requiere, como ya se mencionó, procesos de formación de la opinión y la voluntad, al igual que un contexto jurídico firme y fortalecido. Por ello, "conforme a la concepción republicana la formación de la opinión y la voluntad políticas de los ciudadanos constituyen el medio a través del que se constituye la sociedad como un todo políticamente estructurado" (Habermas, 2001, p. 373).

La esfera pública es un espacio que garantiza, favorece y permite pero para lo cual, sin duda, necesita de un público ilustrado o de lo contrario será manipulable; en otras palabras, no hay razón pública sin esfera pública, y no tiene sentido una esfera pública sin un público dispuesto y preparado para la opinión pública, y para ello se necesita un público de actores y no de espectadores, "porque el espacio público general es "irrestricto" en el sentido de que sus corrientes de comunicación no vienen reguladas por procedimientos, resulta especialmente apropiado para la lucha por la interpretación de las necesidades (Habermas, 2001, p. 392).

Además, como señala Guerra (2015):

> La esfera pública alienta y es alentada por el ideal cosmopolita, del ciudadano del mundo, de la comunicación entre los seres racionales. En el siglo XVIII los sabios dejan de lado lo académico para dedicarse a lo mundano. La humanidad es representada por el «público lector» que debate en los salones. La esfera pública política de la que participan los hombres en cuanto «ciudadanos» genera acuerdos sobre los asuntos comunes. Bajo la Constitución Republicana la esfera pública se convierte en el principio organizativo del Estado liberal de Derecho. (p. 34)

De este modo, la esfera, o el espacio de la opinión, no es formal, ni está compuesta por normas, es decir está ausente de cualquier tipo de condicionamiento, aunque es el espacio de confluencia sin el cual sería impensable una sociedad democrática, porque es gracias a ella que los ciudadanos pueden encontrarse con las libertades suficientes que necesita el debate, la discusión, la exigencia de los derechos individuales y comunes, en particular estos últimos. Habermas (2001) lo va a llamar el espacio direccionado al entendimiento:

> La esfera o espacio de la opinión pública es, ciertamente, un fenómeno social tan elemental como la acción, el actor, el grupo o el colectivo; la esfera o espacio

> de la opinión pública no puede entenderse como institución y, ciertamente, tampoco como organización, no es un entrenado de normas con diferenciación de competencias y de roles, con regulación de las condiciones de pertenencias, etc.; tampoco representa un sistema; permite, ciertamente, trazados internos de límites, pero se caracteriza por horizontes abiertos, porosos y desplazables hacia el exterior. El espacio de la opinión pública, como mejor puede describirse es como una red para la comunicación de contenidos y tomas de postura, es decir, de *opiniones*, y en él los flujos de comunicación quedan filtrados y sintetizados de tal suerte que se condensan en opiniones públicas agavilladas en torno a temas específicos. (Habermas, 2001, p. 440)

A manera de epítome, Rabotnicof:

> a) Burguesa, en tanto son los propietarios independientes, cuyo estatuto coincide con la calificación en términos de educación, los que participan en la generación de una voluntad colectiva a través de un proceso de comunicación racional libre de dominación; b) Liberal, en tanto los derechos que aseguran la autonomía de esta esfera, en conjunción con los que aseguran el ámbito de autonomía individual, consolidan al mismo tiempo la esfera pública y privada de la sociedad civil y se erigen en barreras para la intromisión del poder público y c) Democrática o potencialmente democrática, en el sentido de que el poder burocráticamente organizado es controlado y equilibrado por una esfera público-política que, emergiendo de la sociedad civil, penetra en el estado en la forma del parlamento. (Rabotnicof, 1997, p. 145)

Es, sin duda, el escenario de democracia deliberativa el que fortalece el Estado de derecho, porque implica el empoderamiento de los sujetos respecto de sus propias normas, sujetos que toman conciencia del derecho a tener derechos, de los propios y de los otros.

Nuria Cunill

Lo público como estatal y no estatal. La profesora chilena de la *Universidad de los Lagos* de Chile, Nuria Cunill Grau, desarrolla algunos aspectos importantes relacionados con lo público que terminan relacionándose con la esfera pública. Esta autora presenta algunos planteamientos en común con los autores hasta ahora tratados.

Así, Cunill (1997) considera que lo público no es un dato, sino un proceso en construcción permanente que:

> Incumbe más que todo a la sociedad, pero atañe al Estado y, sobre todo a las relaciones entre ambos, implicando la superación de las dicotomías que han signado la práctica reciente como el respeto de lo que es específico a una y otra esfera. (p. 22)

La sociedad y el Estado son escenarios a los que incumbe lo público porque en ellos "lo público, finalmente, es lo que es de todos y para todos, mientras que lo corporativo se refiere a los intereses de determinados grupos, los cuales, aunque legítimos no son necesariamente públicos" (Cunill, 1997, p. 14). Por ello, remitir a lo público es aludir en un mismo movimiento, tanto al Estado como a la sociedad. Sin embargo, lo público es un proceso en construcción, por una parte, porque supone la posibilidad de que la sociedad se autogobierne por medio de un Estado democrático; y por otro lado, asigna una virtualidad al Estado como espacio de realización de lo público, pero sólo en la medida en que represente a la sociedad y posibilita su propio desarrollo. De ahí, Cunill (1997) plantea que:

> Lo público remite a la auto-organización social. Apunta así a la posibilidad de que desde la sociedad se satisfaga necesidades colectivas de manera autónoma, pero sin que ello implique la abdicación de las responsabilidades estatales. De manera que el nudo crítico interpelado bajo este enfoque es el carácter de las relaciones entre el Estado y la sociedad, donde ésta y no aquel es protagonista. (p. 297)

En este sentido, resulta importante ver cómo la autora establece la diferenciación entre lo público estatal y lo público no estatal, haciendo un especial énfasis en el último, el cual se manifiesta:

> Tanto en forma de organizaciones sin fines de lucro dirigidas hacia el interés general, como a través de mecanismos de control social o de participación ciudadana por medio de los cuales la sociedad se prepara para la práctica de la democracia directa. (Cunill, 1997, p. 12)

Aquí hay coincidencia con los planteamientos de Arendt y Habermas, en cuanto a la actividad social y política de los ciudadanos en lo relacionado con la participación desde los espacios legalmente instituidos para ello. Para la autora, la esfera pública implica la sociedad misma**,** ya que ve en ella todos los aspectos que la componen y su papel autoimplicante de transformación: "en tal sentido, la cuestión central que debe ser destacada apunta a la rearticulación de las relaciones entre el Estado y la sociedad, en el marco de su recuperación como esferas simultáneamente públicas y políticas" (Cunill, 1997, p. 49).

Luego, la esfera pública es aquel aspecto articulador entre Estado y sociedad, que termina por apuntar al problema de la democracia, ya que representa las acciones comunicativas, su dinamicidad y fortalecimiento.

Su aproximación sobre el sentido del espacio de opinión pública tiene su correlación con Habermas, pues esta no puede ser concebida como una institución u organización. El contenido de normas y roles hace que se constituya

en un sistema que permite el espacio a la opinión pública. Es decir, configura una red para la comunicación y el cambio de flujos, que se materializan en acciones propias de la opinión pública.

La virtud que tiene el ciudadano es que es "portador del espacio público" y en él se expresan los problemas de los distintos ámbitos de su vida privada. Así, para Cunill (1991) la participación ciudadana implica dos tipos de movimientos: "uno que coloca necesariamente a la sociedad en contacto con el Estado, y el otro que reconcentra a la sociedad en sí misma buscando su fortalecimiento y desarrollo autónomos" (p. 6). Esto significa que se despliega en la intermediación de la relación Estado y sociedad, como la "intervención de los individuos en actividades públicas en tanto portadores de intereses sociales particulares" (p. 44).

Richard Sennett y el declive del hombre público

El sociólogo estadounidense Richard Sennet, nacido en Chicago en 1943, en su texto *El declive del hombre público* (2011) (*The Fall of Public Man*) publicado en 1977, expresa cómo desde el siglo XIX las condiciones sociales y económicas permiten hablar acerca del derrumbamiento de la esfera pública, antepuesta por la privada y por la intimidad, mostrando además cómo tal situación evidencia los flancos y quiebres que ha traído consigo la Modernidad en las relaciones humanas. Para él entender en qué consiste este declive permite "identificar los elementos más sólidos de una esfera pública en la que vuelvan por sus fueros los principios de equidad y sobre todo, los de una fraternidad republicana en el marco de una visión exigente de la democracia" (Sennet, 2011, p. 17).

En su análisis refiere lo público desde el plano de lo psicológico, lo que hace aún más compleja la distinción entre público y privado puesto que estos términos pasan por el sentir y el manifestarse mismo del sujeto como actor. Por ello, el autor debate el asunto entre el sentir interno y la evidente falta de interés por parte de las personas sobre lo social y su ejercicio como ciudadanos. Esto lo explica de la siguiente manera:

> El problema público de la sociedad contemporánea presenta dos aspectos: la conducta y los temas que son impersonales no suscitan demasiado interés, ya que comienzan a despertar interés cuando la gente los trata, falsamente, como si fuesen cuestiones de personalidad. Pero debido a que este doble problema existe, crea otro problema dentro de la vida privada. El mundo de los sentimientos privados pierde todo límite, ya no se encuentra constreñido por un mundo público en el cual las personas hacen de sí mismas una alternativa y una inversión compensada. Por lo tanto, el desgaste de una vida pública poderosa deforma las relaciones íntimas que se apoderan del interés sincero de las personas. (Sennet, 2011, p. 19)

Una analogía que utiliza para clarificar esta problemática es la del atleta que en su juventud presenta un alto rendimiento, lo que sucedió con lo público durante el aflorar y fortalecimiento de la Modernidad, y cómo de un momento a otro, con su fortaleza casi aparentemente intacta, de repente llega el desgaste continuo de su cuerpo desde su interior mismo. De este modo, paulatinamente se desgasta la voluntad de controlar y dar forma al orden público y la gente se dedica a protegerse de él, por ejemplo, con la familia que se convierte en un refugio idealizado frente a los terrores de la sociedad, "contra los terrores de la ciudad como totalidad" (Sennet, 2011, p. 34).

La paradoja de esta realidad antes descrita, en la que se llega a la sobreimposición de lo privado llevó a un ámbito aún más individual como es el de la intimidad, lo que se expresa en un mayor debilitamiento de la esfera pública por las mejores posibilidades y por el deseo de las personas de mostrarse públicamente, no para construir socialmente con el otro su accionar social y político, sino nada más que para ser reconocidos o alabados, una cierta forma de reconocimiento autoengañosa, que responde a las dinámicas mismas de una sociedad que ha cambiado y que solo inspira en sus ciudadanos el deseo de autoalimentar su propio ego.

Pero ¿qué fue lo que cambió y qué fue lo que hizo que cambiara, en términos de lo público? El autor plantea que, en primer lugar, "lo público era una creación humana (…) [mientras que] lo privado era la condición humana" (Sennet, 2011, p. 135). En esta vía, explica que hasta inicios del siglo XIX, el lenguaje de la política estaba separado de la vida íntima y el tema de lo público estaba ligado a la burguesía, por tanto, en la medida en que ella se fue transformando, se fue consolidando y configurando lo público, planteamiento que coincide con Habermas. Por ello, con las mutaciones sustanciales del capitalismo entre el siglo XIX y XXI, lo público toma otro sentido, pasa a un segundo plano, aunque no desaparece, porque a pesar de estos avatares sigue siendo necesario.

Lo claro es que el capitalismo y sus nuevas formas de acción están determinados y condicionados a la pasividad del espectáculo, perdiendo cualquier posibilidad de iniciativa e incluso de reacción, generando no solo ese estado de quietud sino también temor de la vida pública, ya que "el público, una vez disciplinado, se vuelve pasivo" (Sennet, 2011, p. 290).

En coincidencia con Habermas, para Sennet la muerte de la publicidad se manifiesta y llega través de los *mass media*, aunque no presenta los argumentos suficientes que sustenten tal vacío, solo destaca que "la comunicación electrónica es un medio por el cual la propia idea de vida pública ha sido llevada a su conclusión a través del dominio público vacío con el que hemos comenzado la

paradoja del aislamiento y la visibilidad" (Sennet, 2011, p. 348). Esto significa que los sujetos, a través de esta, aparecen, se muestran, se hacen visibles, pero, a su vez, se encuentran solos, sumergidos en los fantasmales caminos de una intimidad egoísta.

Así, es como Sennet (2011) llega a plantear su argumento más fuerte, la afirmación de la muerte de la vida pública, en tanto con lo que se cuenta es con una vida en comunidad pervertida, resumida a un espacio de control y sobreposición de intereses, puesto que la sociedad mientras más ha ganado en intimidad geográfica, física y arquitectónica, mayor esterilidad en la vida social encuentra. En sus propias palabras:

> En términos históricos, la vida pública muerta y la vida pervertida de la comunidad que afecta a la sociedad burguesa occidental tienen algo de anómalo. La pregunta es cómo reconocer los síntomas de nuestra peculiar enfermedad, síntomas que se encuentran tanto en las nociones corrientes de lo que son en la escala humana y la buena comunidad como en las falsas nociones que tenemos acerca de la impersonalidad *per se* cómo un mal moral. Resumiendo, cuando la planificación de una ciudad busca mejorar las condiciones de vida volviéndose más íntima, el propio sentido de humanidad proyectista crea esterilidad que debería tratar de evitar. (p. 383)

Como se puede apreciar, existe desencanto por la vida pública, por parte de las mayorías, y quizá interés por parte de algunos grupos por su recuperación, debido a la manera como estas formas de agrupamiento social o intereses públicos, van a beneficiar solo a unos cuantos, generando exclusiones marcadas. Esto es lo que ha hecho que las personas aprendan rápidamente a identificar sus intereses e ir tras ellos de manera impersonal; es decir, con indiferencia hacia los intereses y logros de los demás.

Sin embargo, Sennet (2011) cierra su argumentación señalando que pensar la esfera pública o lo público no es un sueño inútil. Se trata más bien de un adormecimiento del que es posible despertar ya que:

> Es el propio temor a la vida impersonal, el propio valor expresado sobre el contacto íntimo lo que vuelve a la noción de una existencia civilizada, en la que las gentes se hallan cómodas dentro de una diversidad de experiencias y ciertamente encuentran su alimento en ellas, una posibilidad sólo para los ricos y bien educados (…) La medida en que las gentes pueden aprender a perseguir agresivamente sus intereses es la medida en la que aprenden a actuar impersonalmente. La ciudad debería ser el maestro de esa acción, el foro en el cual se vuelva significativo reunirse con las demás gentes sin la compulsión de conocerlas como personas. (p. 420)

Cabe, entonces, preguntarse: ¿no será que los movimientos sociales, los movimientos de indignados, de los llamados a conciencia, de los excluidos de los últimos tiempos son manifestaciones de ese despertar? Porque, por más natural que parezca la apuesta por la individualidad y el espíritu mezquino de búsqueda de los propios intereses, mientras exista sociedad, lo público no dejará de ser un aspecto necesario para sostener esa misma sociedad de la que se ha hecho ajena.

Garay, esfera pública y ciudadanía libre

Luis Jorge Garay, profesor de la Universidad de los Andes, señala que la esfera pública es identificada como el ámbito de la ciudadanía libre, para el tratamiento debatido de los asuntos comunes. En él se encuentran muchos planteamientos comunes con los de Habermas, Hoyos y en general quienes tienen cercanía con el pensamiento de la de democracia deliberativa. Acentúa algunos elementos interesantes que de una u otra forma dan lugar a la creencia, posibilidad y necesidad de lo público en el contexto de un Estado de derecho.

En primer lugar, para el autor es claro que el alcance y significado de lo público varía con el desarrollo mismo de la sociedad. De ahí, la diversidad tanto de sentidos que puedan atribuírseles a los conceptos público y privado, como de aproximaciones teóricas desarrolladas para su análisis. Este es un concepto multívoco, sin duda, lo que no impide el poder visualizar que existan aspectos comunes referidos a ese ambiente de posibilidad, de convergencia, de encuentro, de búsqueda de los elementos comunes en el ámbito de la sociedad, a eso refiere lo público (Garay, 2000).

En este sentido, el aporte de este autor para el presente trabajo es la idea que señala que el único camino para la conquista de los espacios sociales, y que puede generar cualquier posibilidad de cambio y consolidación de la vida social, es lo público. Ello, sin duda, concuerda con lo que el mismo Habermas señalaba como camino para la institucionalización. Así:

> Lo público comprende las esferas de la deliberación, de la reflexión, del acuerdo, del disentimiento, de la convicción colectiva, y de la acción social en el marco de unos principios, valores y propósitos sobre la construcción/ deconstrucción de una sociedad democrática e incluyente en lo económico, político, social y cultural. (Garay, 2000, p. 94)

Guillermo Hoyos

Lo público fundamento del Estado de derecho. El profesor Guillermo Hoyos, filósofo colombiano de gran trayectoria en la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana, inspirado en la tradición habermasiana y en

una lectura de planteamientos referidos al contexto educativo, habla de lo público como aquello que está en el medio, como condición necesaria y suficiente para que la sociedad civil se organice políticamente y haga fuerte al Estado de derecho (Hoyos & Martínez, 2004).

Así, es justamente lo público lo que permite, gracias a la crítica y a la organización social y política, ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base precisamente en el poder comunicativo, generado en procesos de formación y cultura democrática. De manera tal:

> Este sentido fundamental de razón comprensiva y comunicativa, propio de los discursos culturales, es el que se articula actualmente en la ética discursiva, en la política deliberativa y en la democracia participativa, realizando así la clásica relación entre teoría y praxis. Su opción radical es por un sentido de público y de sociedad que parta de la inclusión del otro, mediante su reconocimiento como diferente en igualdad de condiciones socioeconómicas y culturales básicas, que le permitan participar en la sociedad civil. (Hoyos, 2002, p. 140)

Construir sociedad, entonces, aunque pueda tener varios caminos, exige un ejercicio político dinámico, centrado en el cultivo de un elemento articulador, que para el profesor Hoyos (2004), no puede ser otro que lo público. Esto se puede observar en el modelo topológico de las formaciones sociales (**Tabla 6**), que toma como base la Teoría de la acción comunicativa, como paradigma cultural, y, a la vez, el método pedagógico de construcción de lo público, desde una perspectiva ética, articulada como cultura en los procesos formativos y como ética discursiva en los procesos políticos.

Se tiene, entonces, que es lo público el elemento en el cual todos los ciudadanos interactúan, es lo que hace posible la vida política y, por ende, la constitución del Estado. Dependiendo de qué tan fuerte o no sea lo público en un Estado, del mismo modo será la fortaleza o debilidad del mismo.

Tabla 1.1. *Estructura social y lo público*

Estado
Política
Lo público
Sociedad Civil
Mundo de la vida

Fuente: Hoyos (2004)

Como se evidencia en esta tabla, lo público está en el medio, pues es condición necesaria y suficiente para que la sociedad civil se organice políticamente y haga fuerte el Estado de derecho, pues:

> Quienes ignoran lo público, hacen cortocircuito desde la sociedad civil hacia la política, fomentando formas de comunitarismos autoritarias en nombre de la comunidad, o ignoran la sociedad civil y son autoritarios en nombre de cierto liberalismo autoritario desde un Estado en manos de expertos. (Hoyos, 2004, p. 13)

Esto indica que uno de los aspectos fundamentales para el funcionamiento adecuado del Estado y de la democracia es lo público, pues por medio de lo público confluyen y se constituyen permanentemente, tanto el mundo de la vida como la sociedad civil, al igual que el ejercicio de la política y el Estado de derecho. De ahí que:

> Lo público permite, gracias a la crítica y a la organización social y política ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base precisamente en el "poder comunicativo", generado en procesos de formación y cultura democrática. Lo público y la educación se corresponden así como las dos caras de la misma moneda. De aquí la necesidad perentoria e irrevocable de un buen sistema de educación público, sin el cual la educación privada sí es privatización, y el Estado carece de auténtica legitimidad democrática. (Hoyos, 2004, p. 13)

En síntesis, en la propuesta del profesor Hoyos se evidencia, en primer lugar, su apuesta por la democracia participativa y el modo como desde esta es posible la garantía del Estado de derecho. Sin participación de los ciudadanos los derechos se empiezan a diluir de la mano de aquellos que se hacen con el poder. Por esta misma razón, establece la necesidad de ligar la formación de los ciudadanos a estos procesos democráticos, estableciéndose una relación directa entre lo uno y lo otro, como si se afirmaran recíprocamente.

De ese modo, habrá Estado de derecho en la medida en que haya democracia participativa, y esta fluirá dinámicamente bajo la garantía de procesos de formación para el desarrollo del pensamiento crítico, argumentativo, político, entre otros elementos que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas en los ciudadanos o futuros ciudadanos.

LO PÚBLICO COMO PARTE INTEGRANTE Y ESENCIAL EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

Para cerrar estos planteamientos sobre lo público, en este último apartado del marco teórico, se muestra el modo en que lo público es un componente que integra la formación ciudadana, pues a todo proceso de formación ciudadana le subyace una concepción sobre lo público.

Lo público:

Fundamento de la vida política. "La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otros, por decirlo así" (Arendt, 1969, p. 1).

Este recorrido por los autores deja en evidencia que el discurso sobre lo público tiene una relación directa con la vida política, en el contexto de las sociedades democráticas. Esta es la postura que se asume en la presente investigación, pues es la que se considera debe ser la base de los procesos de reflexión respecto al tema, en el ámbito de la escuela.

Tal como se puede observar en los planteamientos de los autores revisados, se ha ido perdiendo el papel protagónico del ciudadano, más allá de las libertades y privilegios que le otorga la ley y de las que es consciente de poseer. Lamentablemente, el sentido de la pluralidad, de las redes comunes, del encuentro, del contacto con otros para la construcción y búsqueda de eso común en lo que todos se encuentran inmersos, espacios propicios, lo público, ha perdido sentido, haciendo olvidar que el sentido de la esfera pública como eso que "nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así" (Arendt, 2009, p. 73).

En ese sentido, ciertas actitudes que son efecto de esta situación impiden que se cumpla el rol de ciudadano, sobre todo en una realidad como la que se vive hoy, donde el número de los integrantes de las sociedades trascienden los límites poblacionales de la democracia griega; sin embargo, a juicio de Arendt (2009) no es el surgimiento de una sociedad de masa lo que impide el ejercicio de la ciudadanía y por ende de la acción pública y política, "sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas" (p. 73).

Lo anterior se hace aún más comprensible desde Habermas (2010) cuando indica que:

> El espacio de la opinión pública se distingue, más bien, por una estructura de comunicación que se refiere a un tercer aspecto de la acción orientada al entendimiento: no a las funciones, ni tampoco a los contenidos de la comunicación, sino al espacio social generado en la acción comunicativa. (p. 440)

Esto, dado que la comunicación se presenta como una alternativa para la construcción y constitución del ciudadano, lo cual evitaría el riesgo de que el individuo, en medio de la vaguedad solitaria alcanzada y promovida por la sociedad actual, permanezca:

> Anestesiado en su papel de ciudadano-cliente y del ciudadano-consumidor bajo el dudoso paraguas de la teoría económica de la democracia: en donde el ciudadano participa políticamente sólo cuando su participación es rentable, es decir, si con su voto puede conseguir algún activo o protección contra algún peligro. (Rubio, 2007, p. 74)

Así, se olvida que la vida social debe ser construida racionalmente, y respecto a eso lo público juega un papel esencial porque, además de ser el espacio propicio para la discusión**,** es lo que implica necesariamente la voluntad de todos aquellos que quieren conformarla.

En esta misma línea, Habermas (2010) al querer sustentar la necesidad de cambio en la postura activa del ciudadano, indica que el desarrollo y consolidación de una política deliberativa, de una teoría del discurso, los hace depender, no de una ciudadanía colectivamente capaz de acción, sino de la institucionalización de los correspondientes procedimientos y presupuestos comunicativos, así como de la interacción de deliberaciones institucionalizadas con opiniones públicas desarrolladas informalmente. De tal manera, "la procedimentalización de la soberanía popular y la vinculación retroalimentativa del sistema político con las redes (para él) periféricas que representan los espacios públicos políticos se corresponde con la imagen de una sociedad descentrada" (Habermas, 2010, p. 374).

De tal modo, el afianzamiento de lo público y del papel de los ciudadanos en la construcción de dicho proceso favorece en forma permanente el sueño de la distribución de poderes, permitiendo el reconocimiento y participación de todos los ciudadanos. En el siguiente apartado, se mostrará la forma en que la educación es un espacio propicio para la emergencia y consolidación de lo público.

En este punto, es relevante señalar que la postura sobre lo público que más se adapta a los intereses de esta tesis, es la del profesor Hoyos, dado que hace una lectura y contextualización de los planteamientos de Habermas y, justamente, se pone en total relación con esas propuestas; en cierto modo, las recoge y se ve enriquecida por ellas.

Desde esta perspectiva, se entiende, entonces, lo público como un proceso en construcción permanente, que permite entablar una relación entre la sociedad civil y el Estado, además de ser un lugar propicio para el encuentro entre los ciudadanos, desde donde se reconstruye, evalúa y exige la institucionalidad, la posibilidad de realización del Estado de derecho y, por tanto, la consolidación de la democracia. De este modo, se evita lo que señala Castoriadis (2000) al afirmar que las democracias actuales se han convertido en un mero cumplimiento de una serie de procedimientos que no garantizan en sí mismo ni el "Estado de ley" ni el "Estado de derecho".

Lo público está en medio para tender el puente entre la sociedad civil y el Estado. De ahí que, no hay posibilidad de consolidación de la sociedad civil y del Estado como escenarios separados, sin la presencia de lo público que lo permita, porque ellos mismos necesitan de condiciones de posibilidad. Una de ellas, más allá de las personas y de la institucionalidad, es la necesidad de interacción permanente de los ciudadanos. Ese es, justamente, el papel de lo público con todo lo que él integra: el espacio o la esfera (Arendt, 2009 & Sennet 2011); la posibilidad de argumentación (Habermas, 1997; 1998; 2010); lo institucional y no institucional (Cunill, 1997); el escenario de interacción y proceso en permanente construcción (Garay, 2000; Hoyos, 2004); y el único camino posible para la recuperación frente al engreimiento de lo privado (Bauman, 1999 & Sennet, 2011).

En este orden de ideas, lo público resulta ser un estandarte fundamental en la vida democrática, puesto que es su elemento dinamizador sin el cual simplemente ella no podría fluir tranquilamente. Por ello, debe ser recuperado, si se quiere recuperar la democracia misma. Ello implica tomar decisiones en los procesos formativos dentro de la escuela, como lo indica Nussbaum (2011), pero también implica decisiones de orden político como lo justifican autores como Sennet (2011) y Bauman (1999).

De otro lado, resulta importante lo que señala Bauman (1999) cuando resalta la necesidad de recuperación de lo público, para superar el engreimiento que se vive hoy por lo privado, la idea no es que desaparezca uno para que el otro prevalezca, sino que la existencia y acentuación de lo privado no puede ni debe sacrificar lo público, ya que hoy:

> Los poderes más fuertes circulan o fluyen, y las decisiones más decisivas se toman en un espacio muy distante del *ágora* o incluso del espacio público políticamente institucionalizado; para las instituciones políticas del turno, esas decisiones están fuera de su ámbito y fuera de su control. (p. 14)

Lo anterior resulta grave, si bien se sabe que en el ámbito de una democracia las decisiones políticas deben estar representadas por la participación de todos, pero contrario a ello, lo "público" ha sido vaciado de sus contenidos individuales y ya no tiene objetivos propios; no es más que un conglomerado de preocupaciones y problemas privados. (Bauman, 1999, p. 74).

Dado lo anterior, la relación entre la ciudadanía y la formación ciudadana como aprendizaje para lo público, puede expresarse en el proverbio inglés que dice "lo que quieras en el Estado mételo en la escuela". No cabe duda que la educación es en cierta forma el "taller" de elaboración consciente de un proyecto de vida, el puente entre la familia y la sociedad, por un lado; y por otro, entre los sentimientos y los principios morales, el transformador de lo comunitario en

cultura, el escenario de reflexión acerca de los valores morales de las personas, el acceso a la mayoría de edad, a la autonomía y al nivel de la moral postconvencional para construir la ética de mínimos de los ciudadanos (Hoyos, 2001).

Formación para la ciudadanía como formación para lo público

A ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal. (Cortina, 2001).

Si el engranaje trascendental de la democracia es lo público, lo que permitirá ir haciendo real el ejercicio y desarrollo del mismo ha de ser sin duda la educación, pues si ella no cumple su función de formar ciudadanos para la vida pública y política, lo que resiente esta falencia es la democracia misma, ya que ella "sólo funciona para un pueblo educado para la democracia. Y sólo en la democracia puede un pueblo educarse para la democracia". (Arendt, 2006, p. 70).

No se trata entonces de formar para una democracia formal en la que cada uno puede ejercer su voto y contar con algunas instituciones dispuestas a su servicio, sino aquella caracterizada por favorecer el espacio público plural donde todos se expresan, son capaces de hacer uso público de su propia razón, donde lo público se convierte en el espacio privilegiado para construir sociedad, desde las múltiples maneras institucionalizadas o no, puesto que "el vigor de la democracia no descansa sólo en las instituciones, sino también en una cultura política que incluya este saber del ciudadano". (Arteta, 2008, p. 33).

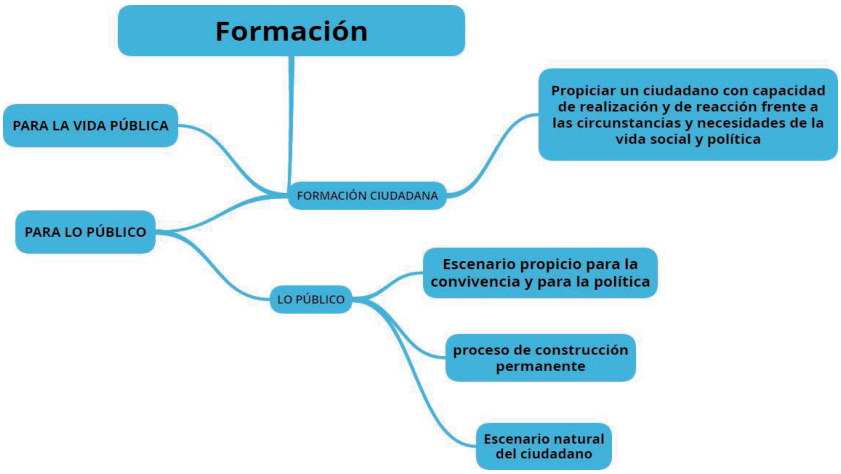

Figura 1.1. *Formación ciudadana, formación para lo público*
Fuente: El autor

Se necesita, entonces, una educación que priorice y fundamente la participación colectiva, que dé lugar a los consensos y que, entre todos, busquen alternativas de solución a los diferentes problemas que acaecen en toda la sociedad, que promueva una participación de la totalidad de la gente y no solo de unos pocos intelectuales, para que cada uno vaya asumiendo su papel de "ciudadano como protagonista". Una educación que cultive lo público como proceso de construcción permanente entre los ciudadanos, "en donde se vea necesario argumentar, es decir, dar razones y motivos, discurrir y educar" (Hoyos, 2004, p. 7).

Por consiguiente, se habla de la necesaria construcción de una sociedad fundamentada en procesos incluyentes y públicos, en donde se tiene como fin la formación de la opinión pública, y de la colectividad ciudadana, para aportar y reconstruir el sentido de las instituciones, sin ver con discrepancia el proceso que busca la educación con calidad, que impulsa los valores en la democracia y solidaridad, en la ciencia y tecnología.

Se trata, por tanto, de una "Revolución educativa" (Parsons, 1971, p. 97), teniendo en cuenta como base fundamental del desarrollo, la democracia y la cultura, guiada siempre por el desarrollo humano, comprometido con los derechos humanos y la democracia responsablemente. Ya que:

> Se trata pues de procesos sociales que involucren en su sentido más originario y amplio el desarrollo cultural de los pueblos, comprometiendo a los ciudadanos en la tarea de construcción de una sociedad autogestionada. Sólo así podremos comprender los retos actuales (…) como la posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos en procesos educativos con base en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y de constituir sociedad civil a partir de las diferencias, con base en la cooperación. El sentido ético-político de la participación democrática se genera en la cultura discursiva del proceso educativo mismo. (Hoyos, 2004, p. 10)

Se entiende, entonces, que se deben dar las condiciones que posibiliten el hecho de pasar de la ausencia de publicidad política a una sociedad pública y políticamente activa que:

> Se administra a sí misma, que programa por medio de una legislación planificada todos los dominios de la vida, incluida su reproducción económica pero ello será posible alcanzarlo en la medida en que se logre formar una ciudadanía "integrada por la voluntad política del pueblo soberano". (Habermas, 1997, p. 23)

En consecuencia, la formación del ciudadano es entendida como un proceso de preparación para la participación en la vida social y política, que aporte al fortalecimiento y reconstrucción de la sociedad. En este sentido:

> Es preciso concebir la ciudadanía como ejercicio de la democracia en las relaciones sociales, que son siempre individuales y específicas, lo que requiere una real participación en las prácticas sociales que tejen tanto la trama del Estado como de la sociedad civil. (Mouffe, 1999, p. 21)

Este sentido de educación y formación ciudadana para generar las condiciones de una democracia deliberativa, permite y, a su, vez exige repensar lo público, ya no desde el Estado, sino desde la sociedad civil, para rediseñarlo no solo como espacio sino como "proceso en continua construcción en el horizonte del interés común y de la convivencia ciudadana" (Hoyos, 2004, p. 14), soporte esencial de cualquier democracia. Porque, como lo señala Touraine (1994):

> Hay que dejar de oponer retóricamente el poder de la mayoría a los derechos de las minorías. No existe democracia si el uno o los otros no son respetados. La democracia es el régimen en el que la mayoría reconoce los derechos de las minorías, porque acepta que la mayoría de hoy puede volverse minoría mañana y verse sometida a una ley que representará intereses diferentes de los suyos sin por ello negarle el ejercicio de sus derechos fundamentales. (p. 39)

De ese modo, hay que dejar atrás el tradicional protagonismo y vanguardismo del Estado, centrado en el poder económico y político y en sus competencias burocráticas clientelistas. Este debe ser relativizado entonces por una cultura de la cooperación que mueve el poder de la solidaridad de los asociados en la sociedad civil. Se busca con esto renovar las relaciones entre sociedad civil y Estado (Cunill, 1997). Ya no se trata ni siquiera de que el público sitie al Estado, como lo planteaba Habermas, sino que:

> Se busca más bien una interrelación entre el centro y la periferia en continua actividad desde uno y otro polo como sucede con corrientes de agua que circula (sic) desde fuera hacia el centro o al contrario, mediante sistemas de represas, esclusas, canales más amplios y más estrechos, corrientes de opinión y contracorrientes de autoridad por parte del Estado, presiones que van cediendo o que inclusive pueden llegar a romper posiciones aparentemente resistentes. (Hoyos, 2002, p. 12)

La opinión pública como espacios de deliberación política y de participación democrática, inclusive como movimientos sociales y de desobediencia civil, es la corriente desde la periferia; las políticas públicas, las leyes, las acciones del ejecutivo son las respuestas desde el centro del poder (Hoyos, 2004).

La crisis que abarca a la ciudadanía y la educación, necesariamente, compete al asunto de lo público que se desvaneció en el imaginario de la gente como un instrumento material perteneciente al Estado. Este se ha abierto al uso de las personas, representando únicamente esa noción constitucional del espacio público estrictamente entendido como una plazoleta, algún parque o los edificios

pertenecientes a privados que abren al "público" para satisfacer sus necesidades individuales.

Pero, lo público desde la esfera estatal, como lo señala Cunill (1997) hace referencia es al ámbito de formación que se observa y que adquiere gran importancia desde el Estado. Para ella lo público es desplazado por asociaciones de interés que ejercen funciones públicas directamente, por partidos que actúan como órganos del poder público, por una prensa crecientemente manipulada y por parlamentos mediatizados y subyugados. Así, lamentablemente, la esfera pública confundida -estatal y social- se hace funcional tanto a la manipulación del público como a la legitimación ante él.

En razón a lo anterior, cuando lo público no viene lo suficientemente cultivado, respetado y reconstituido, se pierde esa capacidad de generar y argumentar un discurso, potenciado esto por el desinterés de las personas en la participación en la vida política para la construcción de democracia, considerando lo público, de manera equivocada, como un proceso donde cada ciudadano se dedicará a buscar mezquinamente sus propios intereses y para él lo público será solo un medio para lograrlo. Al respecto, Fraser (1997) afirma que en la definición de lo público:

> No existen fronteras naturales dadas a priori. Lo que debe considerarse como un asunto de interés común será decidido, precisamente, a través de la confrontación discursiva, por lo que ningún tópico debe ser excluido previamente a tal confrontación. Por el contrario, la publicidad democrática exige garantías positivas de oportunidad para que las minorías puedan convencer a otros de que aquello que en el pasado no era público, en el sentido de no ser de interés común, debería serlo ahora. (p. 123)

Así, la formación ciudadana tendrá como misión concientizar sobre una concepción de lo público que vaya más allá de lo estatal y minimice los problemas que esto conlleva, considerándolo un elemento indispensable para la organización y conformación de una ciudadanía activa, que sea creadora, innovadora e impulsadora, capaz de transformar y construir país, en donde se elaboren relaciones fundadas en la deliberación, las ideas y la escucha, teniendo en cuenta la diferencia y aceptación del otro, como mecanismos necesarios para entablar relaciones desde la sociedad hacia el Estado.

En esta vía, señala Amezúa (1998) que Giner hablando de las virtudes ciudadanas plantea que:

> La virtud republicana demanda tolerancia, espíritu público, exigencia de información, un patriotismo cívico que requiere cierto sacrificio y entrega de todos, por ello es esencialmente redistributiva. No exige heroicidades ni santidad

> angelical, sólo una buena conducta pública, obediencia a leyes legítimas y sobre todo participación en los asuntos públicos. Para ello la tarea inicial es pedagógica pues hay que formar una clase cívica de manera que la política deje de estar usurpada por los políticos y retorne a los ciudadanos. (p. 18)

En estos términos, la educación tiene, en parte, la gran responsabilidad de la democracia y, dicho sea de paso, la vida pública, política y ética de los Estados; de ella depende que funcione en términos de mercado o en términos de humanidad, lo cual exige una mirada educativa que ponga el acento en la formación humanista, una educación sin condición donde el disenso, el pluralismo, el desacuerdo sirvan de pretexto para el encontrarse, para comprenderse y no para acabar violentamente con el otro, o posando los ojos sobre él como un medio para la consecución de bienes utilitarios y personales (Kant, 1988).

Por ello, la recuperación de las humanidades resulta ser un espacio propicio para que la democracia participativa y deliberativa renazcan y con ellas lo público, pues en ellas lo que importa son:

> Las oportunidades o capacidades que posee cada persona en esferas centrales que abarcan la vida, la salud, la integridad física, la libertad política, la participación política y la educación, reconociendo que las personas pueden gozar de una dignidad humana propia y que esta debe ser respetada por las personas, por las leyes y las instituciones, esto supone un compromiso con la democracia. (Nussbaum, 2011, p. 22)

En este sentido, si no se ofrece una formación pública y política, no es posible alcanzar una democracia fortalecida, aunque exista formal y legalmente. Esto se ratifica en el sentido de que "la idea de democracia descansa en última instancia en que los procesos de formación de la voluntad política, que (…) tienen un *status* periférico o intermediario, deben resultar determinantes para la evolución política" (Habermas; 1999, p. 436).

Esta visión debe permear las primeras fases de la escuela y no esperar a que el discurso descanse, exclusivamente, en la educación superior, empezando por el hecho de que los porcentajes de personas que hacen presencia en ella es bajo, mientras que la gran mayoría sí pasan por la escuela básica y media. Igualmente, habría que buscar estrategias de formación ciudadana para la vida pública y política en los espacios no formales. Esta última afirmación se sustenta en el hecho de que el espacio público es una caja de resonancia para problemas que han de ser elaborados por el sistema político**,** porque no pueden ser resueltos en otra parte, de tal manera:

> Es un sistema de avisos con sensores no especializados, pero que despliegan su capacidad perceptiva a lo largo y ancho de toda la sociedad. Desde el punto de

> vista de la teoría de la democracia el espacio público-político tiene que reforzar además la presión ejercida por los problemas, es decir, no solamente percibir e identificar los problemas, sino también tematizarlos de forma convincente y de modo influyente, proveerlos de contribuciones, comentarios e interpretaciones, y dramatizarlos de suerte que puedan ser asumidos y elaborados por el complejo parlamentario. Es decir, a cada función de señal del espacio público-político ha de sumarse también una capacidad de problematización eficaz. (Habermas, 2010, p. 440)

No habrá, un camino posible para hacer del ciudadano un agente crítico y constructor de la sociedad, comprometido con lo público, que no implique la participación de todos los involucrados y, sin duda, es la educación quien tiene la exigencia de hacerlo realidad, o por lo menos marcar el camino, mediante la formación de este tipo de ciudadano, pues a ser ciudadano se aprende.

Vale la pena, entonces, preguntarse acerca de un camino posible de formación ciudadana que permita la reconfiguración de lo público y propicie la formación de ciudadanos libres e ilustrados para el ejercicio de la democracia. Pues, de hecho:

> La fuerza principal de la democracia reside en la voluntad de los ciudadanos de obrar de forma responsable en la vida pública. El espíritu democrático forma una conciencia colectiva, mientras que los regímenes autoritarios descansan en la identificación de cada uno con un líder, con un símbolo, con un ser social colectivo, con la nación en particular. Algunos denominan democrática la prioridad dada a las realidades sociales en las decisiones políticas; otros, por el contrario, afirman que es en la acción política donde se constituye democráticamente el vínculo social y por tanto la identidad colectiva. (Touraine, 1994, p. 160)

Se trata, por tanto, de favorecer el fortalecimiento de una perspectiva de Estado, de política y de derecho como fruto de la confluencia de los ciudadanos, que se arraigó en las sociedades modernas nacientes, para las que era fundamental la necesidad del sometimiento de las leyes al debate público, como condición trascendental del derecho. El palpitar de lo público es condición trascendental de la democracia, y el énfasis en lo público está en el ciudadano diferente del otro, pero a pesar de todo igual al otro, lo que hace de la política moderna un ejercicio de invención del Estado de derecho. De hecho:

> La cultura democrática es la concepción del ser humano que opone resistencia más sólida a cualquier tentativa de poder absoluto –incluso válido por elección- y suscita al mismo tiempo la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal. Importancia central de la libertad del sujeto personal y conciencia de las condiciones públicas de esa libertad privada son los dos principios elementales de una cultura democrática en la actualidad. (Touraine, 1994, p. 243)

La formación de ciudadanos debe conducir hacia la realidad de forjar sujetos capaces de dar razones y motivos sobre su quehacer cotidiano público, para permitir el fortalecimiento de una democracia deliberativa, mediada por la argumentación y el razonamiento públicos entre ciudadanos iguales, con actitud para la convivencia; capaces de construir espacios propicios para la deliberación, el cuestionamiento, los acuerdos, los desacuerdos racionalmente justificados; reclamar derechos; y cumplir con sus deberes. Indudablemente, esto exige de una escuela preparada a cumplir con tales propósitos, dispuesta curricular y pedagógicamente, comprometida más allá de los límites de las exigencias legales y sí de los requerimientos propios de un Estado liberal.

CAPÍTULO 2:

RUTA METODOLÓGICA

HORIZONTE EPISTÉMICO DE LA INVESTIGACIÓN

Siempre ha existido una discusión epistemológica de base en las Ciencias Humanas sobre la forma más adecuada de acercarse a la realidad, y esta ha transitado por reflexiones en torno a la pertinencia de los enfoques cuantitativo y cualitativo. En ese sentido, se ha planteado que estudiar la realidad social solamente desde la investigación cuantitativa, implicaría una visión reducida de la realidad, debido a que se circunscribiría dentro de las categorías de la regularidad, invariabilidad y exactitud de los números abstractos, entre otros.

De ahí que, de acuerdo con las particularidades de la presente investigación en la que se buscó desvelar los elementos teóricos que emergen de la relación formación ciudadanía y lo público en los procesos de formación ciudadana que se generan en la escuela, se abordó el objeto de estudio acorde con la naturaleza del problema y los paradigmas teóricos que lo sustentan. En ese sentido, se trata de pasar de las Ciencias Naturales a las Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, en las que convergen disciplinas, métodos, técnicas y estrategias propias, pero, más que ello, una forma propia de leer el mundo (Mardones, 1991).

Así, en este orden de ideas, como cada persona posee su propia interpretación de los hechos y acontecimientos que se tejen a su alrededor y de los que él mismo forma parte, para poner en evidencia la relación entre lo público y la formación ciudadana en la escuela media fue necesario no solo acudir a los documentos, sino también a las personas que forman parte activa en los procesos de formación ciudadana en el contexto educativo. Ello permitió recopilar concepciones individuales y de conjunto respecto al tema, obteniendo así un panorama más amplio en la comprensión del fenómeno de estudio. En consonancia con esto, las fuentes de información fueron múltiples (documentos, procesos académicos, entrevistas a docentes y estudiantes).

De tal modo, aunque la complejidad del fenómeno problematiza la verificabilidad, favorece la heurística (Taylor & Bogdan, 1992); por ello, profundizar en dicha realidad no es otra cosa que realizar "una actividad situada, que ubica al observador en el mundo [y que] Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman" (Denzin & Lincoln, 2012, p. 4).

A partir del horizonte epistemológico de la investigación cualitativa, la aproximación y comprensión del objeto de estudio se hizo desde categorías de análisis previamente definidas, junto a otras que fueron emergiendo a lo largo del proceso; de esta manera, se validó la interacción entre el investigador y los investigados, lo cual favoreció el uso y complementariedad de las técnicas de recolección y análisis de la información.

La veracidad y confiabilidad de la información, depende de la adecuada implementación de las técnicas e instrumentos, de la rigurosidad del análisis cuidadoso y esmerado de la información obtenida, y de la comprensión e interpretación de los sentidos que las personas dan a la realidad que se investiga y que ellos han construido, lo cual se procuró cuidar a lo largo de todo el proceso.

Momentos metodológicos

A continuación, se presentan cada uno de los momentos metodológicos junto con sus alcances, pensando siempre en el ejercicio hermenéutico que permitió la emergencia de la mirada de los actores, con la única finalidad de dar cumplimiento a los objetivos propuestos.

La **Figura 2.1** da cuenta de los momentos metodológicos seguidos en el estudio, al igual que de la construcción teórica que permite comprender, interpretar la realidad y soportar el desarrollo de la investigación con base en unas categorías, y desde allí aportar al análisis de los procesos formativos de la ciudadanía en la escuela media.

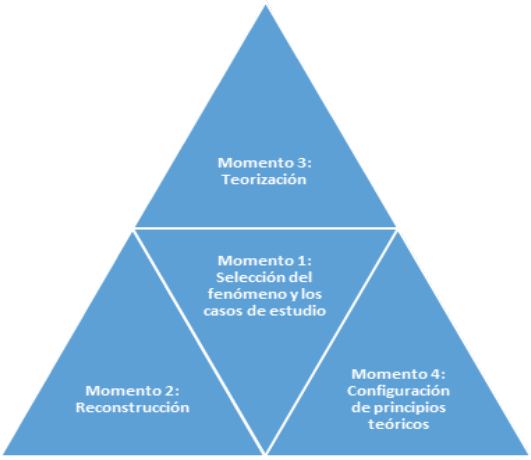

Figura 2.1. *Momentos metodológicos de la investigación*
Fuente: El autor

Momento 1. Selección del fenómeno y de los casos de estudio

En primer lugar, el estudio de caso exige un ejercicio de observación permanente, que logra favorecer la percepción de lo más significativo de la cotidianidad de las personas, al igual que permite ir descubriendo aquellos elementos que exigen mayor profundización. Siguiendo a Chetty, (citado en Páramo, 2013), los estudios de caso pueden ser de carácter descriptivo cuando se desea identificar y caracterizar el fenómeno, para llegar a lo explicativo relacionando el caso con la teoría existente.

Por ello, se adoptó el estudio de caso bajo la variable de caso múltiple, ya que con ella se asume un número de casos en forma conjunta y "se los elige porque se considera que entenderlos conducirá a un mejor entendimiento, y quizá a una mejor formulación de teorías de casos aún más grandes" (Stake, 2012, p. 161).

En este orden de ideas, la tarea fundamental estaba en definir cuáles eran los escenarios más adecuados para el estudio del fenómeno, para el levantamiento de la información. Ahora bien, como afirma Stake (1999):

> No hay un momento exacto en el cual se inicia la obtención de datos, ya que desde antes de dedicarse de manera plena al estudio se está realizando una recolección de la información, por lo cual en el conjunto de datos se incluyen las observaciones más tempranas. (p. 51)

Es así que, si bien se tomó la decisión de hacer una revisión sobre 12 instituciones educativas de la ciudad (10% del total en la ciudad, entre públicas y privadas con nivel medio), esta revisión se dividió en dos momentos.

Un primer momento correspondió a la *revisión del fenómeno de estudio* (lo público en la formación ciudadana) en dos instituciones educativas, una pública y una privada, a fin de que se convirtieran en referentes iniciales y, así, definir posteriormente el acercamiento a otras instituciones que permitieran enriquecer los datos y las experiencias de estudio del fenómeno.

El segundo momento implicó la *selección de los otros casos*. Establecidos los dos primeros casos, y definida la forma de efectuar la aproximación al fenómeno desde diferentes posibilidades (documentos, entrevistas, observaciones, grupos focales), a fin de enriquecer los fundamentos teóricos de las dos categorías centrales, se seleccionaron diez instituciones, cinco públicas y cinco privadas. Como ya se dijo, el objetivo era ampliar el espectro respecto del fenómeno de estudio y ampliar la lectura e interpretación del mismo a lo largo de las instituciones de la ciudad.

A continuación, se presentan los pasos de la estrategia establecida para la selección de las instituciones educativas:

a. Caracterización de la población. Ibagué es la capital del departamento del Tolima, Colombia, ubicada en la región central, sobre la cordillera de los Andes. Su zona urbana está dividida en 13 comunas y en la zona rural cuenta con 144 veredas, 14 inspecciones y 17 corregimientos. Es considerada la Ciudad Musical de Colombia, título dado por el francés Conde de Gabriac en uno de sus viajes a América en 1886, en razón del ambiente musical de la ciudad y, además, por su rica tradición cultural.

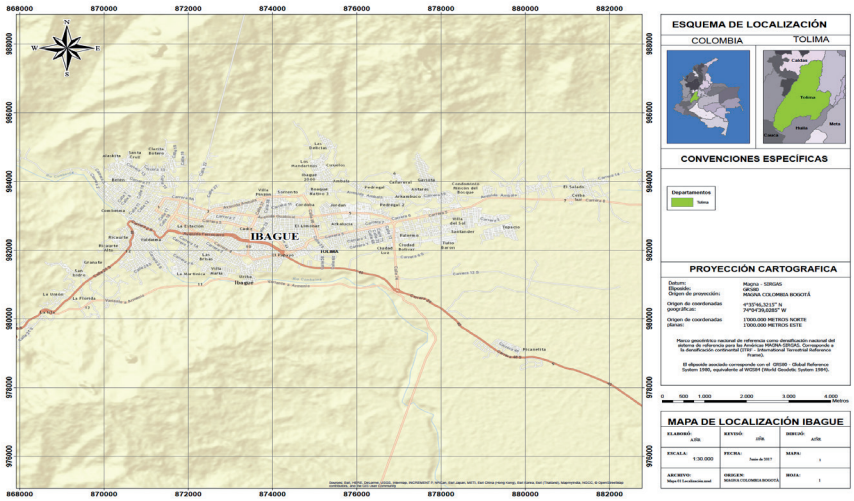

Figura 2.2. *Mapa de la ciudad de Ibagué*

Fuente: Magna Colombia, (s.f.) elaborado por Álvaro Ñáñez

Ibagué forma parte del epicentro del folclor colombiano, siendo sede de ferias en su mayoría de tipo cultural tales como *El Festival Folclórico Colombiano* y *El Reinado Nacional del Folclor*. Es una ciudad de paso que tiene como principales actividades económicas la agricultura, ganadería e industria y por ser un punto estratégico por su ubicación en relación con los principales ejes viales del país es reconocida como uno de los principales centros de atracción económica y cultural de Colombia. La ciudad de Ibagué cuenta con una población total de 564 076 habitantes, distribuida tal como se muestra en la **Tabla 2.1.**

Tabla 2.1. *Población de Ibagué*

Total población en el municipio	564.076
Porcentaje población municipal del total departamental	39,80%
Total población en cabeceras	533.351
Total población resto	30.725
Total población hombres	290.203
Total población mujeres	273.873
Población (>15 o < 59 años) - potencialmente activa	349.737
Población (<15 o > 59 años) - población inactiva	214.339

Fuente: Secretaría de Planeación Municipal de Ibagué, 2017

Respecto a la oferta educativa para la población estudiantil, en el momento en que se seleccionó la muestra poblacional (año 2015), la ciudad contaba con un total de 229 instituciones, 58 oficiales y 121 no oficiales, tal como se puede ver en la **Tabla 2.2.**

Tabla 2.2. *Evolución de establecimientos educativos de Ibagué por sector*

	Año									
Sector	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Oficial	63	61	98	59	59	59	59	59	59	57
No Oficial	163	144	162	187	160	170	180	179	177	171
TOTAL	**226**	**205**	**260**	**246**	**219**	**229**	**239**	**238**	**236**	**228**

Fuente: Corte SIMAT Consolidado abril-mayo 2015 OAPF - Subdirección de Acceso-MEN

De este número de instituciones, las 57 oficiales prestan el servicio del nivel medio de formación (grados décimo y undécimo, rango de población seleccionada), mientras que, como se señaló en la metodología, de los 171 colegios no oficiales, solo 41 ofrecen formación a este nivel (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2016).

b. Criterios de selección de las instituciones. Para iniciar el proceso de aproximación al fenómeno, como se mencionó en los apartados anteriores, se

seleccionaron inicialmente dos casos que para la investigación están representados por dos instituciones educativas, una pública y una privada. Esta selección tuvo el propósito de conocer a profundidad el sentido de la categoría de lo público en los procesos de formación ciudadana en estas instituciones, lo que permitiría recoger insumos que pudieran ampliar la comprensión del fenómeno desde las particularidades contextuales.

Respecto al criterio de selección de las instituciones, se siguió un principio inspirador de la Teoría fundamentada que señala que el investigador inicialmente selecciona las mejores fuentes de información posible, o aquellas que ofrezcan las condiciones más adecuadas, gracias a la riqueza informativa que las caracteriza y, en la medida en que la teoría comienza a desarrollarse, más individuos o instituciones deben incorporarse para generar fundamentos sólidos. Esto se conoce como selección teórica de la muestra (Glaser, 1978).

En consecuencia, y teniendo en cuenta, que el Instituto Colombiano para Fomento de la Educación Superior, (ICFES) desde el año 2014 modificó las pruebas que aplica a los estudiantes en el último año de educación básica, conocidas como *Pruebas Saber 11*, incluyendo en ellas una subprueba de Competencias Ciudadanas, se seleccionaron como casos iniciales para el estudio de la institución pública y la institución privada[5] que hubiesen presentado los mejores resultados en la subprueba de Competencias Ciudadanas durante los dos primeros años de su puesta en funcionamiento, 2014 y 2015[6].

c. Los dos primeros casos. Luego de consultados los resultados del sector privado se eligió la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas, debido a que presentó un resultado promedio de los años 2014 y 2015 de 65 puntos, mientras que del sector público se tomó la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas que, para los años 2014-2 y 2015-2, presentó un promedio de 59 puntos (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2015a; 2015b)

5 En Colombia a partir de la Ley 115 de 1994 se abre la posibilidad para que el servicio/derecho de la educación sea prestado por instituciones no solo de carácter público, sino también privado. A fin de lograr una fuente de información amplia y objetiva, se tomó la decisión de escoger instituciones de una y otra características, para el desarrollo del presente trabajo.

6 El ICFES (2013) hizo la alineación de la prueba Saber 11 en diciembre de 2013 para ser aplicados a partir del semestre A de 2014, en la cual incluyó la aplicación de una subprueba que ha denominado de Competencias Ciudadanas. Se toman como referentes estos resultados en la medida en que son los que más se aproximan a la categoría central de la tesis que es la de formación ciudadana.

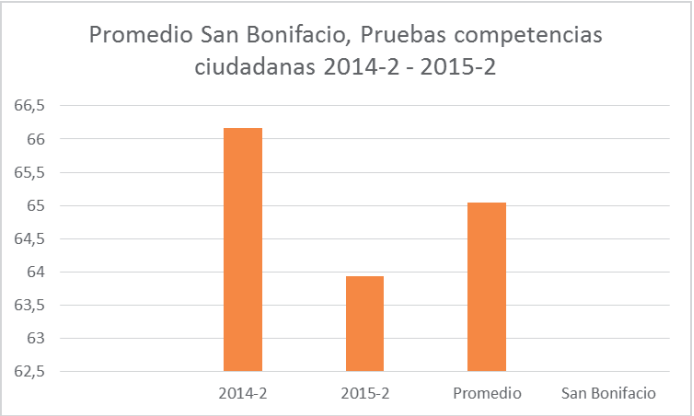

Figura 2.3. *Resultados promedios San Bonifacio*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015ª), (2015b)

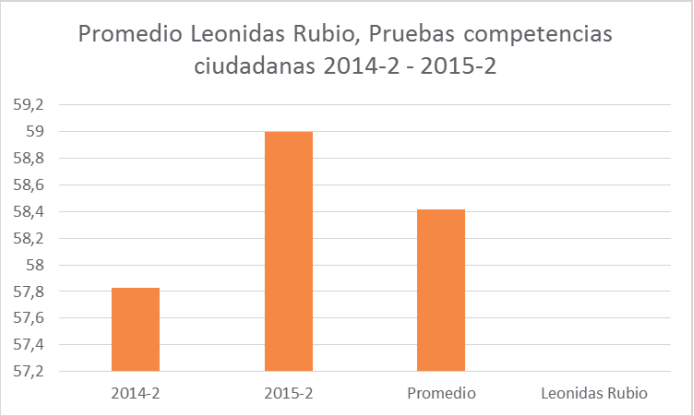

Figura 2.4. *Resultados promedios Leonidas Rubio*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015ª), (2015b)

d. Revisión del fenómeno en otras instituciones educativas. Atendiendo lo que señalan Strauss y Corbin (2012) respecto al modo de proceder de la Teoría Fundamentada en relación con el levantamiento de la información y la consolidación de la Teoría emergente, se utilizaron una serie de procedimientos siguiendo una lógica inductiva, donde el ejercicio no se detiene hasta lograr la mayor claridad comprensiva del fenómeno y de la relación de los datos producidos, ampliando y utilizando la información y las fuentes que se requieran para tan propósito.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en el diseño cualitativo lo relevante es la composición adecuada del corpus, puesto que un mayor número no supone más información —en el sentido de conocimientos nuevos—, sino que puede

implicar información redundante —repetición de las claves de los discursos ya obtenidos (Delgado, 1995)— de un total de 120 instituciones educativas que posee la ciudad, en las que se imparte educación media, se seleccionaron diez instituciones adicionales, cinco públicas y cinco privadas, sumadas a las dos de la primera fase.

Siguiendo el criterio de selección de las dos primeras instituciones en la primera fase, a fin de garantizar coherencia en las fuentes de información, se eligieron las instituciones públicas y privadas que entre 2014 y 2015 mantuvieron los mejores resultados en la subprueba de Competencias Ciudadanas.

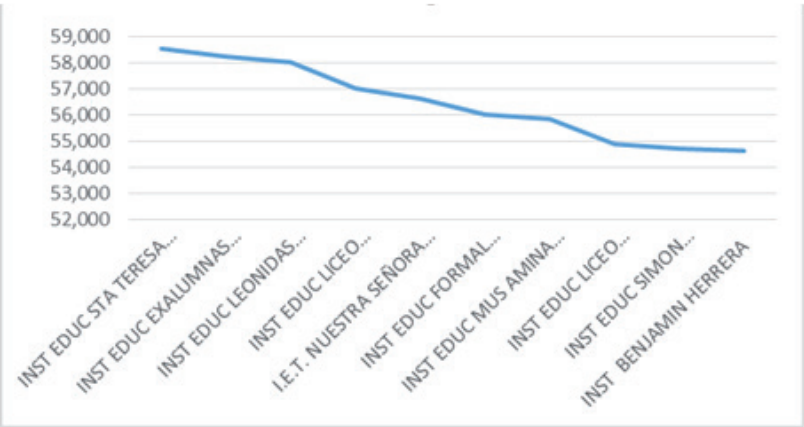

Figura 2.5. *Resultados prueba Competencias Ciudadanas Instituciones Públicas, 2014-2*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015[a])

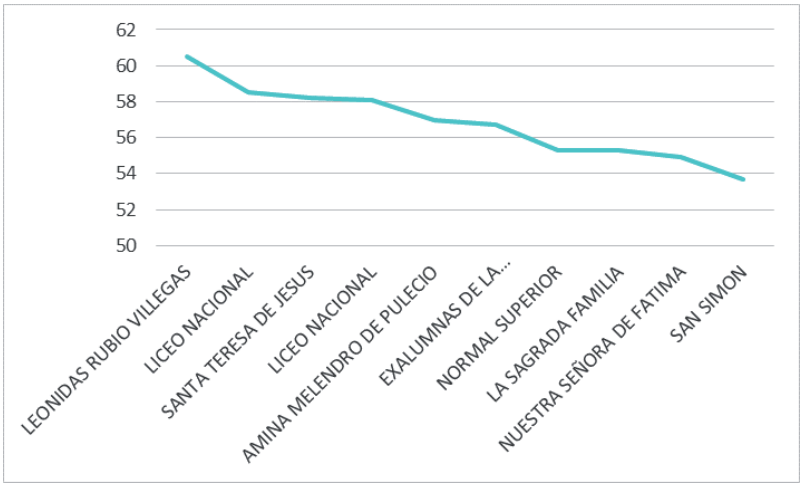

Figura 2.6. *Resultados prueba Competencias Ciudadanas Instituciones Públicas, 2015-2*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015[a])

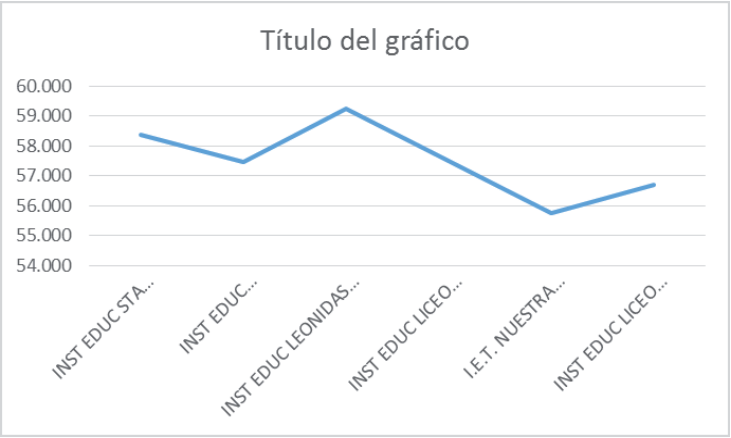

Figura 2.7. *Consolidado de resultados prueba de Competencias Ciudadanas 2014-1 y 2015-2. Instituciones públicas*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2015ª), (2015b)

Por lo tanto, las instituciones públicas escogidas para el caso múltiple, fueron las cinco instituciones que se ubicaron entre los primeros puestos durante los dos últimos años, ellas son: Institución Educativa Santa Teresa; Institución Educativa Exalumnas de la Presentación; Institución Educativa Liceo nacional; Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima; e Institución Educativa Amina Melendro.

En las **Figuras 2.8 y 2.9** se presentan los resultados de las pruebas en el campo de las Competencias Ciudadanas de las instituciones educativas privadas de los años 2014-2 y 2015-2, de las cuales se tomaron las instituciones para el ejercicio de estudio de caso múltiple.

Figura 2.8. *Resultados Competencias Ciudadanas 2014-2. Instituciones privadas.*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (2015ª),

Figura 2.9. *Resultados Competencias ciudadanas 2015-2. Instituciones privadas.*
Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2015b).

Teniendo en cuenta que el Colegio San Bonifacio de las Lanzas ya había sido trabajado de manera profunda, para este segundo momento se escogieron las cinco instituciones restantes que repitieron entre los primeros puestos durante los dos últimos años: Colegio Inglés; Colegio los samanes; Colegio Champagnat; Colegio Eucarístico; y Colegio Tolimense.

Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de campo, y habiendo realizado labores de acercamiento y sensibilización con las directivas de las mismas, no fue posible tener acceso a la información de todas las instituciones inicialmente seleccionadas. Por este motivo fue necesario recurrir a otras instituciones que permitieron acceder tanto a la información documental, como a las personas para el desarrollo de las entrevistas y los grupos focales.

De tal forma, finalmente siguiendo el criterio preestablecido de las mejores fuentes, las nuevas instituciones seleccionadas (**Tabla 2.3**) igualmente estaban entre las mejor puntuadas, de acuerdo con los resultados en las subpruebas.

Tabla 2.3. *Instituciones seleccionadas para estudio de caso múltiple*

Instituciones públicas	Instituciones privadas
Institución Educativa Luís Carlos Galán	Colegio Los Samanes
Institución Educativa Nelsy García Ocampo	Colegio Eucarístico “María del Refugio”
Institución Educativa INEM “Manuel Murillo Toro”	Nuestra Señora de Fátima (Policía Nacional)
Institución Educativa San Isidro	Colegio Augusto E. Medina “Comfenalco”
Institución Educativa Antonio Reyes Umaña.	Colegio Champagnat

Fuente: El autor

Respecto a las características particulares de la población seleccionada, se señala que se conservan las diferencias socioeconómicas ya descritas en el marco de las instituciones de la primera fase; es decir, que las públicas están en contextos

pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 y atienden poblaciones provenientes de esos mismos niveles socioeconómicos, mientras que las privadas se encuentran en los estratos 3, 4, 5 y 6, atendiendo población procedente de esos mismos niveles socioeconómicos.

e. Descripción de las instituciones seleccionadas. La caracterización de las instituciones seleccionadas se desarrolla en dos momentos, correspondientes a las fases de desarrollo de la investigación.

En relación con las dos instituciones de la primera fase, como se puede ver en la **Figura 2.10**, geográficamente se ubican en lugares opuestos de la ciudad, pues mientras que el Colegio San Bonifacio se encuentra al noroccidente y la Institución Educativa Leonidas Rubio, se encuentra al suroriente de la misma. Esta ubicación en sí misma representa unas connotaciones diversas que permitirán un enriquecimiento de la comprensión, puesto que si bien de cada lado de la ciudad se vivencian situaciones diferentes, se estuvo frente a dos realidades con buenos resultados en el campo de la formación ciudadana.

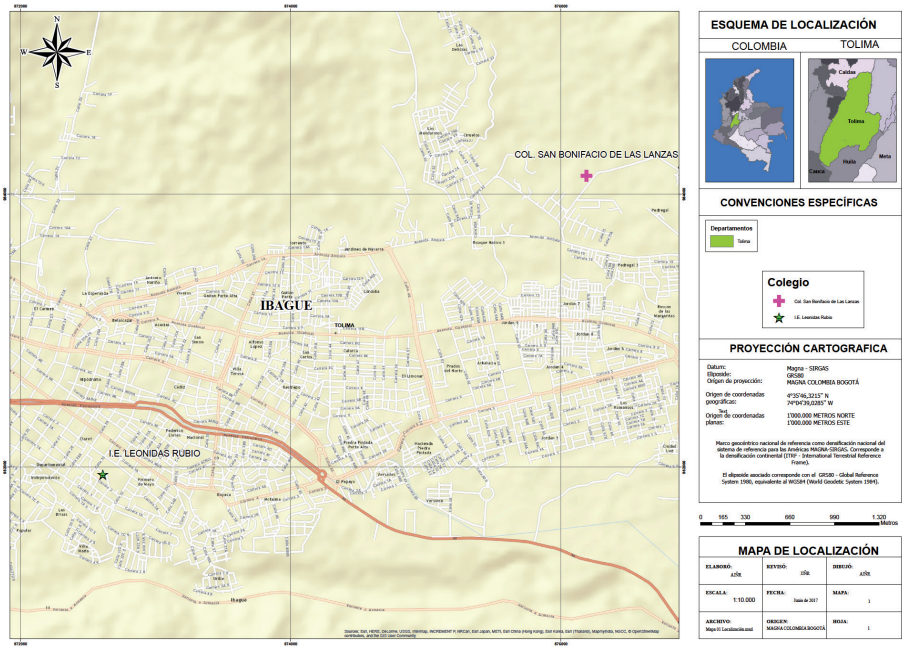

Figura 2.10. *Instituciones, primera fase*
Fuente: Ñáñez, (s.f.)

La Institución Educativa Leonidas Rubio, por su parte, se encuentra ubicada en el barrio Claret de la ciudad de Ibagué; brinda enseñanza a la niñez y

juventud ibaguereñas en los niveles de preescolar y educación básica y media. La población atendida por la institución proviene, en su mayoría, de las clases más desfavorecidas, en estratos 1, 2 y 3. Su procedencia en términos generales pertenece al estrato medio-bajo, que se desempeñan como "empleados, que en su mayoría devengan el salario mínimo, servicios domésticos, vendedores ambulantes, algunos profesionales, docentes, ingenieros en mínima cantidad, conductores de buses, taxis y desempleados una gran parte, uniéndose a estos últimos desplazados e indígenas." (Institución Educativa Leonidas Rubio, 2011, p. 10).

La Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas, fundado el 15 de agosto de 1985, desarrolla una estructura organizada en ciclos que cubre la educación preescolar, básica y media. Se encuentra ubicada en el barrio El Vergel, una de las zonas privilegiadas económicamente de la ciudad; cuenta con una comunidad educativa compuesta por familias pertenecientes a un nivel socioeconómico correspondiente a los estratos 4, 5 y 6. Como horizonte:

> Asume una postura respetuosa y crítica sobre el contexto social, político, las ideas, sentimientos y emociones propias y de los demás. Hace uso adecuado del diálogo la información y el conocimiento; utilizándolos como medios para el aporte a la construcción de un nuevo contexto social y político. (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 36)

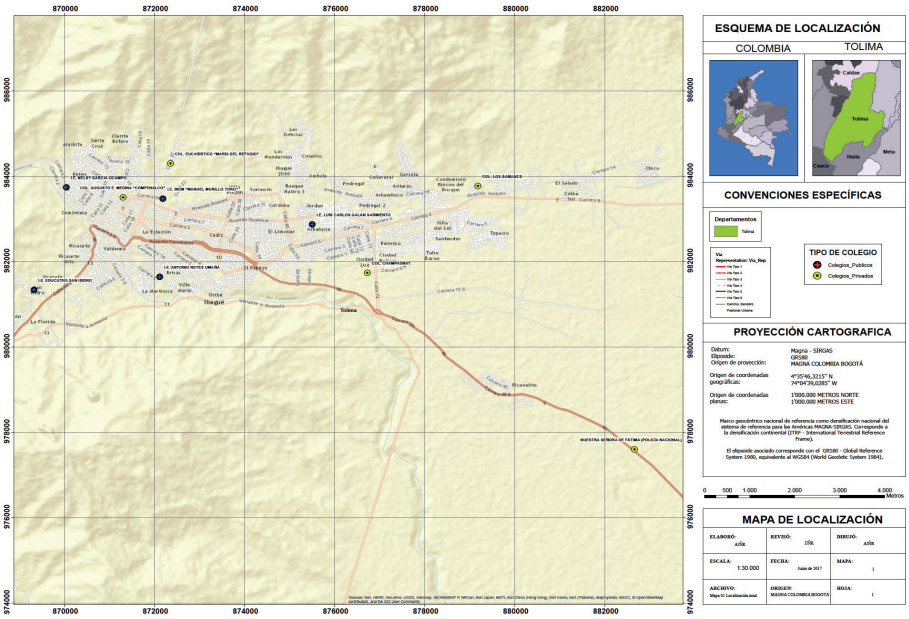

Figura 2.11. *Ubicación colegios públicos y privados, segunda fase*
Fuente: Ñáñez, (s.f.)

Las instituciones educativas públicas atienden principalmente población proveniente de los estratos 1 y 2, y en cuanto al estrato 3 el número es muy bajo; ello se ajusta igualmente a la ubicación en la que se encuentran. La Institución Educativa Nelsy García Ocampo se encuentra en el barrio los Libertadores, ubicado en el Sur, en la vía al Cañón del Combeima, límite con la zona rural; el Colegio Antonio Reyes Umaña se encuentra en el barrio las Brisas, igualmente al sur de la ciudad; el Colegio Luis Carlos Galán atiende población de la periferia occidental de la ciudad; de hecho, cuenta con sede en la zona rural de la misma, de población con condiciones económicas, en algunos casos, precarias.

De otro lado, se encuentra el INEM que, si bien se encuentra cercano a la zona céntrica y de barrios de estratos 5 y 6, también está cercano a barrios de población menos favorecida; sin embargo, aún goza de cierto prestigio alcanzado en las décadas de los 80 y 90, pero que ha ido menguando con el paso del tiempo. Por último, a este grupo de colegios públicos que han logrado un puntaje representativo en la subprueba de Competencias Ciudadanas, pertenece la Institución San Isidro, ubicada en la zona sur periférica de la ciudad, atendiendo población similar a la de las demás instituciones elegidas.

Además de poseer como característica común el tipo de población a la que atienden, estas instituciones son atendidas por personal contratado de manera directa por el Estado, por medio del ente territorial Secretaría de Educación de la ciudad. Igualmente, vienen en un proceso de modernización de sus instalaciones, aunque en el momento es mayor la ausencia de recursos y de condiciones adecuadas para el desarrollo de las labores académicas.

Caso contrario se evidencia en las instituciones privadas que destacaron en la subprueba de competencias en el período seleccionado. Se eligieron dos, de naturaleza religiosa, el Champagnat y el Eucarístico, y las tres instituciones restantes son laicas, Comfenalco, Samanes y Nuestra Señora de Fátima, con persistencia en la práctica y promoción de los valores religiosos, tal y como lo señalan en sus PEI.

Momento 2. Reconstrucción. Este momento se presenta a partir de lo realizado desde la Teoría fundamentada, el proceso de revisión de las fuentes de información y los instrumentos de recolección de información

Para esto, se sigue un minucioso trabajo de interpretación permanente, categorización y recategorización hasta lograr la escritura de la Teoría emergente, teniendo en cuenta criterios como: pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad (Glaser, 1992). En ese sentido, con esta teoría se pretende completar, refinar y controlar las categorías que emergen desde la interpretación de los significados, las acciones y los mundos de los participantes en la investigación.

La Teoría fundamentada es que en ella no se da la identificación propia de los elementos, sino la abstracción de su condición, discurso, ideas y nociones, y por medio del proceso analítico logra ofrecer un marco generacional y conceptual sobre la realidad reflexionada.

Otra de las características esenciales de esta teoría es la facilidad que ofrece al investigador para identificar nuevos conceptos que se constituyen al interior del discurso y de la práctica sobre el entorno social. En esto subyace la raíz de la Teoría fundamentada puesto que articula el tema de investigación, la experiencia, los resultados y la interacción que se va generando sobre el fenómeno analizado y desde allí logra configurar la emergencia de la teoría y la práctica de la misma en un escenario concreto (Glaser, 1978).

Así, en palabras de Requena, Carrero y Soriano (2006) la Teoría fundamentada tiene la capacidad de interpretar analíticamente el mundo de los participantes para generar procesos que construyan los mundos de la vida, y así aportar elementos para encajar la experiencia de los participantes con el funcionamiento de la interacción social. Debido a esta capacidad, se logra analizar la relevancia del fenómeno de estudio.

En la **Figura 2.12** se presenta, de manera esquematizada, el modo en que se hizo el ejercicio. Este inició con la fundamentación epistemológica de dos categorías, lo público y la formación ciudadana, para luego pasar a la revisión de los documentos instituidos por parte del Ministerio, y al conocimiento de la realidad en el contexto concreto de las primeras dos instituciones seleccionadas (Corporación Colegio San Bonifacio [IE1] e Institución Educativa Leonidas Rubio [IE2]).

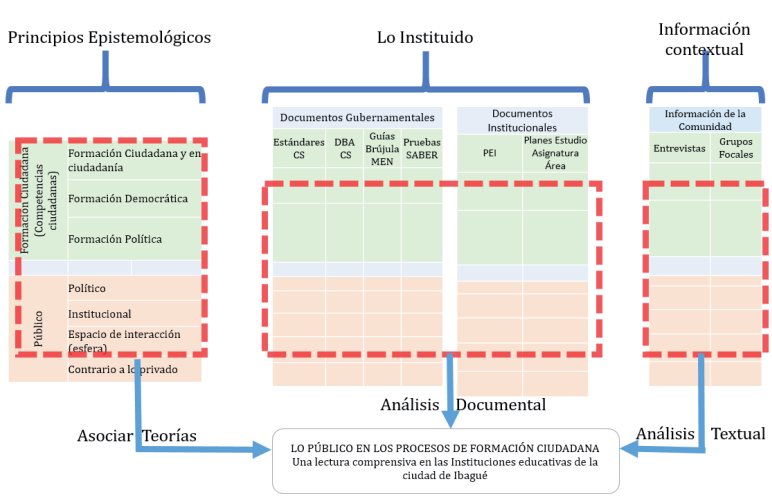

Figura 2.12. *Ruta de emergencia y procesamiento de información*
Fuente: El autor

Ahora bien, tal como se muestra en la figura anterior, se hizo un recorrido en el que se consideraron fuentes de información que permitieran ampliar la comprensión de una categorización inicial; sin embargo, no se trató de un ejercicio estrictamente lineal, sino de ida y vuelta permanente en el que se fueron tomando decisiones conceptuales (ampliación de comprensiones o reconfiguración de las mismas) y metodológicas sobre la introducción de nuevas fuentes de información e instrumentos.

Figura 2.13. *Procesamiento de la información*
Fuente: El autor

Terminado el proceso de análisis con las dos primeras instituciones y habiendo logrado una ampliación comprensiva más amplia y contextualizada, se procedió a desarrollar un ejercicio de complementariedad por medio de las otras diez instituciones seleccionadas; para ello, se siguió el mismo esquema de fuentes de información establecido en el primer momento (documentos institucionales y fuentes directas, docentes y estudiantes).

Ahora bien, en relación con las fuentes de información, los documentos provienen de dos fuentes, de un lado, cuatro documentos oficiales provenientes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales* (2004b), las dos *Cartillas para la Implementación de las Competencias Ciudadanas* (2004a; 2011) y los *Derechos Básicos del Aprendizaje* (2016); y, de otro lado, los documentos propios de las instituciones, en donde se analizaron en total 12 Proyectos Educativos Institucionales (PEI), acompañados de siete proyectos de democracia y siete proyectos de formación ciudadana. El número de documentos no es equivalente al número de instituciones educativas en tanto que no todas cuentan con un documento específico. Del total de los documentos (30), se tomaron diferentes expresiones de sentido (afirmaciones) o elaboraciones discursivas.

Asimismo, se realizó una entrevista a profundidad a los docentes de las instituciones responsables de los procesos de formación ciudadana o política y democrática, de acuerdo con las diferentes denominaciones dadas por las instituciones. En total se realizaron 31 entrevistas a los docentes líderes de las áreas de Ciencias Sociales y coordinadores del proyecto de formación ciudadana y/o democrática. Se precisa que las entrevistas se centraron en estos docentes, en tanto eran las fuentes de información que mejores condiciones poseían en cuanto al conocimiento y apropiación de los procesos investigados.

Finalmente, se conformaron doce grupos focales de estudiantes, equivalente al número instituciones sobre la cuales se desarrolló el ejercicio investigativo. Cada grupo focal estuvo conformado por entre cinco y ocho estudiantes, quienes fueron seleccionados por los mismos docentes, cuidando que fueran aquellos que ejercieran algún tipo de liderazgo en la institución.

A fin de facilitar el procesamiento de la información y su inclusión dentro del programa seleccionado para el análisis de las fuentes documentales, las entrevistas, las observaciones y los grupos focales, emergieron en total 85 documentos que, de a pocos, siguiendo a Strauss y Corbin (2012) permitieron "descubrir, denominar y categorizar los fenómenos según sus propiedades y dimensiones" (p. 225).

Para ello se siguieron tres fases en el proceso de codificación. En la primera, se realizó la codificación abierta, en la que "el examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías" (Strauss & Corbin, 2012, p. 111). Por ello, se tuvieron en cuenta las expresiones de sentido a fin de hacer interpretación gramatical, buscando regularidades y, posteriormente, se agruparon, asociándolas con conceptos similares hasta llegar a la emergencia de un concepto aún más amplio, que agrupara tales regularidades, llamado categoría.

En segundo lugar, se realizó la codificación axial, derivada de la codificación abierta, dado que esta implica la redefinición de nuevas categorías con base en las primeras conceptualizaciones y así, sucesivamente, hasta encontrar aquellas que permitieron una lectura más amplia y direccionada de los resultados. Así, se llegó a un tercer tipo de codificación, la selectiva, pues dichas categorías fueron reconfigurándose y complementándose por la codificación abierta y axial que se realizaba simultáneamente y de manera complementaria.

Esta codificación teórica, como se puede ver hasta ahora, forma parte del ejercicio comprensivo hermenéutico del fenómeno (caso seleccionado, en su variable de caso múltiple), cuya lectura estuvo acompañada desde los fundamentos teóricos y referenciales utilizados, de modo que los resultados como señalan Strauss y Corbin (2012) fueron asumidos como un "conjunto de conceptos bien

desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos" (p. 17).

Momento 3. Teorización

El proceso de teorización inició con la recopilación de los documentos primarios, por familias o grupos comunes. Seguidamente, se analizaron las entrevistas y se procedió a codificarlas tanto inductivamente como deductivamente. Aquí los códigos aún no toman forma ni se relacionan teóricamente con los códigos existentes y preexistentes, simplemente se citan abiertamente. Una vez leídas y codificadas las tendencias por primera vez, se recodificaron las entrevistas con los patrones comunes emergentes, es decir, esta fase está en relación directa con la reconstrucción hecha.

En relación con la codificación selectiva, las dos tareas básicas que implica este proceso son las de:

> Integrar y refinar la teoría (…) [es decir] Sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de *teoría*. La codificación selectiva es un proceso de integrar y refinar las categorías. (Strauss & Corbin, 2012, p. 157)

En cuanto a la teorización, esta implica la conceptualización, que supone hacer "representaciones abstractas de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos" (Strauss & Corbin, 2012, p. 112).

Es importante señalar que durante el proceso se realizaron procesos permanentes de recopilación, codificación, interpretación y ajuste de los conceptos y categorías, pues se estaba tras la búsqueda de las propiedades y dimensiones, mientras se construían las relaciones entre los conceptos. Ahora bien, se consideró que una categoría estaba saturada cuando en los datos ya no había nuevas propiedades, dimensiones, condiciones, acciones/interacciones o consecuencias, es decir, cuando al parecer, ya no emergía información nueva durante la codificación (Strauss & Corbin, 2012).

El ejercicio de teorización, como ya se señaló, se hizo con base en los aportes de la Teoría fundamentada. Por ello, desde el momento en que se plantearon los postulados iniciales derivados de las categorías de análisis construidas desde la información de los PEI y demás documentos, se dieron inicio a las entrevistas y grupos focales en las instituciones seleccionadas. Esta categorización inicial da cuenta de lo que, según Strauss y Corbin (2012) se entiende como una:

> Recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o, acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones. (p. 219)

En cuanto al ejercicio de construcción teórica, este fue acumulativo, dado que cada elemento emergente fue rastreado por medio de la información recogida, a fin de ir consolidando una comprensión teórica de las relaciones entre la formación ciudadana y lo público dentro de la misma, pues:

> Cada acontecimiento que entra en el muestreo se suma al análisis y a la recolección de datos hecha antes y los aumenta. Es más, el muestreo se vuelve más específico con el tiempo porque el analista ya está dirigido por la teoría que va evolucionando. (Strauss & Corbin, 2012, p. 221)

De este modo, la reconstrucción fue consolidándose mediante tesis de trabajo que recogían las comprensiones logradas en el círculo de teorización. Este muestreo teórico se complementó con un ejercicio teórico referencial, en el que se siguió lo que algunos autores han planteado en relación con la importancia de lo público y su relevancia en la formación de ciudadanos. Este ejercicio teórico referencial permitió, a su vez, contrastar entre la información recogida con la población seleccionada con la de los documentos revisados y con los referentes teóricos sobre el tema, lo cual fue enriqueciendo el ejercicio comprensivo planteado.

Sin duda, este ejercicio de contraste fue el más enriquecedor dado que permitió configurar los elementos teóricos que facilitaron la emergencia de nuevos conceptos que, en un momento determinado, no habían sido tenidos en cuenta y validaron otros que ya se habían visualizado.

Momento 4. Configuración de principios teóricos

Según Strauss y Corbin (2012) las comparaciones teóricas se asumen como una "herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías" (p. 80), y la formulación de preguntas, como "mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico" (p. 80). Estas dos herramientas permitieron que la continua teorización resultara en una comprensión y caracterización del fenómeno.

Tal como se ha expresado anteriormente, el proceso de comparación implica un análisis entre las categorías y la saturación de las mismas en el plano analítico, cuestión central en la investigación, para finalmente continuar con un

proceso de validación y confrontación entre teorías y productos conceptuales, resultado del análisis realizado, con el fin de lograr construir, en este caso, unos principios teóricos sobre el fenómeno investigado.

Hecho el muestreo teórico y de consolidación de elementos comunes, se fue configurando una reconstrucción más elaborada de cada nuevo elemento, buscando mayores elaboraciones teóricas acerca de la categoría de lo público en los procesos de formación ciudadana de las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué.

Así, llegado este punto, emergió, como consecuencia, la posibilidad de realizar algunos lineamientos teóricos que fundamentan una propuesta de formación ciudadana en la que lo público es el elemento rector.

EL SENTIDO DE LO PÚBLICO EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

HOYOS Y SU HERENCIA EN PRO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA

Luego del recorrido realizado por las obras de autores como Dewey, Arendt, Habermas, Sennet, Nussbaum y Hoyos, entre otros, y desde los desarrollos de la comprensión teórica de las dos categorías, formación ciudadana y lo público, y tras hacer una revisión de sus propuestas, fue posible identificar los elementos comunes entre ellos, como el hecho de defender la democracia participativa y lo público como elemento articulador de la vida social y política.

Del mismo modo, se visualiza en esas propuestas teóricas la necesidad de fortalecer los procesos de formación ciudadana y del rescate de lo público como requerimiento para la consolidación de la democracia. Esta tarea resulta imposible si no se cuenta con ciudadanos bien formados, con una capacidad crítica desarrollada, espíritu de participación, un alto compromiso ético con su propia existencia y con los demás, solidario y comprometido con el bienestar social.

Igualmente, este ejercicio de análisis de los fundamentos epistémicos de las categorías, además de evidenciar los aspectos comunes, permitió visibilizar un autor que recoge, de alguna manera, buena parte de sus aportes, a través de unas categorías comunes, como se puede observar en la **Figura 2.14**, en la que se muestra la articulación de los autores del pensamiento crítico, en función de un proyecto de formación ciudadana en Colombia, realizada por el profesor Hoyos Vásquez.

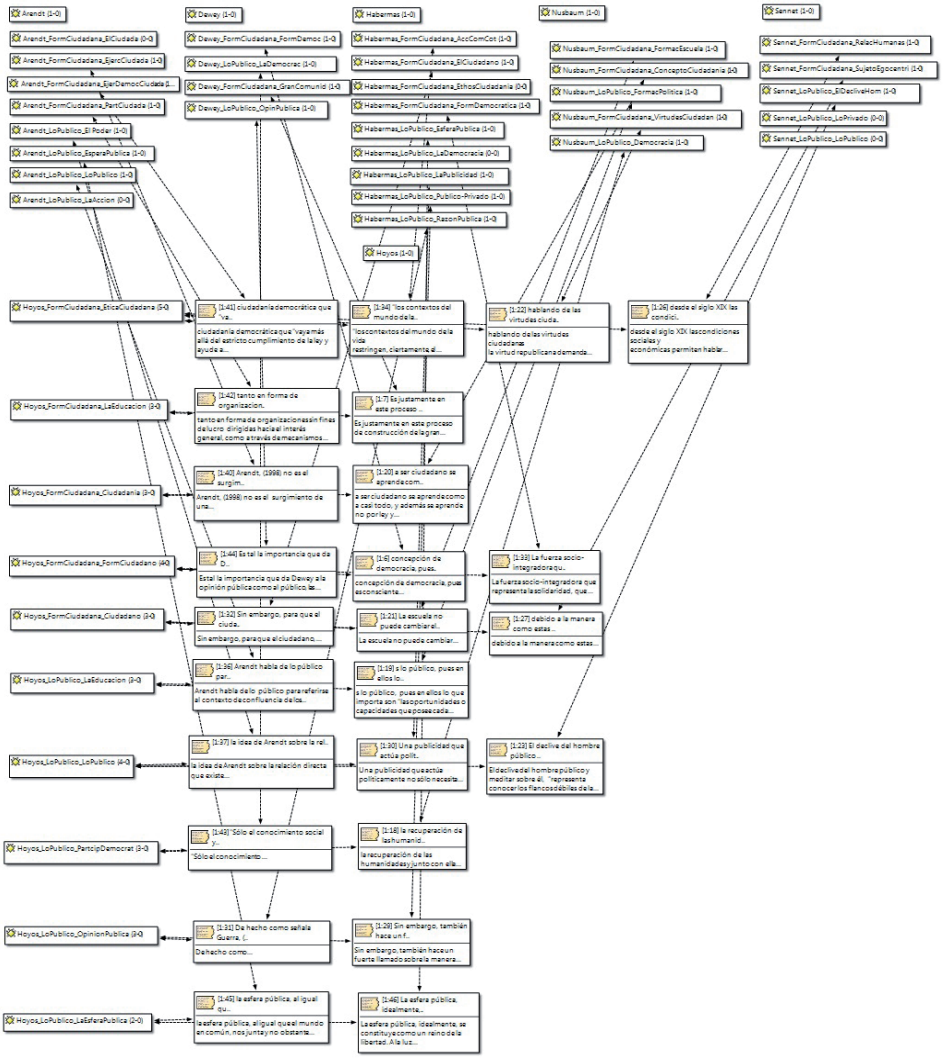

Figura 2.14. *Fundamentos epistemológicos*
Fuente: El autor

En los planteamientos de Hoyos (2004) confluyen los argumentos de los autores tratados en las dos categorías trabajadas. Desde su comprensión teórica se visualiza cómo lo público resulta ser un elemento esencial para el fortalecimiento de la democracia desde la perspectiva de la participación, haciendo énfasis en que uno de los aspectos fundamentales para el funcionamiento adecuado del Estado de derecho y de la democracia es lo público, pues por medio de lo público, tanto el mundo de la vida como la sociedad civil, el ejercicio de la política y el Estado de derecho confluyen y se constituyen permanentemente (p. 13).

Sin embargo, hay una clara conciencia que tal fluidez de la vida política y democrática, por medio de lo público, requiere de procesos de formación direccionados a tal propósito.

Las categorías emergentes a partir de la revisión comprensiva de los autores revisados, se pueden visualizar en la **Tabla 2.4.**

Tabla 2.4. *Subcategorías afines a las categorías axiales identificadas en los autores retomados por Hoyos*

Formación ciudadana	Lo público
Educación ciudadana	Participación democrática
Ciudadano	Esfera pública
Ciudadanía	Opinión pública
Formación del ciudadano	Educación para lo público
Ética ciudadana	

Fuente: El autor

Efectivamente, los fundamentos teóricos identificados en Hoyos encuentran asidero en autores clásicos como Arendt, Habermas, Sennet, entre otros. Esta concordancia se evidencia en citas, sea en sentido literal o a partir de inferencias interpretativas.

Así, de todo ello lo que resulta fundamental, y que emerge como interpretaciones de sentido, resulta lo siguiente:

a. El ciudadano es comprendido más allá de la pertenencia a la ciudad. De hecho, viene visto desde su condición humana como un sujeto en condiciones de participar en comunidades y escenarios políticos, desde donde puede lograr la potencialización de sus habilidades como la participación, la argumentación, la capacidad crítica, de convivencia, entre otras, mediante la comunicación (Habermas, 1981, 1985, 1997, 1998, 2001, 2010; Nussbaum, 2011; Hoyos 1993, 1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2012).

b. En consecuencia, la ciudadanía, además de otorgar al ciudadano unos derechos y deberes en términos privados, lo pone en escena frente a los demás, delante de todo aquello que le es común a todos, lo que es público y permite visibilizar y relacionar la exigencia del derecho o pretensiones de la justicia (Arendt, 1998; Cortina, 2001; Peña, 2001; Hoyos, 2004).

c. Esta posición del ciudadano en público exige unas condiciones formativas que le permitan desempeñarse en condiciones de sociabilidad, y jugar un papel significativo en el deseo republicano de "democratizar la democracia", situación que implica una formación en valores y el desarrollo de la dimensión ética y política que favorezca las condiciones de la democracia

participativa y deliberativa (Habermas, 1997; Hoyos, 1993, 2002, 2004). Del mismo modo, Hoyos propone a través de un principio puente, pasar de sentimientos morales (experiencias internas) a principios morales; es decir, pasar de casos particulares a generales, donde el obrar de un modo sea motivo de imitación por los otros, centrando al otro no como medio para la consecución de beneficios egoístas o indultos para reconocimientos públicos, sino acercándose para ver al otro como un fin en sí mismo ya que es con quien se comparte una identidad universal, lo humano.

d. La formación ciudadana, resultado de la interpretación de los textos, permite ver que esta debe estar direccionada en dos sentidos: una ciudadanía local, y una ciudadanía universal que ponga fin a cualquier método de formación autoritario o dogmático, y que por, el contrario, sea abierto a las posibilidades de los multicontextos; que permita el desarrollo efectivo de los procesos de formación democrática, con ciudadanos participantes, deliberantes y, en consecuencia, de sociedades abiertas en incluyentes (Habermas, 1998, 2010; Cortina, 2001, Nussbaum, 2011; Hoyos, 2004, 2012).

e. La formación ciudadana debe derivar en una ética ciudadana. Es decir, en unos ciudadanos promotores de los valores en la vida cotidiana, con lazos solidarios, cumplidores de sus obligaciones por convicción, con capacidad de diálogo, todo ello con miras a la construcción y contribución de un futuro común (Habermas, 1981, 2001; Monroy, 2006; Hoyos, 2004).

f. Lo público es entendido desde una perspectiva ética "articulada como cultura en los procesos formativos y como ética discursiva en los procesos políticos, es lo público el elemento en donde todos los ciudadanos interactúan, lo que hace posible la vida política y, por ende, la constitución del Estado" (Hoyos, 2004, p. 13), lo cual de algún modo se encuentra implícito en Arendt (2009) y (Habermas, 1997; 1998; 2010). Así, es posible visualizar que lo público es formativo, en términos culturales y, ético, en términos de lo político; es decir, dinamiza la vida social y posibilita el quehacer político; por tanto, congrega a los ciudadanos para el enriquecimiento de sus tradiciones y, a la vez, para la exigencia de sus derechos. En ese sentido, el tipo de concepción de lo público que en un determinado contexto se maneje, posibilita un determinado tipo de democracia. De ahí la necesidad de una formación para lo público en términos de los valores ciudadanos promovidos desde una concepción del Estado republicano, es decir, desde una concepción de ciudadano virtuoso, adherido a una comunidad política. Se asume esta postura porque, además, es la que concuerda con las características políticas y democráticas del Estado colombiano.

g. En este sentido, para que haya una democracia participativa es menester la confluencia de unos ciudadanos participantes, lo cual requiere sujetos

formados para ello, con capacidad para dialogar, con habilidades para la argumentación. Se necesita, en consecuencia, de ciudadanos formados para la opinión pública y para la convivencia en el ámbito de lo público.

A continuación, se presenta el siguiente paso en el proceso de análisis que corresponde a la revisión de los documentos oficiales del MEN y el ICFES, referidos a la formación ciudadana y/o Competencias Ciudadanas.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS OFICIALES MEN E ICFES

Luego de comparar la propuesta del MEN por medio de los Estándares de competencias (2004a, 2204b), las Cartillas de implementación 1 y 2 (2011a, 2011b) y los Parámetros de evaluación por parte del ICFES (2014a, 2014b), con los autores que aportaron los fundamentos epistemológicos, desde cada una de las categorías principales y las emergentes, se pudo encontrar que hay coincidencia en la conceptualización presentada por el MEN con la de los autores de referencia y, en particular, con la de Guillermo Hoyos Vásquez, quien recoge sus planteamientos, tal como se pudo evidenciar en el análisis.

En primer lugar, una mirada crítica que se puede hacer a la propuesta del MEN frente al análisis previo es que mientras que los autores de referencia, en particular Hoyos, proponen como punto de partida para la formación ciudadana el mundo de la vida, la realidad dada en la que se encuentra el educando, en la propuesta del (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, 2004b) no se tienen en cuenta estas particularidades, sino que se habla de una realidad general. Esto coincide con el hecho de la estandarización de la prueba (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2013), en donde la realidad particular del estudiante no es tenida en cuenta, sino unas condiciones y conocimientos estandarizados.

A continuación, se presenta la revisión relacionada con la formación ciudadana y las subcategorías correspondientes a la misma, identificadas desde los fundamentos epistemológicos de la investigación. Posteriormente se presenta la revisión relacionada con lo público y las categorías emergentes.

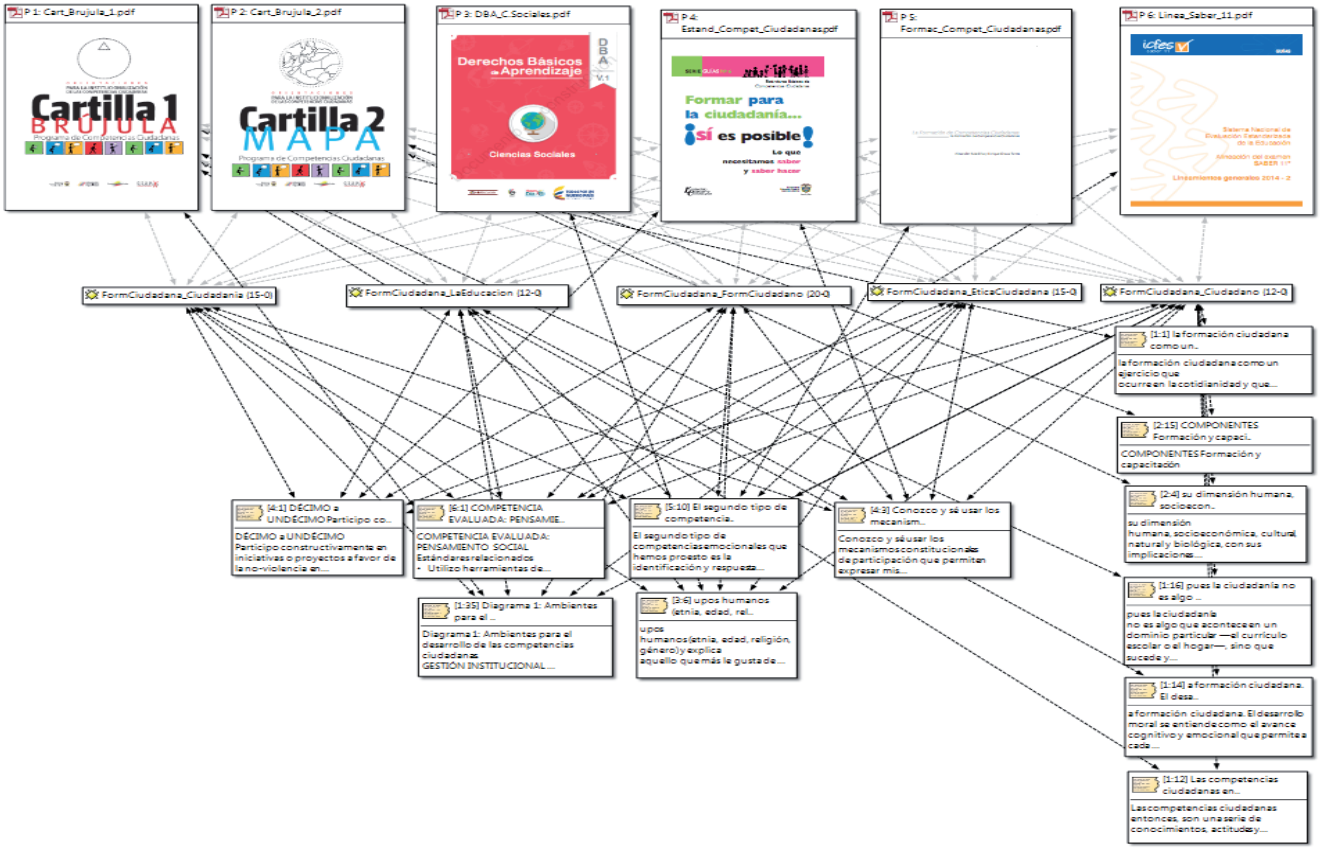

Figura 2.15. *La formación ciudadana en los documentos oficiales*
Fuente: Documentos oficiales Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

Ciudadano

Se evidencia en la propuesta del MEN una visión de ciudadano apegada a la concepción legal, emergente de la Constitución y la organización del Estado colombiano, por lo que, en consecuencia, el ciudadano es entendido como una condición que el sujeto alcanza; es decir, la mayoría de edad, y le otorga el derecho de ser elegido, elegir y desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, 2004b). Esta misma concepción se encuentra en las cartillas 1 y 2, direccionadas a la implementación de las Competencias Ciudadanas en las instituciones educativas:

> (…) Son deberes de la persona y del ciudadano, entre otros: 1. Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios; 2. Obrar conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias ante situaciones que pongan en peligro la vida o la salud de las personas; 3. Respetar y apoyar a las autoridades democráticas legítimamente constituidas para mantener la independencia y la integridad nacionales; 4. Defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica; 5. Participar en la vida política, cívica y comunitaria del país. (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 18)

Ciudadanía

La referencia a la ciudadanía, en lo que respecta a los planteamientos del MEN, viene presentada desde la perspectiva de los mínimos y su compromiso en la relación con los otros, beneficiaria de algunos derechos y de beneficios que el Estado le ofrece:

> Estos procesos políticos y las relaciones democráticas entre las personas ocurren desde las instancias más locales, como la familia, hasta las nacionales, y cada una de ellas es un espacio para el ejercicio de la ciudadanía y para el aprendizaje sobre cómo actuar para la construcción de la democracia. (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 17)

Este planteamiento, en relación con lo inferido de los autores que integran los fundamentos epistemológicos de las categorías principales, queda limitado en tanto que ellos proponen ver la ciudadanía como un medio que trasciende la pertenencia al Estado, considerándolo además como la condición de posibilidad para establecer relaciones de todo tipo con aquellos de su misma condición de ciudadano; es más, se encuentra abierto a otras territorialidades y al seguimiento de acuerdos de orden universal. De ahí que se hable de ciudadanía universal (Habermas, 2010; Cortina, 2001 & Nussbaum, 2011).

Ética ciudadana

En lo que respecta a este punto, hay una clara concentración por parte del MEN en la ética del cuidado, adoptada desde el pensamiento de (Noddings 1984, 1992), quien entiende tal ética como una tendencia a responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que centra al "otro" en el foco de las motivaciones del formando. Esto explica que la forma de abordar dilemas morales en las preguntas que realiza el ICFES sea intentando poner a los formandos en lugar del otro.

De tal modo que se ofrezca al estudiante los elementos para cumplir con esta tarea, se señala que:

> No basta ofrecer a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas propias de las ciencias sociales; ellas son importantes en tanto fundamentan la búsqueda de alternativas a los problemas sociales que limitan la dignidad humana, para lo cual es importante forjar en niños, niñas y jóvenes posturas críticas y éticas frente a situaciones de injusticia social como la pobreza, el irrespeto a los derechos humanos, la contaminación, la exclusión social, el abuso del poder. (Ministerio de Educación Nacional, 2004b, p. 100)

Formación del ciudadano

En este aspecto es claro que el MEN centra su propuesta en lo relacionado con las Competencias Ciudadanas, para lo cual propone, en principio, cuatro competencias básicas: comunicativa, cognitiva, emocional e integradora. Ahora bien, en la modificación donde se evalúa la subprueba de Competencias Ciudadanas propuesta por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2013) se plantean tres: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico. (p. 52).

Luego del recorrido por las subcategorías correspondientes a la *formación ciudadana*, se pasa a continuación a presentar las correspondientes a lo público dentro de estos mismos documentos.

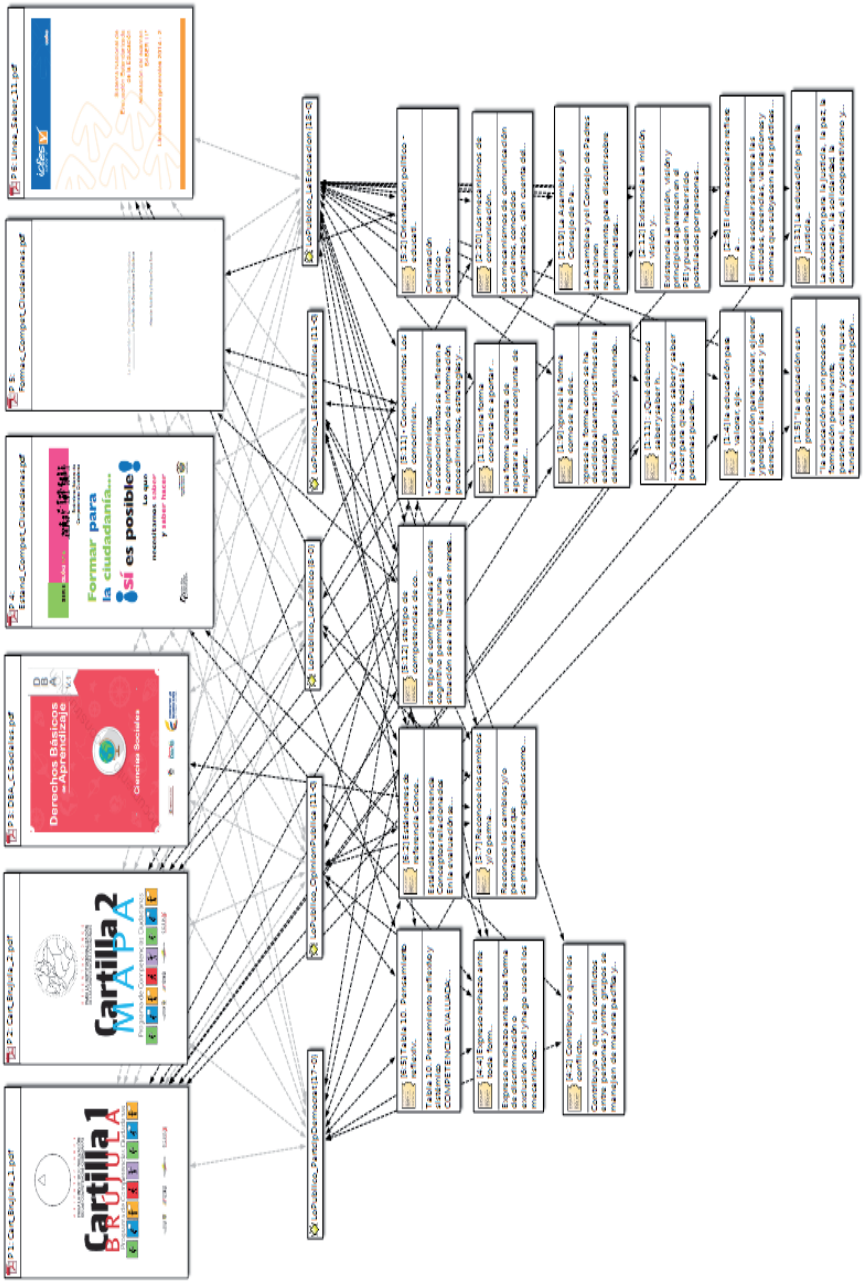

Figura 2.16. *Lo público en los documentos oficiales MEN e ICFES*
Fuente: Documentos oficiales

Educación para lo público

En el planteamiento de los Estándares se logra visualizar la finalidad que se propone el Estado con la formación ciudadana, donde se precisa que "la educación en ciencias tiene un papel fundamental al aportar a la formación de seres humanos solidarios, capaces de pensar de manera autónoma, de actuar de manera propositiva y responsable en los diferentes contextos en los que se encuentran" (Ministerio de Educación Nacional, 2004b, p. 105).

El anterior planteamiento se encuentra en conformidad con lo propuesto por los autores revisados, en tanto que se entiende al ciudadano como sujeto autónomo, dotado de valores y competencias que de algún modo le permiten mejores condiciones para la vida social y pública. Toda educación ciudadana es, en últimas, educación para lo público, la relación y la interacción con los otros; tejer lazos entre las personas y de estas con el entorno forma parte de la esencia del quehacer educativo.

Lo público

Desde la perspectiva del MEN no hay una referencia directa sobre este aspecto. Sin embargo, se puede inferir la concepción que se asume, a partir de algunas afirmaciones sobre los escenarios o ambientes en los que se desempeña el ciudadano, tal como aparece en la siguiente afirmación:

> Hoy en día es necesario que la institución educativa comprenda que en ella cohabita una serie de conocimientos que no sólo proviene del mundo académico-científico, sino también del seno de las comunidades en las que están insertas, comunidades cargadas de saberes ancestrales propios de las culturas étnicas y populares. Cabe anotar que, en los procesos de socialización primaria, dichos saberes influyen en la manera como los niños y las niñas ven y entienden el mundo y, por lo tanto, es importante aprovechar todo este acumulado para que los estudiantes accedan a un conocimiento holístico que no desconoce el saber cultural, popular y cotidiano que poseen los estudiantes al llegar a la escuela. (Ministerio de Educación Nacional, 2004b, p. 99)

Así, en el ámbito de la esfera pública/lo público, es posible divisar un escenario de dinámicas de interacción ciudadana donde lo político cobra vida. Desde la perspectiva del MEN, en la formación ciudadana y para el quehacer ciudadano es necesario:

> Propiciar la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público (por ejemplo, tener en cuenta las dimensiones éticas de los temas y desarrollar la capacidad de detectar fraudes y presentar quejas o denuncias), así como fomentar un sentido

> crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes que permitan tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas, son algunas de las tareas que competen a la formación en ciencias naturales y sociales en las instituciones educativas. (Ministerio de Educación Nacional, 2004b, p. 107)

De otro lado, la propuesta del MEN y las concepciones de ciudadanía de Hoyos coinciden en la lectura de lo público y lo privado; sin embargo, Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004, 2012) plantea la importancia de la comunicación, ya que esta permite encontrar acuerdos en torno a determinados problemas y facilita la toma de posiciones, donde se requiere que los ciudadanos se relacionen con los demás integrantes de la comunidad a la que pertenecen con la intención de llegar a acuerdos desde lo privado, con un lenguaje desde lo público.

Opinión pública

Otra de las categorías importantes relacionadas con lo público que emerge dentro de los documentos institucionales es la de opinión pública. Esta resulta trascendental en la medida en que dota al sujeto de los elementos necesarios para hacer fluir la relación con los otros, sobre todo en lo que tiene que ver con los requerimientos necesarios para el entendimiento frente a la organización de las dinámicas sociales, el modo de enfrentar las dificultades y, en esencia, la posibilidad de plantear posturas personales frente a los diferentes temas con posibilidad de llegar a acuerdos. En términos del Ministerio de Educación Nacional (2004b) se trata del:

> Reconocimiento de puntos de vista divergentes, la posibilidad de sustentarlos y de argumentarlos, abre así las puertas a una formación crítica que permite no solamente que las ciencias adquieran relevancia en la vida de los estudiantes, sino que dejen de ser, como lo dijera Levstik, la expresión de la moralidad de un solo grupo. (p. 99)

Participación democrática

Lo que se infiere de los fundamentos epistemológicos es que constituido el escenario de lo público, queda el panorama propicio para la dinamización de la democracia, mediante la participación. Por parte del MEN (2011a, 2011b), se infiere que la participación, se limita a la exigencia y cumplimiento de sus derechos, descuidando lo trascendental del papel de lo público en la generación de condiciones para que la participación se haga realidad. Se rescata de esta visión institucional lo que se plantea a continuación:

> Se necesita del concurso y la participación permanente de todas las personas, y no sólo de los llamados líderes, para que nuestra "democracia se fortalezca, es

decir supere sus constantes amenazas; se profundice, para que abarque todas las instancias posibles de nuestras vidas y se amplíe, o sea que cada vez más personas (¡todas las personas!) puedan ejercer plenamente sus derechos y cumplir con las responsabilidades que ello implica". (Ministerio de Educación Nacional, 2011a, p. 16)

Este recorrido en las dos categorías, desde lo planteado en los documentos oficiales, permite comprender una visión de la formación ciudadana en la que se encuentran implícitas las perspectivas de los autores revisados, no quizá con toda la contundencia y las particularidades que su riqueza epistemológica posee, pero sí con un cierto fundamento en ellos.

En relación con lo público, como ya se dijo, no hay una referencia directa, pero gracias a la riqueza teórica lograda a través de los autores, es posible leer cómo de manera tácita se encuentra configurada una connotación de la ciudadanía para la vida pública y las condiciones que debe poseer el ciudadano para formar parte de ella. Esto de algún modo corrobora la intuición sobre que las falencias allí identificadas de la vida en sociedad y la vida política y democrática de las que padece en la sociedad colombiana, tienen que ver con la falta de direccionamiento o de comprensión de la formación ciudadana como formación para lo público.

Sin embargo, hasta ahora es prematuro sacar conclusiones al respecto, así que se presenta a continuación la primera fase en la comprensión realizada de la formación ciudadana y lo público en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué.

LA FORMACIÓN CIUDADANA Y LO PÚBLICO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL MEDIO

Tal y como se planteó en la ruta metodológica se realizó el ejercicio comprensivo y gradual, de acuerdo con las fuentes de información establecidas y de forma creciente iniciando de la observación, pasando por la revisión documental (PEI y documentos complementarios), las entrevistas a profundidad y los grupos focales, proceder que permitió enriquecer el ejercicio comprensivo alcanzado hasta ahora.

En primer lugar, se presentan las figuras emergentes en cada uno de los momentos señalados. En un segundo momento, se presenta la elaboración comprensiva de ese cruce de la información de cada una de las fuentes de información, precisando las categorías y subcategorías identificadas, lo mismo que aquellas que fueron emergiendo.

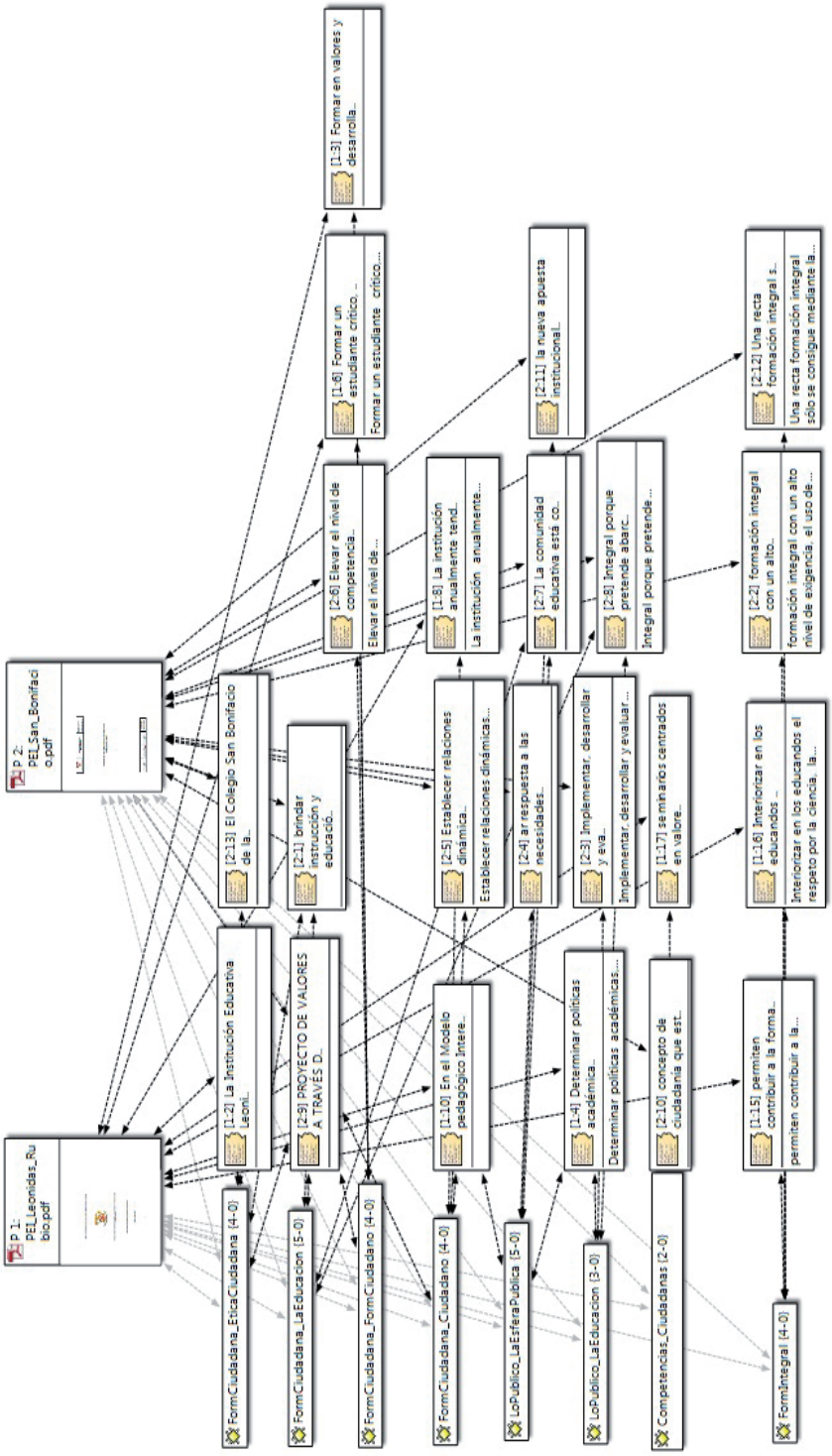

Figura 2.17. *Formación ciudadana y lo público en los PEI*
Fuente: PEI de las Institución Educativa Leonidas Rubio y la Corporación Colegio San Bonifacio

Como se observa en la **Figura 2.17** en líneas generales, de los PEI fue posible visualizar que la formación ciudadana lleva implícita una concepción de ciudadanía y de ciudadano y junto con ello, una idea de la sociedad que se quiere alcanzar. Desde esa perspectiva es que se proyectan en la escuela los objetivos de formación, la organización de las actividades académicas, los procesos didácticos, entre muchos otros elementos que permiten el funcionamiento escolar. Al existir un ideal de ciudadano, se encuentra implícito un ideal de ciudad, de Estado, de organización política y, por tanto, una concepción sobre lo público, que, como es natural, varía en cada institución de acuerdo con el tipo de sociedad y de ciudadano al que pretende contribuir en su formación.

En las entrevistas, por su parte, fue posible establecer, que se ratificaban las subcategorías identificadas desde los fundamentos epistemológicos y de revisión de los documentos institucionales (formación ciudadana, ciudadano, ciudadanía, educación ciudadana, ética ciudadana y del otro lado, lo público, esfera pública, participación democrática y opinión pública). Del mismo modo, se ratifica la subcategoría emergente de formación integral y, como aporte significativo para el enriquecimiento comprensivo, la emergencia de dos nuevas subcategorías como son la de identidad y pertenencia.

A continuación, se presenta gráficamente lo manifestado por los docentes respecto a los procesos de formación ciudadana y el modo en que es tenido en cuenta lo público en su contribución al proceso de formación de los estudiantes. A fin de facilitar el procesamiento de la información. En el momento de la explicación comprensiva se codificó como P1 y P2 a los docentes entrevistados de la Institución Educativa (IE) Leonidas Rubio, y P3 y P4 a los docentes de la Corporación Colegio San Bonifacio. Del mismo modo, se precisa que las entrevistas se realizaron en el año 2016 **(Figura 2.18).**

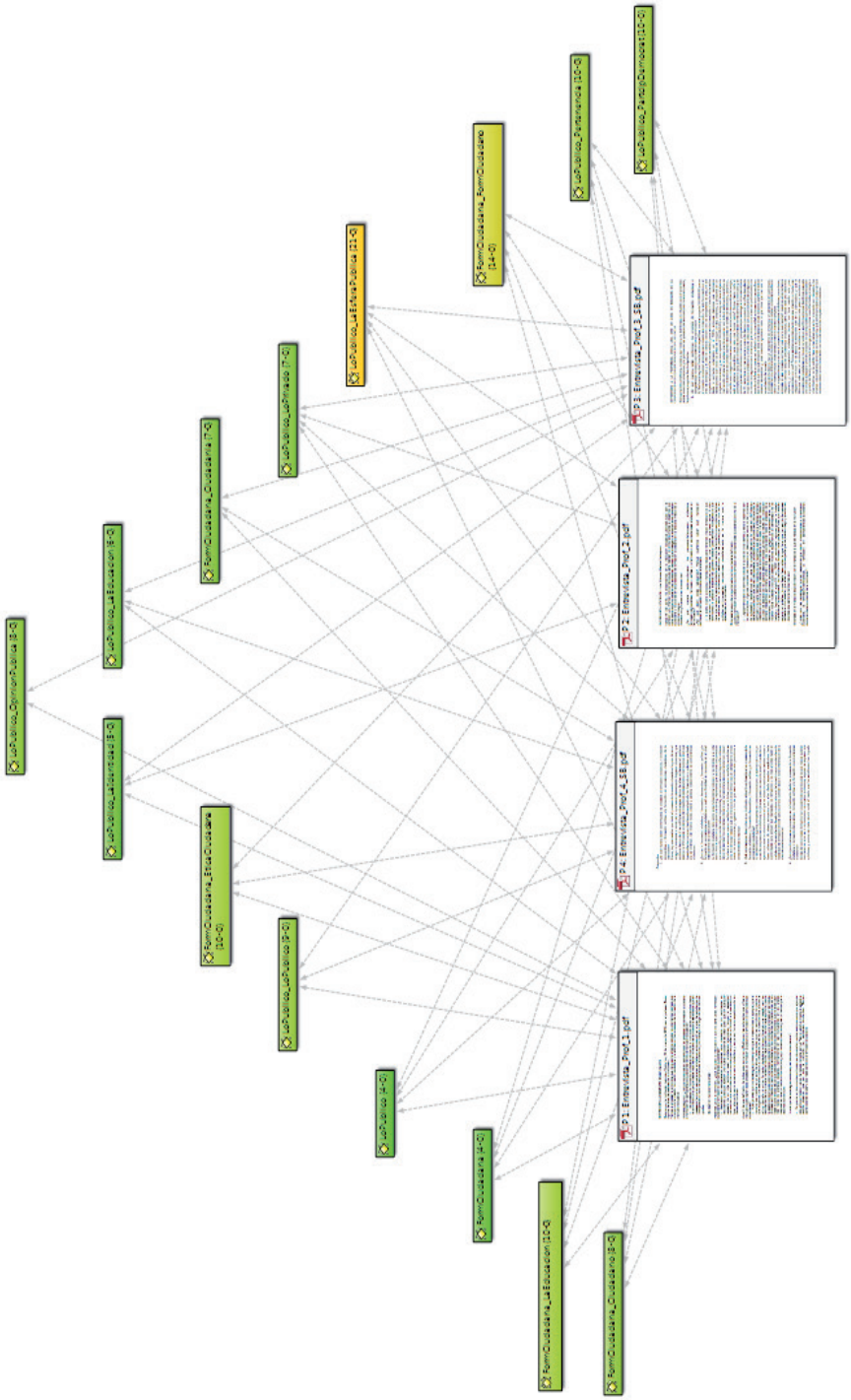

Figura 2.18. *Formación ciudadana y lo público, entrevistas*
Fuente: Entrevistas a docentes de la Institución Educativa Leonidas Rubio y Corporación Colegio San Bonifacio

De otro lado, en los grupos focales, aunque no emergieron nuevas categorías, llama particularmente la atención el modo en que, se reiteran las subcategorías de las fuentes de información precedentes, en particular las que fueron emergiendo en el proceso como son formación integral, identidad y pertenencia. En relación con las subcategorías que se identificaron dentro de la fundamentación teórica y la revisión de los documentos institucionales (del MEN y de las instituciones), sobresalen dos. En primera instancia, y de manera muy relevante, la de formación democrática y la opinión pública, con un componente adicional que es el de la formación del pensamiento crítico **(Figura 2.19).**

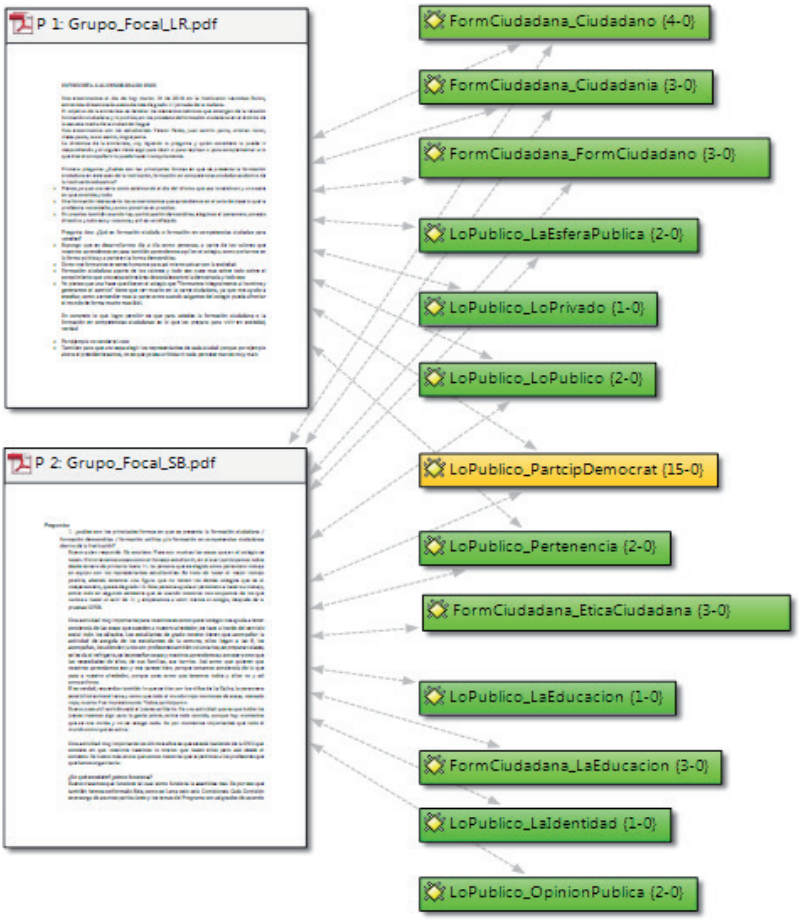

Figura 2.19. *Formación ciudadana y lo público, grupos focales*
Fuente: Grupos focales orientados por el autor

A fin de facilitar la inclusión de los aportes de los grupos focales, se utilizará la sigla GF1 para referirse al grupo focal de la IE Leonidas Rubio, y GF2 para referirse al de la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas.

Ahora bien, luego del recorrido realizado por las fuentes de información de las instituciones, correspondientes a la primera fase, fue posible visualizar que cada institución desarrolla iniciativas diferentes para adelantar los procesos de formación de sus estudiantes (proyecto de Gobierno escolar, Valorando y la ONU en la Corporación Colegio San Bonifacio o proyecto de Formación ciudadana y Gobierno escolar con un seguimiento a la elección al período de ejecución y el de cierre a través de la redición de cuentas, en la Institución Educativa Leonidas Rubio), lo cual resulta natural, pues son distintas las perspectivas teóricas de las instituciones en sus fundamentos epistemológicos, y sus enfoques pedagógicos, no obstante la finalidad resulte ser común: la de formar ciudadanos con altas calidades humanas y comprometidos pública y políticamente con el contexto al cual pertenecen, con la región y con el país.

Igualmente, en las instituciones, se precisa que las propuestas de formación ciudadana se encuentren en consonancia con lo planteado por el (Ministerio de Educación Nacional, 2004a, 2004b); sin embargo, hacen la precisión en torno a que "los procesos de formación ciudadana dentro de la institución están planteados desde el plan de estudio ya que desde hace un tiempo el Ministerio de Educación ha establecido que es necesario formar en Competencias Ciudadanas" (P1, Institución Educativa Leonidas Rubio).

No obstante, definen la multiplicidad de estrategias no solo para lograr el cumplimiento de lo requerido en la normatividad, sino buscando el modo de formar las mejores condiciones y habilidades para que los estudiantes sean capaces de desenvolverse como buenos ciudadanos. Esto se sustenta en la siguiente afirmación:

> "las Competencias Ciudadanas es el desarrollo de las habilidades en estudiantes para que ejerzan una buena ciudadanía es decir para que en cualquier espacio de su vida cotidiana sean ciudadanos ejemplares, tengan la capacidad de resolver sus conflictos de una manera pacífica puedan en sí brindar a la sociedad un buen elemento como persona como ciudadano y como ser humano respetuoso de los derechos humanos" (P1, IE Leonidas Rubio).

Finalmente, se hizo un entrecruzamiento de las diferentes fuentes de información, por medio de los instrumentos seleccionados, en el marco de las dos categorías iniciales, con las subcategorías que se fueron definiendo (ciudadano, ciudadanía, educación ciudadana, ética ciudadana) del lado de la formación ciudadana (esfera pública, participación democrática y opinión pública) y en relación con lo público. Del mismo modo, se presentan las categorías emergentes como son: formación integral, identidad, pertenencia, formación del pensamiento crítico, todo lo anterior en correspondencia con lo que se puede visualizar en la **Figura 2.20**, que da cuenta del proceso de categorización y del de teorización.

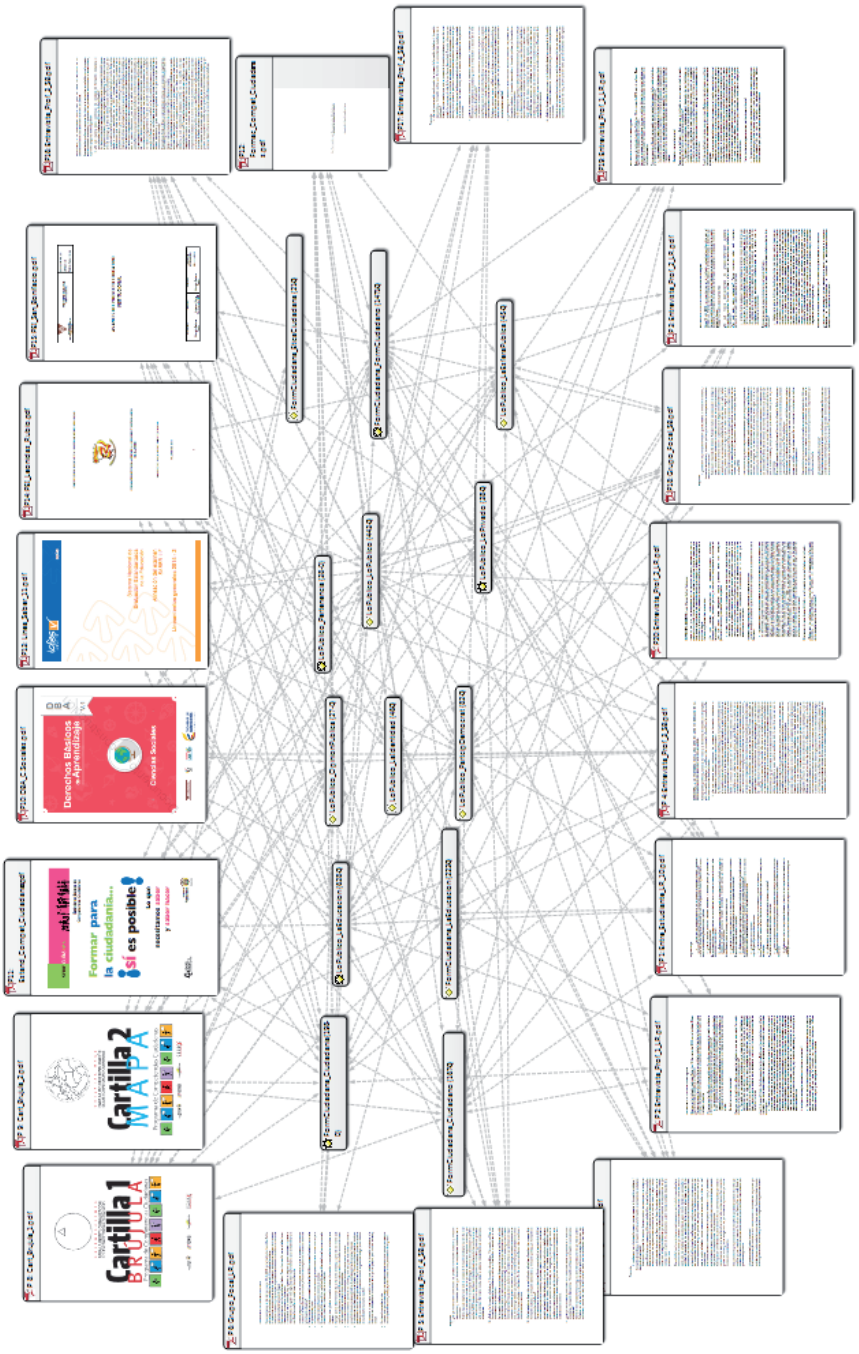

Figura 2.20. *Síntesis primera fase*
Fuente: El autor

Formación ciudadana

Respecto a la formación ciudadana se evidencia la conciencia que hay sobre su finalidad, ya que se enuncia el deseo de un sujeto en condiciones de vivir y aportar a la sociedad: "formar un estudiante crítico, autónomo y con una actitud de liderazgo que le permita proyectarse en la comunidad coadyuvando a construir la nueva sociedad que requiere el país". (Institución Educativa Leonidas Rubio, 2011, p.13). Igualmente, se ratifica cuando se insiste en la necesidad de las buenas relaciones con el entorno y el intercambio mutuo de saberes y experiencias al "establecer relaciones dinámicas con la comunidad educativa y el entorno que permitan el mutuo crecimiento" (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p.2). Resulta interesante ver cómo los estudiantes ratifican esta visión en la medida en que afirman que la formación ciudadana los prepara para enfrentar la vida cotidiana:

> "yo pienso que una frase que dice en el colegio que 'Formamos integralmente al hombre y generamos el cambio' tiene que ver mucho en la parte ciudadana, ya que nos ayuda a enseñar, como a entender más la parte como cuando salgamos del colegio pueda afrontar el mundo de forma mucho más fácil" (GF1).

Además de lo que significa la formación ciudadana en el ámbito de lo social, se resalta también su importancia en relación con lo político y democrático, como lo plantea uno de los estudiantes de los grupos focales: "nos están enseñando desde el colegio a que cuando salgamos a la Universidad y seamos mayores de edad, podamos ejercer elegir a nuestros representantes y además entendamos que también podemos ejercer cargos públicos" (GF2).

En este mismo sentido, y en conformidad con lo identificado respecto a lo social y lo político de la formación ciudadana, se identificaron las temáticas utilizadas en dichos procesos formativos, entre ellos se destacan:

> "El Gobierno escolar, el consejo estudiantil, las Competencias Ciudadanas. Los profesores ahí tratan que nosotros pensemos en las cosas que pasan en la realidad del país, del mundo y de Ibagué, ellos quieren que reflexionemos sobre todas esas cosas que expresemos abiertamente lo que pensamos y pues eso a nosotros eso no gusta" (GF1).

En el otro grupo focal se identifican aspectos que, si bien coinciden en su mayoría, también permiten perfilar la identidad en la institución respecto a los énfasis dados en la formación de sus estudiantes:

> La solidaridad, el respeto por los otros, el compromiso con las cosas que hacemos, la responsabilidad. Una cosa muy importante la posibilidad de decir las cosas y lo que pensamos sin ningún tipo de restricción, creo que acá nos dejan expresarnos sin problema. Pero lo más importante es la convivencia social. Somos conscientes

que debemos aprender a vivir con los otros a compartir los espacios, lo escenarios. (GF2)

Esta visión de la formación ciudadana permite inferir y validar la idea que a una propuesta de formación ciudadana le subyace una concepción sobre lo público. De manera más precisa, se trata de una vinculación necesaria pues no se forma un ciudadano para un mundo ideal, sino para que forme parte de la construcción de un mundo con posibilidades futuras que se tejen en el presente, reiterándose de este modo lo planteado por Hoyos (1993, 1996, 2001, 2002, 2004, 2008, 2012), para quien los ciudadanos deben, entre otras cosas, desarrollar la habilidad de ofrecer argumentos imparciales y fundamentados que respeten y reconozcan las diferencias de otros y ayuden a contar con una discusión enriquecida por el conocimiento, y no por posiciones individuales o ideológicas.

Lo dicho hasta aquí respecto a la formación ciudadana pone en evidencia que la triple dimensión de la ciudadanía: legal, social y política (Peña, 2008), se encuentra en las instituciones educativas de manera superficial, ya que su apuesta por ellas es aún tímida. Dentro de ellas, la dimensión por la que más se apuesta es la social, ya que hay una fuerte preocupación por tejer la convivencia, pero esta apuesta al ser desequilibrada genera un desbalance en el tipo de formación pues se descuidan todos los aspectos legales relacionados con la condición de ciudadano, que permiten ser conocedor de los derechos y deberes propios y ajenos. Esto no es lo adecuado dado que, como señala Velasco (2003) "la institucionalización de una teoría de la argumentación pública a través de un sistema de derechos (…) [asegura] a cualquier persona una participación equitativa en el proceso legislativo" (p. 172).

Asimismo, es necesaria la potenciación de la dimensión política de la ciudadanía, ya que sin sujetos políticamente activos, que se desempeñen en el marco de la comunidad política a la que pertenecen (Aristóteles, 1997), a través de las virtudes políticas desarrolladas en su proceso formativo, no se podrá hacer un aporte significativo y solidario a fin de superar la indiferencia que tanto aqueja la realidad social, política y democrática que sufre la ciudadanía actual (Camps, 2010).

A continuación se presentan las subcategorías relacionadas con la formación ciudadana, que permiten una comprensión más amplia y contextualizada de esta categoría.

Ciudadano

Respecto a la concepción del ciudadano, a medida que se avanzó en la inclusión de las fuentes de información y en el ejercicio comprensivo de las mismas, se fue consolidando la idea que el ciudadano y la ciudadanía son un medio que trasciende la pertenencia al Estado, debiendo considerársele como la

condición de posibilidad para establecer acuerdos con aquellos que cuentan con su misma condición; es más, se encuentran abiertos a otras territorialidades y al seguimiento de acuerdos de orden universal. En este sentido:

> Las Competencias Ciudadanas es el desarrollo de las habilidades en estudiantes para que ejerzan una buena ciudadanía es decir para que en cualquier espacio de su vida cotidiana sean ciudadanos ejemplares, tengan la capacidad de resolver sus conflictos de una manera pacífica puedan en sí brindar a la sociedad un buen elemento como persona como ciudadano y como ser humano respetuoso de los derechos humanos. (P1, IE Leonidas Rubio)

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que dicho ciudadano construye esquemas de pensamiento sobre la realidad cercana y lejana a él, desde la familia como primera institución social (una esfera vital de lo público) y, luego, en la escuela como esfera de lo público, que forma a partir de unos lineamientos y estándares curriculares basados en la apropiación y sentido de pertenencia a la política y a la democracia, por lo que es claro que "la educación de la persona, del ciudadano, no se hace solamente en la escuela, también se realiza en la familia y en los grupos de ocio formales o informales". (Lampierre, 2003, p. 204).

A los estudiantes se les brinda la oportunidad de ejercer sus deberes y derechos, observando y reflexionando sobre su propia realidad social, por medio de su participación en la conformación del Gobierno escolar, en el que se fundamenta la escuela. Según Arendt (2009), son humanos que realizan "acciones" a favor o en contra de sus congéneres.

En este mismo sentido, el quehacer ciudadano se entiende como la puesta en escena de ciertos principios éticos y morales, que, en este caso, se vivencian en la esfera pública de la educación. La ciudadanía, por tanto, es el recurso con que cuenta el ciudadano para desenvolverse legal, política y socialmente, por lo que como señala Rius (2010), es necesario que se "formen ciudadanos recuperados de los déficits del hombre sin atributos" (p. 31). Este ciudadano debe poseer unas condiciones humanas particulares que lo caractericen, lo que significa que aparece en la escena la ética ciudadana, subcategoría que se presenta a continuación.

Ética ciudadana

La formación ciudadana pretende afianzar en los jóvenes una serie de valores y habilidades que les permitan desenvolverse en la comunidad a la que pertenecen. En ese sentido, tal ideal es, generalmente, explícito en cuanto meta para la formación, como lo señala, por ejemplo, la visión institucional del Leonidas Rubio: "los estudiantes serán competentes para el desempeño laboral en el área de los sistemas, el uso del bilingüismo y la *práctica de principios éticos, morales y sociales y de conservación del medio ambiente*". (Institución Educativa Leonidas Rubio, 2011, p. 11).

Independientemente del escenario de las instituciones educativas, existe coincidencia sobre lo que se espera brindar a los estudiantes, en términos de lo que se les ha de dar, y lo que de ellos se espera:

> Instrucción y educación a la niñez y a la juventud de la región de su influencia, en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria y la media, dentro de *los sólidos patrones culturales, éticos y morales, inspirados en el amor y respeto hacia los valores regionales y nacionales y cobijados por principios de orientación católica*. (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 2)

Se corrobora, entonces, la idea que en la formación ciudadana se asume forjar en los educandos, brindarles una serie de valores que les permitan afianzar la sana convivencia y la consolidación del Estado de derecho, tal y como se pudo encontrar en los autores revisados. De alguna manera, este enfoque surge de una conciencia de la crisis que sufre la sociedad y de la necesidad de este aspecto para cambiar las cosas, como se observa:

> La formación para la ciudadanía es un concepto que cobra primordial importancia para las instituciones educativas actuales, sobre todo en el marco de un país en el que es necesario resolver conflictos de manera pacífica, autorregular las emociones, eliminar la exclusión, buscar una salida al conflicto armado, legitimar los derechos humanos y combatir los altos índices de corrupción. (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 20)

Para Hoyos (2001) esto es muy claro, la ética ciudadana debe ser un propósito esencial en la formación de los ciudadanos, sumándose a todas las demás fuentes de información que dan una importancia significativa a esta subcategoría. Por ello, siendo consecuentes con la reflexión, resulta necesario acentuar su papel en los procesos de formación ciudadana y respecto de lo público, en tanto que transversaliza al ciudadano, a la ciudadanía, y a cualquier forma de actuación del mismo en los diferentes escenarios en que este se desenvuelva.

Lo primero que incluye esta dimensión ética es la necesidad de hablar de urbanidad como condición necesaria para el desarrollo ético (Hoyos, 1996). La urbanidad no es solo para quienes viven en la urbe, con un perfil ético y político, sino que es el mecanismo para integrar a todos los que conforman el Estado. Como proceso de concienciación, esta ética permitiría asumir comportamientos que contribuyan a pensar en fines comunes de todos los que comparten una identidad territorial.

Sin embargo, no es un elemento único para desarrollar una adecuada convivencia, por lo que además se introduce el término de *tradición*, que apunta a darle importancia a lo cultural como proceso en el que se desarrolla el individuo, en contacto con su historia y sus costumbres.

Asimismo, en este componente ético se incluye, tanto en los documentos como para los autores que soportan epistemológicamente la investigación, la cuestión del desarrollo moral. En la perspectiva del MEN, el desarrollo moral es visto desde el reconocimiento de las emociones y la capacidad que deben desarrollar los sujetos para tomar decisiones adecuadas. Mientras que Hoyos (2008) en cambio, el componente ético está fundamentado desde los sentimientos morales que deben convertirse en principios morales orientadores del comportamiento general, donde lo que prevalece es la dignidad del ser humano, por encima de los intereses egoístas de los sujetos.

Por último, es esta dimensión ética de la ciudadanía la que le permite al ciudadano relacionarse con sus semejantes y la que hace posible que haya una armonía en el espacio donde se encuentren.

Formación democrática

Respecto a la democracia y a la formación para la democracia, los estudiantes manifiestan que las instituciones insisten en la importancia de prepararlos para las actividades de orden electoral de la institución; coinciden, igualmente, en la relevancia que se le otorga a la formación de la capacidad crítica frente a estos procesos, pero también frente las situaciones que suceden a su alrededor y a nivel internacional.

Del mismo modo, precisan que abordan en sus procesos formativos el conocimiento necesario sobre el funcionamiento de los procesos democráticos del Estado colombiano, la participación, los mecanismos de participación, la distribución de poderes y las características de la misma, los mecanismos de protección, entre muchos otros elementos que forman parte de la vida política y democrática. En sus propias palabras señalan: "formación democrática es cuando una persona se interesa en la parte política y trata de que el pueblo pueda elegirlo y el así en todas las ideas que le da el pueblo tener un país mejor" (GF1).

En los estudiantes, por su parte, es mucho más acentuada la idea que la democracia y la formación democrática que reciben en la escuela es lo que los prepara para enfrentarse a los procesos electorales de la institución a la que pertenecen y del mismo modo, los pone en sintonía frente a lo que será la vida democrática cuando lleguen a su mayoría de edad. Sin embargo, igualmente se entrevé en ellos, como se veía en los docentes, esa idea del sentido crítico y de los aportes que les ofrece la democracia para lograr mejores formas de relación con sus iguales en los contextos de convivencia. De hecho, señalan: "nos están enseñando desde el colegio a que cuando salgamos a la Universidad y seamos mayores de edad, podamos ejercer, elegir a nuestros representantes y además entendamos que también podemos ejercer cargos públicos" (GF2).

Del mismo modo, la formación ciudadana como formación democrática es entendida como "la posibilidad de participación, aprendemos sobre democracia. Sobre todo, es aprender todo lo necesario para compartir y convivir con los otros" (GF2).

No obstante, los estudiantes son conscientes que dicho proceso formativo en términos de la vida práctica estudiantil se limita a lo que tiene que ver con el conocimiento y preparación para el desarrollo de las actividades relacionadas con el Gobierno escolar, y un poco al ofrecimiento de herramientas que les permitan lograr una buena convivencia a partir del reconocimiento de su realidad y la invitación a la solidaridad con los más desfavorecidos.

Sin embargo, esta formación democrática lo que realmente debe buscar es formar sujetos autónomos, emancipados, asunto que como lo indica Riba (2010):

> No debe dar miedo. Todo lo contrario, es indispensable para la subsistencia de la democracia. Este mismo miedo que ha impedido entender la democracia más allá de un cuerpo estático, que sólo ofrece abrigo a los individuos, es el que no entiende que la democracia, para mantenerse, necesita, como todo, ser dinámica y ese dinamismo sólo se consigue con la presencia de ciudadanos activos. (p. 147)

En este sentido, algo destacable es el modo en que desde las instituciones se intenta emular algunas prácticas políticas y democráticas que se viven en el contexto del Estado colombiano, y otras a nivel internacional. En este orden de ideas, la estrategia que más salta a la vista es la relacionada con el Gobierno escolar, lo cual es comprensible en la medida en que es una actividad obligatoria. Sin embargo, emerge de nuevo la creatividad en las instituciones y el modo en que los mismos estudiantes se involucran en ellas. Entre las actividades que desarrollan los estudiantes están:

> Por ejemplo, el Gobierno estudiantil, el ejercicio de la ONU, el curso de Competencias Ciudadanas, los jóvenes prestan su servicio social a través de un ejercicio se hace los días sábados en el que los niños de instituciones aledañas vienen a hacer refuerzos de clases, comparten con ellos desde espacios académicos hasta posibilidades para conocer sus realidades, los refrigerios y los más grandes hacen el pre-ICFES con los estudiantes de acá. (GF2)

Es de destacar, igualmente, que las actividades en su mayoría intentan incluir situaciones particulares de la política nacional o realidades sociales que se usan como pretexto para el desarrollo del pensamiento crítico, involucrando a los estudiantes en el desarrollo de las mismas, permitiéndoles en algunos casos liderarlas; por ejemplo, el caso de la ONU en la Corporación Colegio San Bonifacio, o el proceso de organización de las elecciones del Gobierno escolar

hasta el seguimiento durante el desarrollo del mandato y la rendición de cuentas en la Institución Educativa Leonidas Rubio.

Lo anterior pone en evidencia que la democracia no funciona de manera natural, sino que responde a unos ideales formativos que, dependiendo de cuáles sean, así mismo será el tipo de democracia que se promueva; no propiciarla, de hecho, es una forma de forjar un ciudadano pasivo que no contará más que para el funcionamiento formal de la misma. Cobran vigencia, entonces, las palabras de Arendt (2006) que señala que la democracia solo funciona para un pueblo educado para ella.

Esta visión sobre la formación democrática permite identificar lo fundamental que resulta la escuela en dicho proceso, sobre todo en la perspectiva que la democracia se forma a través de la vivencia democrática en todo sentido. En este punto es donde, justo, se visualizan las falencias en las instituciones, pues no se realiza su puesta en práctica de manera contundente, es decir, el uso de los mecanismos de participación, el ejercicio de control político, entre muchos otros que componen esta forma de gobierno no se desarrollan de manera efectiva.

A continuación, se presenta la otra categoría central, lo público, y los aportes que lograron configurarse para su comprensión desde las instituciones escogidas en esta primera fase. Posteriormente, se incluyen las subcategorías asociadas a ella.

Lo público

En relación con lo público, el camino persistente es su asociación con la estructura del Estado, lo cual coincide con lo planteado por Cunill (1997). De hecho, todas las instituciones se crean para el servicio de los ciudadanos y, por eso se les llama públicas. Estas instituciones están creadas para generar condiciones para que el público puede fortalecerse en su desenvolvimiento como ciudadanos, encontrar una identidad, interactuar, ejercer sus derechos y reclamarlos. Esto es algo que se reconoce en los procesos de formación en las instituciones educativas:

> Pues la importancia de lo público radica en que si nosotros cuidamos y hacemos un buen uso de lo público y si lo público ejerce una buena acción política, la sociedad va a recibir muchos beneficios mientras que si nosotros destruimos, acabamos, somos corruptos frente a lo público vuelvo y digo es lo nuestro entonces la sociedad no recibe nada entonces tenemos que manejar lo público como un criterio ético, como un criterio de política pero política desde el punto de vista de la esencia de la política que es llevarle bienestar a la sociedad, a la comunidad. (P1 y P2, Corporación Colegio San Bonifacio y Leonidas Rubio, 2016)

Como se puede ver, hay conciencia de la connotación ética y política de lo público, quizá más en el ámbito de la administración y el manejo de los recursos, en donde se concibe también lo público como articulador en el proceso de construcción y garantía del Estado de derecho, puesto que lo público trasciende los límites de lo institucional. Así, puede y debe ser entendido como el medio para lograr "la procedimentalización de la soberanía popular y la vinculación retroalimentativa del sistema político con las redes (para él) periféricas que representan los espacios públicos políticos se corresponden con la imagen de una sociedad descentrada" (Habermas, 2010, p. 374).

Es decir, se hace referencia a lo público como el escenario con condiciones para que el público pueda, de uno u otro modo, tejer las posibilidades de exigencia de sus propios derechos y la transformación de la realidad contextual y política que lo rodea. En esta idea insisten los profesores con afirmaciones como esta:

> La democracia sólo es posible en lo público, es en el espacio o esfera pública que los ciudadanos hacen viva la democracia, porque es allí donde la política empieza a funcionar. Sin vida política no hay democracia y las dos se dan en lo público. (P3, Corporación Colegio San Bonifacio, 2016)

Los profesores establecen una relación directa entre lo público y la democracia. De la relación emerge un elemento trascendental, que da aún más fundamento a la idea que lo público se encuentra implícito en los procesos de formación ciudadana, en tanto que se interpreta que lo público solo es posible en la democracia, escenario donde confluyen todos los ciudadanos con sus particularidades y diferencias. De hecho "la publicidad democrática exige garantías positivas de oportunidad para que las minorías puedan convencer a otros de que aquello que en el pasado no era público, en el sentido de no ser de interés común, debería serlo ahora". (Fraser, 1997, p. 123).

Esto es evidente si se tiene en cuenta que lo público implica la interacción de los ciudadanos en un escenario propicio para tal propósito, y que es justo esa interacción la que permite que la democracia participativa se fortalezca.

Así, lo público, como se ratifica en lo planteado por los docentes, se convierte en un elemento trascendental para la vida política de cualquier democracia, que tenga como principio esencial la participación de sus ciudadanos. Es a las autoridades a quienes les corresponde fijar políticas para que la sociedad en donde vivimos pueda funcionar:

> Pero con tanta corrupción que hay actualmente lo público por eso pareciera que no funcionara, porque todo se lo roban y pues no me genera confianza, por ejemplo uno no puede salir a la calle tranquilo porque lo más probable es que nos roben

> en los espacios que se suponen que son públicos, por eso es mejor sitios privados donde funcionan mejor las cosas y las políticas son mejores, la verdad me siento más seguro (P1, IE Leonidas Rubio, 2016).

En este orden de ideas, se reconfigura el papel de la formación ciudadana, que va más allá del preparar unos sujetos que sean competentes en el conocimiento de unas normas de convivencia y su correspondiente aplicación de manera estrictamente formal para que pasen a ser más bien constructores de la sociedad a partir del conocimiento que tienen de la misma, del compromiso que adquieren consigo y con los otros.

Ciudadanos en el verdadero sentido de la palabra, dinámicos en su responsabilidad como sujetos políticos y responsables del desarrollo de la vida democrática de su contexto particular, pero también preocupados por aquellas cosas que suceden a otros ciudadanos allende las fronteras, por el solo hecho de compartir su humanidad, pues como señalan:

> Desde la formación ciudadana tenemos que aprender a respetar lo público, tenemos que aprender a respetar los derechos humanos, tenemos que aprender a querer lo nuestro, a querer a nuestra ciudad, a querer nuestra institución, a querer nuestro parque, preocuparnos por lo que pasa a las personas, entonces desde allí creo que hay un campo de acción muy amplio. (GF1)

Se visualiza, entonces, esa idea común de que la educación y, dentro de ella, la formación ciudadana, prepara para algo en el futuro, pero esa preparación se va dando en la cotidianidad, en este caso la convivencia escolar, las prácticas políticas que se desarrollan al interior de la escuela, la convivencia en el contexto social inmediato al que se pertenece, la reflexión sobre la realidad social, política, económica que vive la región y el mundo en el que vive y forma parte.

No se forma hacia un fin último inalcanzable sino para un fin que se construye cada día, de tal manera que se adquieren herramientas para enfrentar otras posibilidades en las que el sujeto esté frente a frente con una realidad que le exige tomar decisiones en las que pondrá en juego lo aprendido de manera pertinente.

Ahora bien, al hablar de lo público aparecen asociadas unas subcategorías que permiten ampliar su horizonte comprensivo, entre ellas se encuentran la esfera pública, la participación democrática y la opinión pública, las que, en este caso, se destacaron de la información emergente de las instituciones de esta primera fase.

Esfera pública

Este componente de lo público, si bien no se muestra de manera explícita, se puede deducir de las siguientes citas donde se habla de las apuestas institucionales propuestas por parte de los dos colegios:

> Determinar políticas académicas, pedagógicas y de participación de la comunidad, para la Institución Educativa Leonidas Rubio Villegas, siguiendo los parámetros establecidos en la Ley General de Educación con sus normas reglamentarias, teniendo en cuenta el contexto particular, con el propósito de brindarle a la comunidad educativa una educación de calidad, centrada en la formación integral de la persona. (IE Leonidas Rubio, 2011, p. 12)

> La nueva apuesta institucional cuyo proyecto será diseñado y desarrollado por el equipo de desarrollo humano con capacitadores externos y patrocinado económicamente por la Asociación de Padres de Familia. El proyecto buscará integrar Competencias Ciudadanas, inteligencia emocional y desarrollo socio-afectivo, a través del concepto de Formación Ciudadana. (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 20)

Como se observa, en ambos casos, se habla de generar condiciones para la formación y para la consolidación de una comunidad educativa que interactúa permanentemente, a través de condiciones propicias para el diálogo, con sujetos formados en todas las dimensiones que lo componen, que van desde lo emocional a lo social y lo político.

Estas condiciones forman parte de lo que puede ser entendido como la esfera pública, escenario donde se tejen las interacciones del ciudadano; de allí deriva la educación para lo público, desde donde es posible respaldar la configuración de la esfera pública, pues se entiende que todos los estamentos son copartícipes de los procesos de formación de sus miembros en una educación entendida como educación por y para la comunidad.

La esfera pública se presenta como el escenario en el que se encuentra inmerso el ciudadano, "su mundo de la vida", en palabras de Hoyos (2004). Sin embargo, este no llega allí inmaculado, sino que cuenta con unos saberes propios y propicios para su desenvolvimiento, que, de algún modo, se convierten en el saber previo y/o complementario con el que se acerca a la escuela y al que regresa siempre que está fuera de ella.

En el marco de esa concepción de esfera pública, Hoyos (2004) plantea que para el buen funcionamiento de dicho escenario se hace necesario dotar al ciudadano de las habilidades comunicativas necesarias, ya que estas le permiten encontrar acuerdos en torno a determinados problemas y tomar posiciones, y relacionarse con los demás integrantes de la comunidad a la que pertenecen con la intención de llegar a acuerdos desde lo privado con un lenguaje desde lo público.

Participación democrática

Inicialmente, en los PEI de las dos instituciones aparece la apuesta por la democracia participativa y representativa, el fortalecimiento del uso de la razón pública, los procesos de inclusión y el respeto por las diferencias. De ahí que exista la necesidad en los procesos de formación de "sensibilizar, afectar y comprometer a la comunidad para que sus integrantes, se sientan orgullosos de pertenecer al Plantel Escolar, con el fin de que participen activamente en los diferentes órganos del gobierno escolar" (IE Leonidas Rubio, 2013).

Es claro, entonces, que lo público, la educación para lo público y otros elementos cercanos a esta subcategoría, ponen en evidencia que la formación ciudadana, en efecto, es formación para lo público, y ello solo puede traer como consecuencia la generación de garantías para el fortalecimiento de la democracia y, por medio de ella, del Estado de derecho.

Esta subcategoría está en el proceso educativo y de formación de los estudiantes, como consecuencia lógica respecto a las categorías precedentes. La formación ciudadana es formación para lo público, y en el marco de este ejercicio, de algún modo se comprende que esa formación para lo público incluye el escenario de la democracia, el espacio natural para un ciudadano colombiano y, en este sentido, bajo la lógica de que la democracia participativa como ocurre en Colombia, resulta fundamental que la formación ciudadana esté direccionada hacia ello. Es primordial dotar al ciudadano de todas las herramientas posibles para la participación, lo que incluye esas categorías anteriores y la posterior de opinión pública, con el fortalecimiento de competencias como la de argumentación y el pensamiento crítico y comunicativo.

Opinión pública

La propuesta del MEN se enriquece, con lo encontrado al respecto en los autores revisados. Así, es posible justificar que lo público de algún modo solo puede cumplir su labor en la medida en que los ciudadanos desarrollan su capacidad argumentativa, para lo que fuere menester, en su condición de sujeto político, poseedor de derechos y reclamante de los mismos para sí y para los demás, ello gracias a "su habilidad para establecer relaciones entre distintos eventos y la capacidad de reflexionar y emitir juicios críticos sobre estos" (Ministerio de Educación Nacional, 2014b, p. 52).

Esta subcategoría es uno de los elementos esenciales para el fortalecimiento de la vida pública, de la democracia y del Estado de derecho en general. Así, la opinión pública es esencial en la configuración y comprensión de lo público y

requiere de un ciudadano dotado de capacidad crítica para desenvolverse social y políticamente, en escenarios en los que ha de ser capaz entender y manejar la opinión pública.

Hoyos (2004) planteó el asunto de la opinión pública como una apuesta necesaria para el fortalecimiento de la democracia, de hecho, lo plantea en los siguientes términos:

> Queremos hacer el ensayo de proponer un modelo de argumentación moral que parta del pluralismo que reconoce la posibilidad de diversas morales de máximos y le apuesta a una ética de mínimos a la base de la convivencia ciudadana y de la participación democrática en política. (p. 20)

Se trata, entonces, de ciudadanos que saben convivir, no en la medida en que se hable de sujetos pasivos, sino de aquellos que reconocen las diferencias, toman posturas y, con sumo respeto, participan de los escenarios comunes, donde además debe tomar decisiones que permitan avanzar social y políticamente.

Esta concepción de la opinión pública implica, necesariamente, un sujeto con una afianzada capacidad para pensar, con sus capacidades racionales altamente desarrolladas o, como diría Kant (1988), mayor de edad, responsable de sus acciones y capaz de tomar postura en cualquier contexto, pues tendrá siempre presente su responsabilidad como intelectual. Este enfoque lo reafirma Habermas (1997, 1998, 2010) pues para él:

> Frente a la publicidad representativa empieza a tomar fuerza la opinión pública, expresión pública de las ideas de los súbditos que se consolidan como personas privadas; poder público que puede alzarse contra el poder soberano, el poder del Estado. El público raciocinante comienza a prevalecer frente a la publicidad autoritariamente reglamentada. (Boladeras, 2001, p. 58)

A continuación, se presentan las categorías emergentes propias de la información recabada en las instituciones de esta primera fase.

SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Formación integral

Esta subcategoría apareció, particularmente, en los PEI, dado que ubican la formación ciudadana como uno de sus componentes más importantes, pues en ella se encuentran elementos que tienen que ver con la educación ética, la formación en las ciencias y la integración de elementos de fortalecimiento de lo individual y lo social, pero, esencialmente, porque pretende el vínculo de

todas y cada una de las dimensiones humanas. Esta secuencia de concepciones se evidencia en las siguientes citas: "formación integral del estudiante, desde los valores y el conocimiento para generar cambios en nuestra sociedad" (IE Leonidas Rubio, 2013); "interiorizar en los educandos el respeto por la ciencia, la técnica, la tecnología y la investigación, con el propósito de orientarlos hacia la formación integral con un proyecto de vida" (IE Leonidas Rubio, 2013, p. 14); "formación integral con un alto nivel de exigencia, el uso de nuevas herramientas tecnológicas y el manejo del inglés como segunda lengua, para dar respuesta a las necesidades y expectativas de los estudiantes, los padres de familia, la región y la sociedad" (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 2); "una recta formación integral sólo se consigue mediante la confluencia equilibrada de tres factores: el individuo, la sociedad y el mundo" (Corporación Colegio San Bonifacio, 2013, p. 32).

Esta visión aporta, sin duda, a la comprensión de una formación ciudadana que va más allá de dotar al ciudadano de conocimientos básicos, aislados, para propiciar la concepción de un ciudadano como un sujeto sistémico, en el cual deben ser cultivadas todas las dimensiones que lo componen y, de este modo, evitar la configuración de un ser escindido por conocimientos o emociones, o intereses políticos, entre otros. Esta lleva a estructurar un sujeto pleno, formado en todas esas dimensiones, con el fin de lograr todas las proyecciones propuestas para la escuela, desde la Ley 115 de 1994, artículo 5, donde se plantean los fines de la educación y donde se muestra de forma amplia los diversos aspectos y múltiples dimensiones que deben procurarse en los estudiantes.

Identidad

Las respuestas de los docentes relacionadas con la formación ciudadana y lo público, permitieron identificar el modo en que el ciudadano, en primer lugar, ha de constituirse a sí mismo en el marco de una realidad particular, que es su ciudad, la cual, más que circunscribirlo a un contexto geográfico, lo liga en el paisanaje a otros sujetos mediante una herencia común, con la que debe estar comprometido de su cuidado. Es por ello que los docentes evidencian cómo desde el área de:

> Sociales y Competencias Ciudadanas, en lo personal se trata de desarrollar lo que tiene que ver con la parte crítica de los estudiantes, de que seamos capaces de desarrollar en los estudiantes niveles de preguntas de inconformidades con unas premisas de respeto, premisas de la no violencia que a veces confundimos ser revolucionarios con ir y coger el fusil, con ir a tirar piedra y así no es, desde mi área digo seamos inconformes, sean inconformes conmigo sean inconformes con los profesores más cuando se va a hacer un reclamo que sean en base al respeto y con sus debidos procesos entonces en esa parte de pronto era lo único que me faltaría agregar. (P2, Institución Educativa Leonidas Rubio, 2016)

Así las cosas, formar ciudadanos significa, en primer lugar, formar un sujeto con criterio, dueño de sí mismo y de sus puntos de vista, pero, a la vez, profundamente respetuoso del pensar y el sentir de los otros, aunque ello implique cuestionar sus puntos de vista. Del mismo modo, forma parte de este proceso de consolidación de la identidad, el creciente interés de este sujeto por todo aquello que implique el pensar, que lo involucre a él individual o socialmente con los otros. Si bien, como lo señalan los docentes, este compromiso es posible fortalecerlo en la medida en que se consolidan los procesos de formación ciudadana "es claro que también cada vez más hay también mayor sensibilidad de las cosas públicas o sobre las cosas públicas, un proceso lento que quizá con el tiempo y mayor educación pueda mejorar" (P4, Corporación Colegio San Bonifacio).

Esta subcategoría que afloró en las entrevistas con los docentes apareció igualmente en los grupos focales, de hecho en palabras de los estudiantes, se expresan del siguiente modo:

> "Desde la formación ciudadana tenemos que aprender a respetar lo público, tenemos que aprender a respetar los derechos humanos, tenemos que aprender a querer lo nuestro, a querer a nuestra ciudad, a querer nuestra institución, a querer nuestro parque, entonces desde allí creo que hay un campo de acción muy amplio" (GF1).

Esta cita deja ver cómo los estudiantes consideran que el ejercicio ciudadano les debe permitir la consolidación de su identidad y, como parte integrante de la misma, la manifestación de la pertenencia a un entorno, que se ve afectado positiva o negativamente, en este caso, en relación con la ciudad de Ibagué:

> En Ibagué podemos ver que hay poco sentido de pertenencia por las cosas públicas, como que la gente pasa las cosas y no siempre reaccionan, no dicen nada; por ejemplo, el parque deportivo. En las calles la gente no respeta todo como que dañado, las paredes llenas de grafitis o las cosas dañadas, no se respetan los espacios, todo el mundo hace lo que quiere. (GF2)

Se corrobora, igualmente, la idea, manifiesta por parte de los estudiantes, sobre que la formación ciudadana debe trascender los discursos teóricos, para dar paso a la vida práctica. La ciudadanía no solo se dice, se expresa o se aprende, fundamentalmente, se ejerce; en consecuencia, en lo relacionado con la identidad y la pertenencia, no solo soy dueño de ellas como lo otorga la ley, se aprenden reconociendo sus características, y se deben vivenciar política y socialmente. Ello se justifica en el hecho de que:

> La formación ciudadana es el aprendizaje de las personas en una sociedad, formación democrática es el valor aprendido en la democracia es tener conciencia y pertenencia a la hora de votar formación es la que nos ayuda entender el panorama y la importancia de la política, pero lo más importante es poner en práctica todo eso. (GF1)

Estas afirmaciones coinciden con la insistencia de Cortina (2001) y Nussbaum,(2011) particularmente sobre la doble connotación de la ciudadanía heredada de los romanos, la local y la cosmopolita, las dos conectadas y consecuentes, porque la ciudadanía universal y el reconocimiento de la hermandad con el resto de la humanidad solo es posible en la medida en que haya un arraigo e identidad del sujeto con su ciudad, y la defensa y protección de ella. Hermandad y paisanaje que Aristóteles (2018) identifica como amistad:

> Es la de aquellos que se asemejan por la virtud. Ellos se quieren mutuamente el bien en el mismo sentido, ya que ello ocurre en tanto que ellos mismos son buenos; ahora bien, su bondad les es esencial. Pero querer el bien de sus amigos por su propia persona es alcanzar la cima de la amistad. (p. 1270)

Solo a partir de allí es posible encontrar aquello que señaló Kant respecto al cosmopolitismo:

> Para suscitar un entusiasmo tan universal, ha de afectar al espectador un auténtico interés, común a todo el género humano, imaginándose que se inaugura aquí una época en donde nuestra especie deje de oscilar continuamente en su marcha hacia lo mejor, salpicada de continuos retrocesos, para encaminarse hacia un proceso sin interrupciones. (Kant, 2003, p. 604)

Pertenencia

En coherencia con la emergencia de la categoría de identidad, surge esta otra subcategoría de pertenencia en la que los sujetos, además de ratificar quiénes son y cuál es su condición como ciudadanos, manifiestan el vínculo con un territorio y con quienes comparten social y culturalmente su condición de ciudadanía, al punto que, como señalan los docentes, "lo público se forma como algo propio, con sentido de pertenencia, que lo dirijamos hacia un desarrollo, digamos sería una de las soluciones a nivel teórico de nuestro país a tanta problemática que tenemos" (P2, IE Leonidas Rubio, 2016).

Para los docentes, una manera de manifestar la pertenencia a la ciudad y al Estado colombiano es que, en buena medida, los temas que los convocan en los procesos de formación ciudadana son los que tienen que ver con la realidad que vive Ibagué, el Tolima y el país, ello a fin de atacar la desafección y falta de compromiso de algunas personas por la ciudad y los asuntos públicos:

> Sobrepasamos en lo que tiene que ver con el sentido de pertenencia, entonces no nos duele Ibagué lo que tiene que ver con las manifestaciones nosotros somos todos una cultura de tomar desechos, una cultura de no respetar las filas entonces ese tipo de cosas no nos benefician para nada y pues esperemos que poco a poco a

> través de la educación de pronto estamos educando gobernantes que vayan hacia unas políticas públicas que nos ayuden también a todos los ibaguereños a tomar esa conciencia, ese sentido de pertenencia que si arrancamos con un buen sentido de pertenencia vamos a lograr muchas cosas. (P2, IE Leonidas Rubio, 2016; P3, Corporación Colegio San Bonifacio 2016)

Es responsabilidad de la escuela promover la idea que los estudiantes no solo sientan la ciudad como suya, sino que lo manifiesten de manera expresa con las palabras, pero también con los hechos; que manifiesten desde su ser y quehacer un alto sentido de pertenencia, preocupados por la dinamización de la ciudad en todos los aspectos que la componen, los espacios, entornos, su acontecer político, económico, y democrático.

Este ejercicio que debe empezar desde lo básico como no arrojar las basuras, mantener limpios los escenarios en los que se mueven, conocer lo que sucede en la ciudad en todos los ámbitos de la misma, y comprender su lugar en el mundo y la trascendencia de su papel como ciudadano individual y socialmente. Todo ello en tanto que:

> La ciudadanía plena se presenta como el ideal político liberal, realizable en el tiempo, a medida que los individuos vayan ganando competencias, a medida que conquisten la "pertenencia plena". Se supone, por tanto, un escenario nacional en el que todos gozan de la ciudadanía (mínima), de la pertenencia (mínima). (Bermudo, 2001, p. 5)

Formar pensamiento crítico

Del mismo modo, en este proceso de comprensión, durante el desarrollo del grupo focal aparece, con insistencia, la idea de que la formación ciudadana debe fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico. El maestro debe ser un sujeto autónomo y su ejercicio académico debería estar dirigido a la formación de sujetos autónomos, pues solo será maestro en realidad en la medida en que el discípulo empiece a prescindir de su presencia para producir su propio conocimiento. Así:

> La simulación de los procesos democráticos ha sido muy importante para el desarrollo del pensamiento crítico, pero la idea es ir más allá incluso más elementales, que los chicos mismos sean quienes lleven a cabo campañas al interior del colegio frente a la tolerancia frente a los derechos sexuales y reproductivos, frente a los derechos sociales y económicos, o los derechos de libre expresión , aunque como esos derechos no se conflictual esos derechos al interior del colegio entonces no vemos la necesidad. (GF1)

> Sin embargo, rescato que se procura con ellos formar para el pensamiento crítico desde los temas actuales y vigentes a fin de que sean estudiantes más proactivos – conscientes de su realidad. (GF2)

En este sentido, el maestro no tiene la tarea de enseñar, sino de inducir, acercar o aproximar al conocimiento. A juicio propio, es a esto que le apuntan los modelos pedagógicos contemporáneos cuando hablan del docente como motivador, cuando indican la importancia y el protagonismo que debe tener el estudiante para que el aprendizaje sea significativo, incluso de la misma pedagogía afectiva, en tanto que debe existir una relación directa maestro-discípulo o el aprendizaje basado en problemas, entre otros.

Habría, entonces, que hacer esa lectura actualizada del maestro desde la perspectiva socrática, como aquella persona que enseña en la medida en que induce y acerca al discípulo al conocimiento, pero haciéndolo consciente de que es él y solo él el único que puede aprender y tiene la responsabilidad de hacerlo y si esto está respaldado, por ejemplo, más contundente y efectivo será el ejercicio formativo. En ese sentido apuntan muchas de las palabras de los docentes:

> Desde el área de Sociales en lo personal es tratar de desarrollar lo que tiene que ver con la parte crítica de los estudiantes de pronto ahí desde su entrevista no aparece implícito pero si es una política de la institución y más de la institución es en lo personal de que seamos capaces de desarrollar en los estudiantes niveles de preguntas de inconformidades con unas premisas de respeto, premisas de la no violencia que a veces confundimos ser revolucionarios con ir y coger el fusil, con ir a tirar piedra y así no es, desde mi área digo seamos inconformes, sean inconformes conmigo sean inconformes con los profesores más cuando se va a hacer un reclamo que sean en base al respeto y con sus debidos procesos entonces en esa parte de pronto era lo único que me faltaría agregar. (P7, E7, 21)

De hecho, es en la opinión pública, y dentro de ella el desarrollo del pensamiento crítico, y la capacidad argumentativa y comunicativa, lo que permite un excelente complemento con los valores promovidos desde la formación ciudadana. Así lo entienden los estudiantes, según lo que expresan, al señalar cómo todos estos elementos los preparan para enfrentar lo que les sucede cotidianamente, a nivel personal y de la vida social.

Finalmente, en lo que respecta a las subcategorías mencionadas en relación con lo público, estas confluyen de manera contundente como un escenario de garantía de consolidación del Estado de derecho, convirtiéndose en el ámbito propicio para la democracia, convocando y cobijando a los miembros de la sociedad, independientemente de sus concepciones, tendencias, filiaciones, entre otros.

Esto se encuentra en conformidad con lo planteado por los autores, en tanto que apuntan a que el ciudadano se forma como un sujeto autónomo, dotado de valores y competencias que, de algún modo, le permiten mejores condiciones

para la vida social y pública. La relación y la interacción con los otros, que forma parte de la esencia del quehacer educativo, permite también tejer lazos entre las personas y de estas con el entorno fuera de la escuela.

Cobra vida, entonces, la idea de que la formación ciudadana tiene un sentido último, más allá de la responsabilidad política y democrática y es, justamente, la convivencia. La formación ciudadana como formación para lo público es, en esencia, formación para la convivencia. Esta idea que aflora, particularmente, en los estudiantes tiene sentido en la medida en que ha sido uno de los aspectos que más nos ha costado como sociedad en Colombia. Además, es coherente con la esencia misma de la formación, pues los seres humanos tienen como primera y principal tarea la humanización, y esta solo es posible mediante el contacto con otros seres humanos. Todo lo demás no tiene otro fin que cultivar este propósito.

UNA MIRADA COMPLEMENTARIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Valores, convivencia y solución de conflictos

Respondiendo a la necesidad de ampliar el horizonte comprensivo de las categorías y subcategorías, se dio paso a la ampliación de la información hasta ahora encontrada en otras instituciones educativas de la ciudad, ello a fin de ver qué elementos complementarios surgían que permitieran consolidar el desarrollo de las categorías y sus subcategorías, así como la aparición de nuevos elementos categoriales. Todo lo anterior, con el fin de perfilar algunos lineamientos que permitieran direccionar los procesos de formación ciudadana, en la que lo público se convierte en un elemento orientador y fundamentador de la misma.

En consecuencia, se presenta la información recolectada de las instituciones, en tres momentos, de acuerdo con la información proveniente de los documentos, los docentes y los estudiantes. Lo que se logró establecer a partir de la observación se incluyó, de manera transversal, en los resultados que se presentan a continuación, ya que esta observación acompañó todo el proceso realizado en las instituciones.

Luego del proceso de revisión documental, tal como se puede observar en la **Figura 2.21**, se pudo determinar una ratificación de las categorías hasta ahora encontradas.

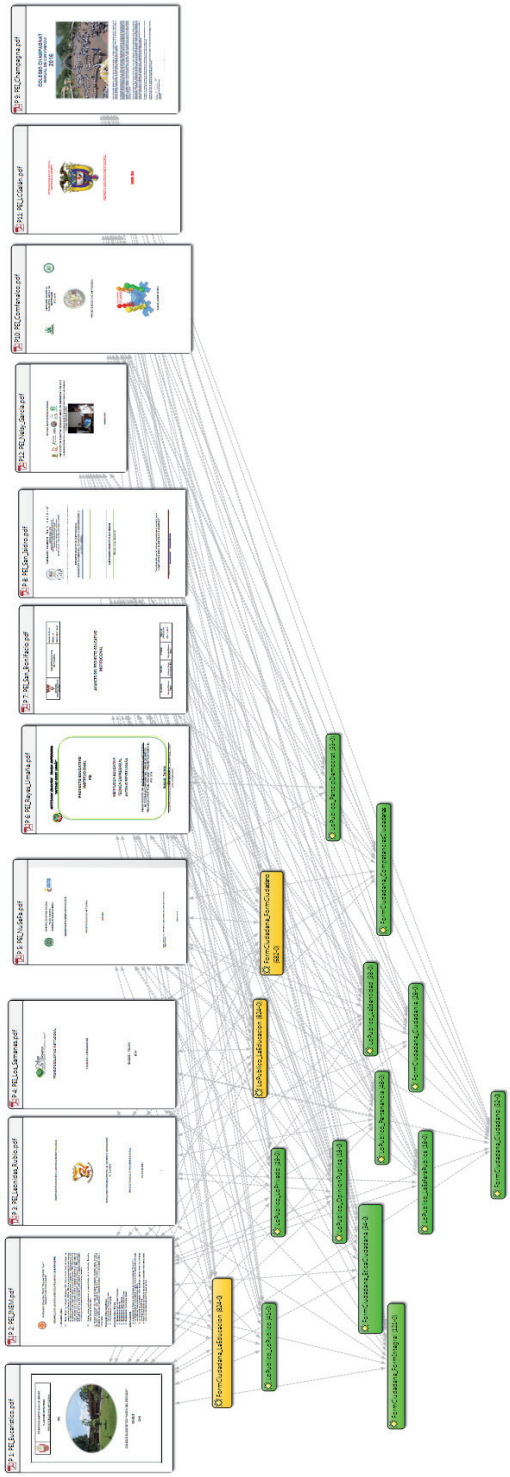

Figura 2.21. *Revisión PEI, segunda fase*
Fuente: El autor

Llama la atención que, al revisar los objetivos de formación de los PEI de las instituciones, se ratifica la presencia de las subcategorías destacadas a lo largo de los hallazgos hasta ahora alcanzados, tanto las identificadas en el proceso inicial como las emergentes de la primera fase, con algunas particularidades que se irán presentando en el desarrollo de este apartado.

En consecuencia, dentro de los elementos comunes referidos a la formación ciudadana y al tratamiento de lo público, se destacan la formación integral, la ética ciudadana, los valores que deben ir formando los estudiantes, el respeto a los derechos humanos, la dignidad, la democracia, la participación, el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, artísticas, lingüísticas, corporales, afectivas y emocionales, los cuales imprimen en los educandos las condiciones para enfrentar la vida social, política, democrática y ciudadana.

Respecto a la ética ciudadana, se confirma la tendencia, ya observada en la primera fase, a presentarla unida a los valores y/o formación en valores y la convivencia. Se pudo inferir que, dentro de lo que plantean en sus documentos, las instituciones educativas trabajadas propenden por la gestación de un ambiente sano y apto para la convivencia, no solo de sus estudiantes, sino que involucra a toda la comunidad educativa. Asimismo, se consiguió evidenciar que las instituciones dentro de este componente, propenden por una sociedad más justa, humana, fraterna, solidaria, responsable, participativa, con honestidad, responsabilidad, generosidad, entre muchas otras características.

Del mismo modo, cuando se hace referencia en los PEI a los estudiantes y al tipo de estudiante que se pretende formar, se establece intrínsecamente el ideal de sujeto que la escuela desea ofrecer a la ciudad que, en últimas, resulta ser el ciudadano que pretende formar. Por su parte, en los documentos institucionales es posible ver que las instituciones consideran que el alumno es el centro del proceso educativo y lo plantean en el plano de la formación integral.

Lo anterior, se puede seguir en afirmaciones tales como "se busca forjar un ciudadano alegre, jovial, amante de su entorno natural, solidario con su hermano, de pensamiento autónomo y creativo que lidere sus propias decisiones y sepa elegir su futuro profesional" (Institución Educativa Antonio Reyes Umaña, 2009, p. 5). De la misma manera, en instituciones como la García (2010) dentro de las pretensiones de su proyecto de Participación Democrática afirma que "se busca con estas políticas el desarrollo de verdaderos valores cívicos, de ciudadano libres, responsables y activos, capaces de desarrollar principios éticos y democráticos que permitan una convivencia pacífica con nuestros congéneres" (p. 7).

Por otra parte, en otras instituciones aparecen algunos elementos nuevos que aportan a la ampliación de la comprensión de lo que entiende por ciudadano

y el ideal formativo del mismo, tal como se presenta a continuación. El Colegio Los Samanes (2014) y el Colegio Augusto E. Medina de Comfenalco (2016) plantean la necesidad de la formación de un estudiante con cualidades tales como la inteligencia emocional, la sencillez, el respeto a los demás y el cumplimiento de deberes y derechos. La Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima (2013) por su parte, destaca la formación de un educando con "conocimiento y su aplicación a través de la tecnología para proyectar y transformar su realidad" (p. 43).

Finalmente, algo que se manifiesta de manera insistente en los documentos es la relación entre la formación (desde todos los ámbitos, incluido lo referido a la formación ciudadana) que se imparte en la escuela y la convivencia como finalidad de la misma. Es justo allí que se encuentra el vínculo con lo público, ya que una de las dimensiones de lo público es el escenario de la convivencia.

Así, se asume la relación con lo público en los PEI desde esta perspectiva, aunque no se mencione de forma explícita esta categoría. De esta manera, en cada una de las citas que se presentan a continuación se valida la idea que cualquier ejercicio direccionado a la formación de un estudiante, en últimas apunta a la formación de un ciudadano y esto, de algún modo, es un aprestamiento del sujeto para la vida pública, incluido en ella vida social, política y democrática.

A fin de facilitar el desarrollo del ejercicio comprensivo complementario y teniendo en cuenta la amplitud de participantes, se presenta la codificación por instituciones en la (**Tabla 2.5**.) Luego del recorrido por los documentos institucionales, a fin de continuar con el proceso de ampliación y configuración comprensiva, se presentan las figuras fruto de la información recolectada en las entrevistas y grupos focales, y una tercera que refleja el cruce final de toda la información correspondiente a esta segunda fase **(Figuras 2.22, 2.23, 2.24).**

Tabla 2.5. *Codificación grupos focales*

Instituciones Educativas Públicas	Cód	Instituciones Educativas Privadas	Cód
Institución Educativa Antonio Reyes Umaña	GF3	Colegio Champagnat	GF8
Institución Educativa INEM	GF4	Colegio COMFENALCO	GF9
Institución Educativa Luis Carlos Galán	GF5	Colegio Eucarística María del Refugio	GF10
Institución Educativa Nelsy García	GF6	Colegio Los Samanes	GF11
Institución Educativa San Isidro	GF7	Nuestra Señora de Fátima	GF12

Fuente: El autor

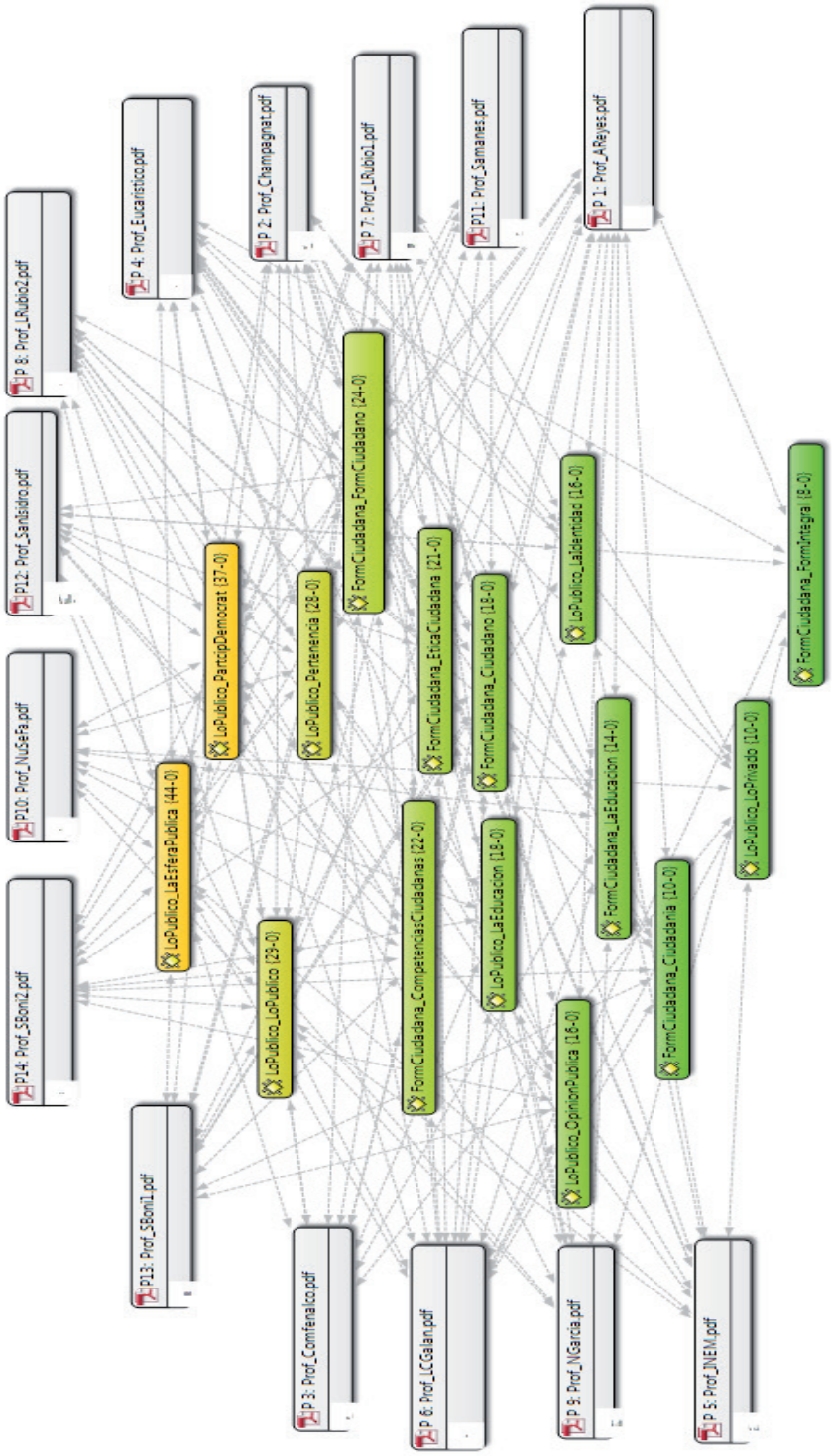

Figura 2.22. *Entrevistas a docentes*
Fuente: Entrevistas a docentes de las instituciones educativas, interpretadas por el autor

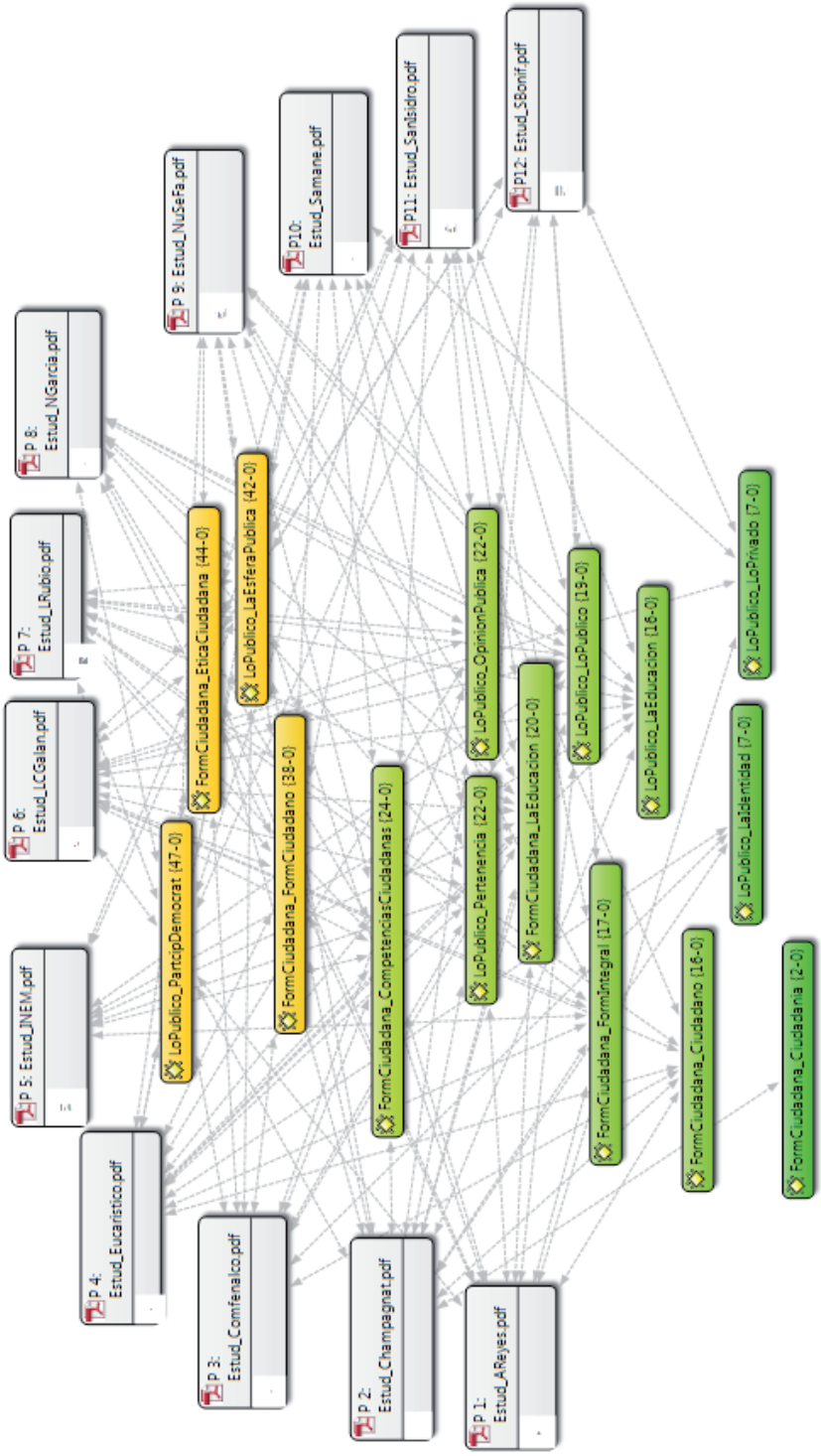

Figura 2.23. *Grupos focales, segunda fase*
Fuente: Estudiantes instituciones educativas interpretadas por el autor.

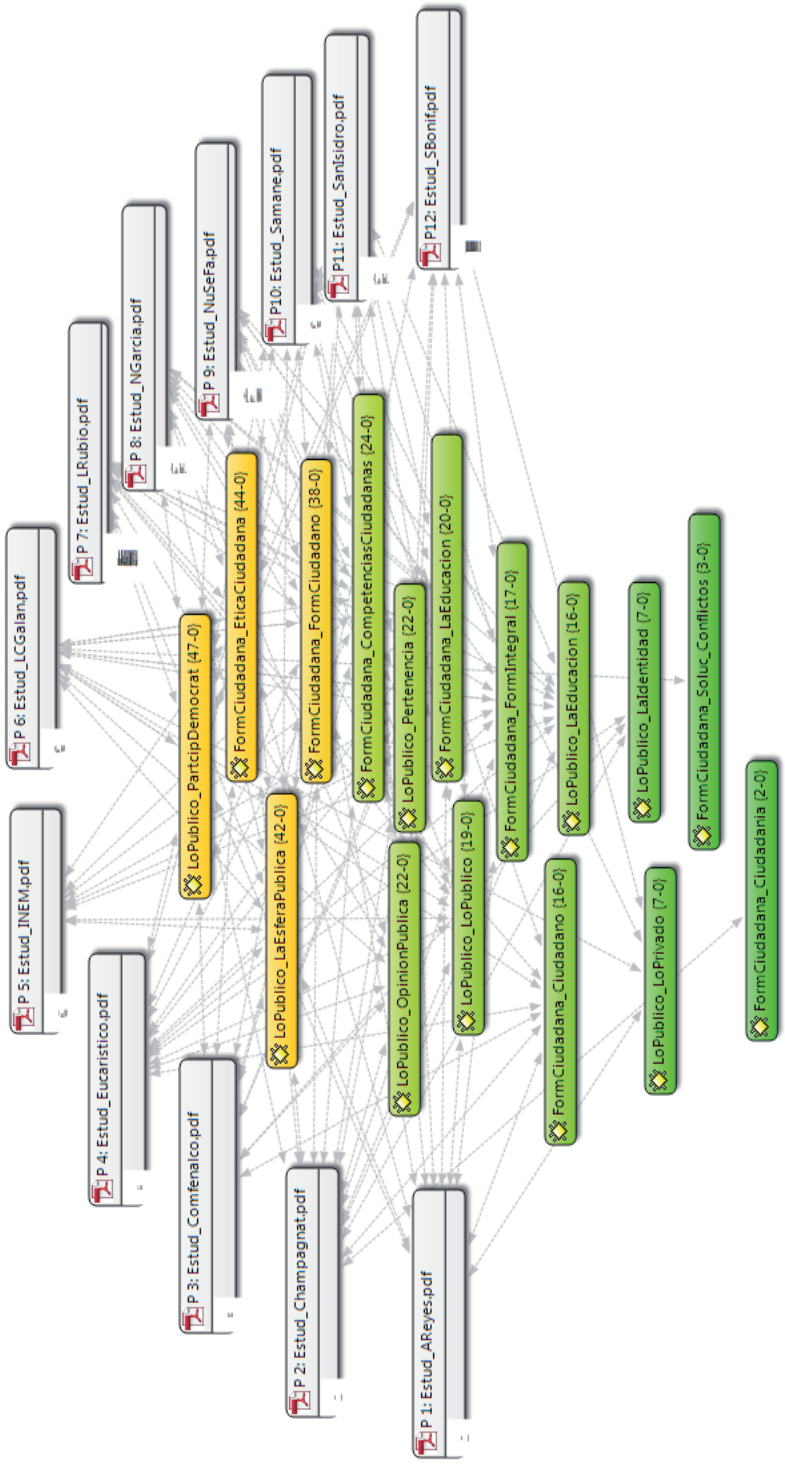

Figura 2.24. *Síntesis de grupos focales*
Fuente: Información recabada de los grupos focales, interpretada

Como se puede observar a través de las figuras, se confirman las subcategorías revisadas en la primera fase: las de mayor prevalencia son aquellas de color amarillo que va pasando a verde en aquellas en las que disminuye su mención, siendo así que sobresalen la ética ciudadana y valores ciudadanos de parte de la formación ciudadana y la participación democrática y la opinión pública, de parte de lo público. Finalmente, se ratifican las subcategorías emergentes de formación integral, identidad y pertenencia. Igualmente, aparecen como nuevas las de valores, convivencia y la de resolución de conflictos, son estas últimas las que se presentan a continuación.

Valores ciudadanos

Si bien en los PEI hay una referencia casi que obligatoria a los valores institucionales, en general, todos los docentes entrevistados insisten en la idea que el ciudadano debe ser un sujeto poseedor de valores. Estos pasan estar direccionados hacia la convivencia, hasta valores políticos y democráticos, pero, en últimas, todos orientados a la constitución de un sujeto con capacidades de autovaloración y constructor de tejido social, comprometido con sus derechos y deberes, y con la búsqueda y protección de los demás. A continuación, se presentan una serie de citas que dan cuenta de esta realidad:

> Bueno, valores tenemos primero que todo la responsabilidad y el compromiso, sentido de pertenencia, la solidaridad, también el ser una persona emprendedora, que ahorita es esencial también, hasta que él con esos valores puede ser cada vez una mejor persona y se vaya formando como ciudadano participativo y que pueda llegar a promover y a predicar la Constitución Política en un momento de su vida. (Docente, Institución Educativa Antonio Reyes Umaña, entrevista personal, 2016)

> Nuestro eje principal es formar buenos cristianos y buenos ciudadanos; tenemos tres elementos fundamentales de todo marista: humildad, sencillez y modestia; en primaria se ha estado trabajando mucho cosas básicas como el estudiante marista saluda, pide el favor y da las gracias, elementos fundamentales del respeto como el respeto. (Docente, Colegio Champagnat, entrevista personal, 2016)

> Bueno aquí vemos que la institución tiene unos valores enmarcados dentro de su filosofía, pues sencillamente esos ocho o diez valores, se evidencian a través de las relaciones porque son ellos, creemos nosotros, los que no tenemos que inventarnos más, o decir más, sino fortalecer esos que ya están, como por ejemplo la honestidad, como por ejemplo, la lealtad, la alegría, el liderazgo, la solidaridad, el hecho de sentir la tolerancia, a mí me gusta mucho uno que se llama la libertad, que es un concepto que para el chico es una dimensión que uno tiene que trabajarla digamos, con cierta línea de cuidado en términos de dos cosas. (Docente, Colegio Eucarístico María del Refugio, entrevista personal, 2016)

Aquí se trabaja el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la equidad, se trabaja cooperación, se trabaja la igualdad, el amor, se trabaja esta parte, y yo les decía a ellos, el empoderamiento. Si hay algo que tienen los niños nuestros es que se han empoderado mucho de su colegio, tú aquí no encuentras paredes rayadas y los niños recogen la basura en el patio y entonces, dos o tres, ¿quién colabora con el aseo? Y ellos ¡yo! no importa. (Docente, Institución Educativa San Isidro, entrevista personal, 2016)

Valores como el respeto, la honestidad, la libertad (de expresión), el civismo y la honradez. A través de los diferentes procesos también se socializan y sensibilizan importantes valores como: respeto a la diferencia la ayuda mutua, el valor del voto y la aceptación de los resultados así sean adversos. (Docente, Institución Educativa Nelsy García Ocampo, entrevista personal, 2016)

La formación ciudadana el aquí gira básicamente en torno a los valores, ¿cierto?, donde se le promueve a los estudiantes valores como el respeto, la tolerancia, la sana convivencia, la participación y liderazgo. (Docente, Institución Educativa Augusto E. Medina de Comfenalco, entrevista personal, 2016)

Los proyectos tienen que generar una capacidad de liderazgo, es decir mi responsabilidad como individuo, como persona, responsabilidad como ciudadano; entonces al niño hay que parte de mí de la forma como esta personita se va formando, perdone la redundancia, va construyendo un sentido de vida personal que influye la relaciones de vida social cuando adulto o cuando sea un poco más viejito, y esa formación tiene que estar basada en una capacidad de liderazgo, de autonomía, en una capacidad de decisión, de resolución de conflictos escolares por ahora y sobre todo esa capacidad de liderazgo que necesita transformar en acciones verdaderas, ¿no? (Docente, Colegio Eucarístico María del Refugio, entrevista personal, 2016)

Nosotros construimos valores como la participación, como la parte de en qué consiste la representatividad, como la parte ética, como el manejo del discurso político, la conciencia ciudadana en torno a todo lo que enmarca el tema de las Competencias Ciudadanas. Nosotros desarrollamos valores en los estudiantes lo que buscamos en el fondo es fortalecer una conciencia en torno al manejo de lo democrático y entorno al manejo de lo político de institución. (Docente, Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, entrevista personal, 2016)

Como se puede observar en cada una de las citas, es posible evidenciar la insistencia sobre la idea de la formación de una mejor persona, en conexión directa con la de un buen ciudadano, como si lo uno y lo otro pudieran llegar a ser concebidos como lo mismo. Se ratifica, además, la idea que quien es una mejor persona es también un buen ciudadano, alguien comprometido consigo mismo y con los demás. No se pueden desligar, son inherentes el uno al otro. Se confirma, también, la idea del compromiso ético, político, social y democrático que tiene la escuela en sus procesos de formación.

En este caso, al igual que en la fase anterior, se consolida la idea de la presencia de los valores en la formación de los ciudadanos, lo cual resulta natural si una de las subcategorías, que soporta dicha categoría principal, es la ética ciudadana. No hay ciudadano sin valores ciudadanos, ya que estos tienen la función de dar forma y carácter a las sociedades. Lo que le da forma al sujeto es el espíritu mismo de las ciudades, y desde los sujetos se da forma al horizonte común en el que se encuentran.

Dentro de los valores, los "más relevantes son como el respeto, la responsabilidad, amistad, honestidad, cosas que son básicas para el ser humano ser ciudadano, mejor dicho" (GF3, 2016). Estos se repiten por otro grupo de estudiantes "el orden, el respeto, la tolerancia, la disciplina, la responsabilidad, y en la buena convivencia entre alumnos" (GF4, 2016).

Otro valor que se presenta de un modo aislado, no por ello menos significativo, es la tolerancia, la cual acerca a las personas frente a las diferencias, paso fundamental para el reconocimiento de lo que nos da identidad frente a los otros en lo individual y lo común, como la raza, la opción política, la religión, el género, que de algún modo favorecen el fortalecimiento de la conciencia moral (Hoyos & Ruiz, 2008 & Nussbaum 2011). Al respecto, se presentan las palabras de los estudiantes:

> Yo quiero destacar más que todo un valor en el cual nos han formado mucho es la tolerancia, en el colegio siempre nos han hecho comprender que en el diálogo, la comunicación, que con las Competencias Ciudadanas se pueden resolver entonces y con la tolerancia eres capaz de estar por ejemplo publicó, eh, eso es nuestro, no es mío y tuyo es nuestro, entonces yo todo lo que tú haces podemos cuidarlo en una unidad. (GF8, 2016)

Del mismo modo, complemento del anterior, hay quienes destacan un valor que resulta altamente significativo para el fortalecimiento de cualquier sociedad y comunidad política, por estrechar los vínculos entre sus miembros. Es un valor que:

> Aunque no está entre los valores fundamentales pero que es muy importante porque eso nos encamina a ser mejores personas en la sociedad, es la solidaridad; es el dar sin esperar nada a cambio solo que la institución nos ha apoyado mucho con todos los proyectos de solidaridad, con el proyecto de servicio social, es algo que de verdad se ha venido fortaleciendo que de verdad se ha inculcado en todos los niños y niñas que estudian en nuestra institución. (GF8, 2016)

Sin duda, es muy significativo porque este valor incluye la presencia de otros como el reconocimiento y la búsqueda de la justicia y la equidad, ya que no se trata solo de compartir los recursos materiales, sino también de intereses

políticos, legales, sociales y económicos (Nussbaum 2011; Habermas, 2010; Hoyos & Martínez, 2004; Hoyos & Ruiz, 2008).

Convivencia

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora dentro de lo que se concibe en las instituciones respecto de la formación ciudadana y sus propósitos, en el marco de la formación democrática y política, se vio siempre acentuada la idea de que todo debe conducir a una sana y buena convivencia.

De ahí que resulte, altamente, significativo la convivencia como una finalidad en el proceso formativo. Vale la pena destacar que la formación ciudadana es vista no solo como una garantía de estar bien con los otros, sino como garantía de la convivencia en términos de vida política y democrática, pues si no funciona adecuadamente, se verá reflejadas en la cotidianidad de los sujetos y su relación con los otros.

Docentes y estudiantes coinciden en que, en últimas, se forman es para la vida social y es en ese convivir con los otros que cada cosa, que implique interacción, cobra relevancia, de ahí que las vidas política, democrática y ciudadana, tengan una importancia central en tanto que ofrecen las herramientas para ello. Lo demuestran, de algún modo, las referencias que se presentan a continuación:

> La formación ciudadana nos prepara para la vida social y eso de uno u otro modo está relacionado con lo público, la convivencia y lo público van de la mano, si uno tiene buenos valores formados está mejor preparado para convivir con los otros. (GF2)

> Tenemos que mirar y tenemos que rescatar y hacer una valoración de qué es lo que falla en el contexto de nuestro país y si se hace mucho énfasis en lo que tiene que ver con la honestidad y se coloca como ejemplo todos los procesos electorales de nuestro país, la situación social que estamos viviendo en nuestro país y de acuerdo con eso se hace una reflexión con los estudiantes. (GF1)

Resulta claro que de nada sirven las dinámicas de formación, los múltiples aprendizajes, la misma formación política y democrática, si eso, finalmente, no se transforma en la posibilidad de conseguir una sana convivencia, y crear ambientes propicios para la interacción de sus miembros, quienes más allá de las dificultades y las diferencias, sean capaces de encontrar vías de diálogo y concertación posibles. Ahí resultan comprensibles afirmaciones como estas:

> Nos hemos enfocado mucho en relación a lo que tiene que ver con la creación de paz, la identificación del otro como igual y los mecanismos que tenemos para la

> resolución de conflictos. También la parte es lo que tiene que ver con el Gobierno escolar alentamos a los chicos a participar activamente y en la resolución de los conflictos, para que se dirijan a los mecanismos que tiene el mismo Gobierno escolar. Todo lo que compartimos como seres humanos, de una manera ética, de una manera política, de una manera legal. Es todo lo que nosotros podemos hacer son todos los mecanismos que tenemos para la convivencia. (Docente, Colegio Los Samanes, entrevista personal, 2016).

En este orden de ideas, la formación ciudadana debe ser formación para la convivencia. Todo lo demás, los esfuerzos cotidianos en los diferentes entornos sociales, políticos, democráticos, no tienen sentido si no están direccionados a la convivencia. Quien está formado para aprender a vivir con los otros y reconoce en ellos sus iguales, actuará en función de este propósito, no tomará lo que no le corresponde, administrará adecuadamente lo que no le pertenece, pero sobre lo que tiene responsabilidad, no atentará contra los demás, en fin, procurará de algún modo mantener las mejores relaciones posibles con los demás.

Esta subcategoría resulta asociada a la solución de conflictos y la construcción de paz. Los estudiantes la resaltan como un plus en sus procesos formativos y lo mejor del caso es que la visualizan desde diferentes perspectivas, ya que potencia no solo su estadía en la escuela, sino su familia y lo social. De algún modo, se ratifica la idea que cuando el sujeto se forma en valores, ellos estarán impresos en su ser y se manifestarán en cualquier escenario, ya que quien es virtuoso lo será en cualquier escenario y bajo cualquier condición y circunstancia (Aristóteles, 2018).

De igual forma, si se hila un poco más delgado se puede concluir que la convivencia es una de las finalidades de la formación ciudadana, pues recoge cada elemento mencionado. La ética ciudadana, los valores ciudadanos, la ciudadanía, lo público, la opinión pública, las habilidades comunicativas y argumentativas, el desarrollo del pensamiento crítico, la identidad, la pertenencia, la formación integral, todos ellos, de algún modo, confluyen en ella, y aunque no sea el único fin de la formación ciudadana, involucra todo lo que tiene relación con ella, pues cuando hay una percepción de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad política y la conexión funciona, hay formas de generar conciencia sobre los intereses comunes en todos los aspectos y dimensiones humanas. De hecho, como señalan Noguera, Tey, Buxarrais, Martínez y Prats (2001):

> La convivencialidad abarca la construcción del conocimiento social, las habilidades sociales y los sentimientos morales. Sería una correspondencia fácil la que se establecería entre estos y las áreas cognitiva, conductual y afectiva; sin embargo, no por ello sería ficticia ni tampoco simple. Evidentemente, en los tres apartados se intentan desarrollar capacidades que incidan sobre el desenvolvimiento de los tres ámbitos anteriormente expresados; pero cada uno de ellos intenta también poner el énfasis en cada una de esas tres áreas, porque,

> posiblemente, la convivencia pacífica y respetuosa, participativa y crítica, solidaria y justa necesite por un igual de la razón, del corazón y de la acción. (p. 56)

Esta percepción sobre las buenas relaciones humanas, base del bienestar de cualquier sociedad, da entrada a la nueva categoría emergente de solución de conflictos, un aspecto necesario en una sociedad como la colombiana en la que aún se está en proceso de aprender a vivir juntos, no obstante, las diferencias de todo orden que se puedan presentar.

Solución de conflictos

En este proceso, creciente de comprensión emergió esta nueva categoría, de la cual hablaron permanentemente los estudiantes. Esto es coherente, de algún modo, con la realidad que vive el país que se sensibiliza cada vez más en el camino hacia la paz. Tiene sentido cuando, de otro lado, se ha insistido en que una de las finalidades de la formación ciudadana es lograr una sana convivencia, y tal convivencia no surge de la nada ya que a pesar de las múltiples condiciones y garantías de formación que se ofrezcan, es imposible detener las situaciones de tensión que el día a día. Esto igualmente debe ser previsto por parte del proceso formativo, de tal manera que los mismos estudiantes cuenten con las herramientas para superar las diferencias. Uno de los grupos de estudiantes lo señala de la siguiente manera:

> Nosotros aquí en el colegio tenemos por lo menos la semana por la paz que es una semana donde todos los grados exponen y hacemos diferentes actividades en las cuales nos motivamos, a que haya diferentes espacios y busquemos diferentes formas para resolver conflictos. También incentivamos lo que son los valores de la comunicación, y generalmente en clases ya sea de Sociales o de Constitución Política y valores nos enseñan mucho a cómo manejar diferentes situaciones, nos dan teoría obviamente porque no más en sociales nos dan Geografía, nos dan historia pero también nos enseñan esas situaciones que pasaron, nosotros actualmente cómo podemos intervenir cómo podemos actuar para mejorar digamos X o Y situación que se nos presente. (GF5)

Sin duda, esta es una de las áreas necesarias para seguir fortaleciendo en los colombianos, a fin de aprender a enfrentar los conflictos, de manera que se supere la intolerancia. Se necesita, entonces, una preparación para gestionar las emociones que afloran en un momento determinado y que requieren, sin duda, seguir el ejemplo que señalan los mismos estudiantes, a fin de aprender a enfrentarlas.

REFLEXIONES FINALES

Se presentan de manera sucinta las principales ganancias de esta segunda fase:

a. Del recorrido por los PEI se pudo inferir que, desde lo nominal, para las instituciones educativas, en su conjunto, incluyen los procesos de formación ciudadana direccionados a generar condiciones aptas para la convivencia. Este interés común lo comparten las instituciones públicas y privadas, sin distinción alguna y se manifiesta por medio de las características que debe poseer este tipo de ciudadano: comprometido, amante de su territorio, responsables, solidario, respetuoso de sí mismo y de los demás, partícipe de los procesos democráticos y, lo más importante, con las capacidades para ser capaz de llevar una vida en común. Lo anterior indica que las propuestas ratifican el deseo de propender por la mejor formación posible de los niños y jóvenes. Sin embargo, al igual que en lo relacionado con las instituciones de la primera fase, hay un descuido por el fortalecimiento de las dimensiones legal y política de la ciudadanía, pues sin decir que no se aborden, se hace de manera muy superficial.

b. De las entrevistas realizadas a los docentes, respecto a la formación ciudadana, se obtiene la idea que el sujeto que se forma en la escuela debe forjarse como un ser humano, condición fundamental para aportar en la construcción de la vida social, política y democrática (Nussbaum, 2011; Hoyos, 2004; 2008). Como complemento a ello, se manifiesta de manera insistente, como elemento esencial de este proceso de formación, el respeto a las diferencias, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la capacidad para tomar sus decisiones autónomamente y una conciencia política sólida (Cortina, 2001; Nussbaum, 2011; Habermas, 2010; Peña, 2008; Rubio, 2007). Todo esto permite demostrar la conexión directa de este tipo de formación con la ética ciudadana y de esta última con los valores ciudadanos (Hoyos, 1993; 2004; 2008). Así, se entiende que las instituciones consideran que sin valores ciudadanos direccionados a la consolidación de una comunidad política no es posible hablar del fortalecimiento de una democracia participativa, como la que requiere la República colombiana.

c. Los docentes identifican en lo público un elemento trascendental para la consolidación de la vida social, política y democrática. Llama la atención que, en su mayoría, son los profesores de las instituciones públicas los que más ampliamente dan un alto valor y estima a lo público.

d. La subcategoría que hace mayor presencia del lado de lo público, por parte de los docentes, es la de participación democrática, entendida por ellos como respeto al compromiso que tienen en sus manos a la hora

de elegir o ser elegidos. Sin embargo, tanto en lo que se pudo observar como en lo que se logra interpretar, a partir de las afirmaciones en las entrevistas y grupos focales, hay descuido de la dimensión real de lo que significa la participación democrática, que requiere de la sensibilización del estudiante en el conocimiento y dominio sobre "los fundamentos del modelo de Estado Social de Derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la Constitución; la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control; y lo que fundamenta la participación ciudadana" (Ministerio de Educación Nacional & Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2016, p. 5).

e. Uno de los principales aportes en este punto del proceso comprensivo fue caer en la cuenta de la importancia de los valores en los procesos de formación ciudadana, pues hay una relación directa entre su afianzamiento con el fortalecimiento de la vida democrática y política del Estado, de hecho Hoyos (2004) expresa que:

> El que los ciudadanos comprendan la íntima relación entre dichos procedimientos y las actitudes éticas y el que aprendan a comportarse de acuerdo con ello tiene que ser el propósito de procesos educativos para la democracia. Desesperar de su eficacia, minusvalorarlos, desconocer su sentido profundamente político y humano es resignar definitivamente ante las dificultades que conllevan los ideales libertarios de la modernidad. (p. 1)

Asociado a ello aparece consecuentemente lo relacionado con la solución de conflictos, entendida esta como la posibilidad que tienen los estudiantes de superar sus diferencias y dificultades, surgidas de las distintas situaciones de la vida cotidiana y que no son ajenas a las relaciones humanas.

CAPÍTULO 3

LO PÚBLICO Y LA FORMACIÓN CIUDADANA UNA RELACIÓN NECESARIA

El recorrido a lo largo de este camino, desde el momento en que se hizo la revisión de los fundamentos epistémicos del marco teórico hasta la segunda fase, deja grandes lecciones, las mismas que, de algún modo, se utilizan a continuación para plantear algunos lineamientos orientadores, que habrán de integrar el proceso de formación ciudadana en el que lo público sea un bastión importante.

Una de las cuestiones significativas que vale la pena señalar es que cada institución educativa pone en funcionamiento toda su estrategia de formación por medio de los PEI, y dentro de este todos aquellos proyectos que, más allá de lo obligatorio, considera que son significativos para lograr sus metas. Sin embargo, como es de conocimiento de quienes se dedican a la educación, siempre hay cosas que se pueden hacer mejor, pero que los recursos disponibles son determinantes a la hora de intentar alcanzar los objetivos propuestos.

Conviene aclarar que cuando se habla de recursos no se hace referencia solo a lo económico, sino que hay otros recursos tanto o más valiosos que este, como las personas, el compromiso de la comunidad educativa y la intervención del Estado, entre muchos otros que bien conjugados resultan fundamentales.

A continuación, se presenta la red semántica que sintetiza todo el camino recorrido y, a partir de ello, se presentan algunas impresiones y directrices que se deben tener en cuenta a la hora de hablar de formación ciudadana en la educación media **(Figura 3.1).**

En primer lugar, se repite aquella idea de que el currículo diseñado no coincide al pie de la letra con el ejecutado y el aprendido, incluso se presentan dinámicas curriculares propias que no son conscientes por parte de los actores, mejor conocidas como *currículum* oculto (Díaz, 1996 & Torres, 1998). Esta reflexión indica que cada una de las fuentes de información (instituciones, docentes, estudiantes) genera sus propias dinámicas comprensivas de la realidad y del proceso formativo, lo que evidencia la riqueza de la investigación, en la medida en que se incluyó la mayor cantidad de fuentes de información posible.

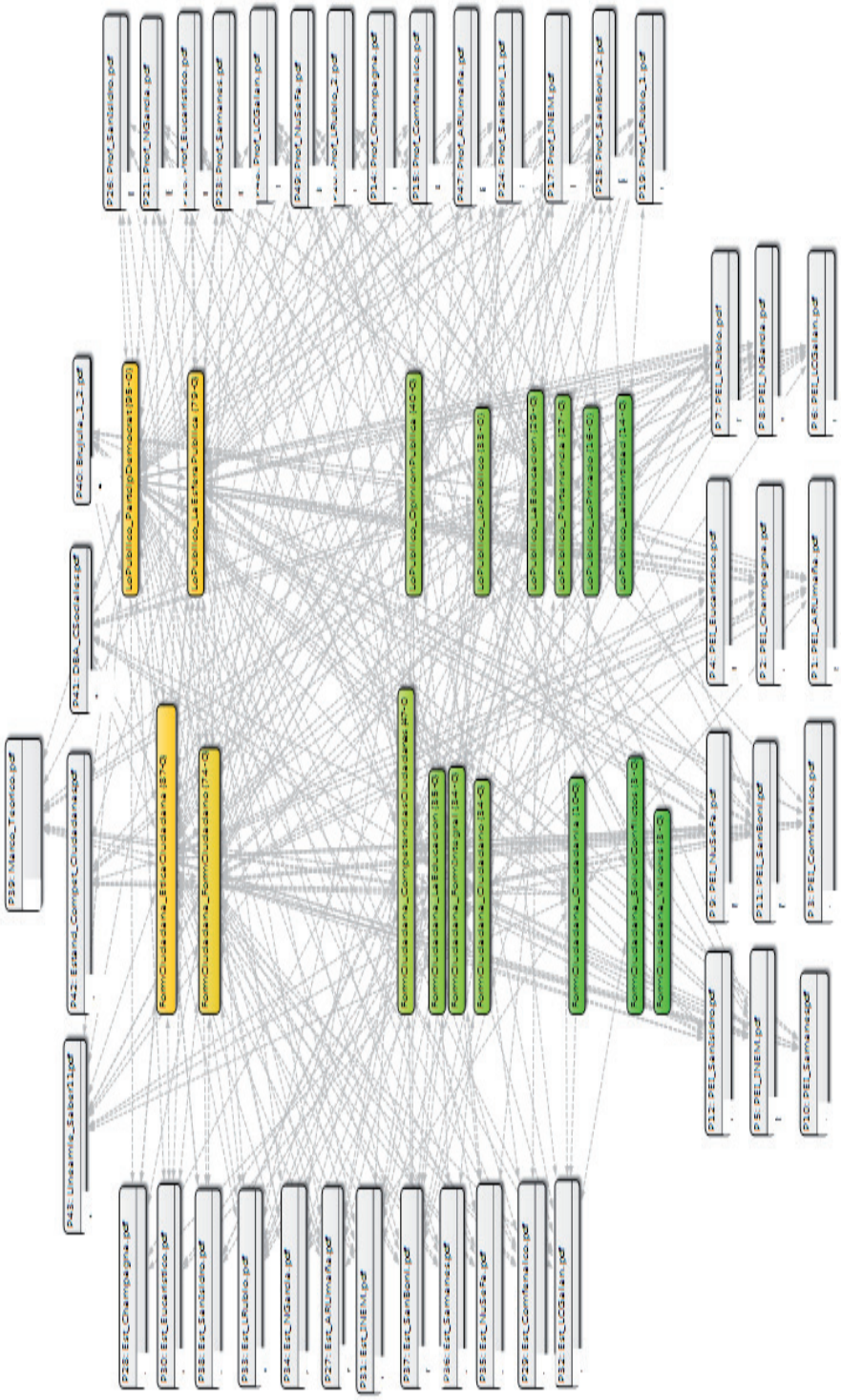

Figura 3.1. *Red semántica comprensiva: Lo público y la formación ciudadana*
Fuente: El autor

Lo anterior se afirma en tanto que lo que se plantea en los PEI, en algunos casos, no describe suficientemente lo que se lleva a cabo en las actividades académicas. De hecho, las subcategorías emergentes en el ejercicio comprensivo aparecieron esencialmente a partir de las entrevistas a los docentes y en los grupos focales con los estudiantes (identidad, pertenencia, convivencia, solución de conflictos), mientras que en los documentos institucionales solo aparece una (formación integral y valores).

Sin embargo, lo más relevante de todo este proceso comprensivo es que se fue poniendo de manifiesto que, cuando se habla de formación ciudadana, se hace referencia a una categoría compleja y fundamental para el proceso de formación de los estudiantes y la posibilidad de la consolidación de una sociedad democrática. Este deseo nunca se hará realidad de manera espontánea ya que "sin educación cívico-política, la democracia de calidad es inviable." (Rubio, 2007, p. 146).

Este ideal de sociedad democrática debe partir de la configuración de un ideal humano y de la proyección de un tipo de sociedad que se quiere alcanzar. Si bien la responsabilidad no recae exclusivamente en la escuela, ella tiene un peso muy importante; de ahí que cada una de las actividades que se desarrollan deberían estar direccionadas a tal propósito, pues si bien es necesario desagregar los procesos de formación, estos deben realizarse de tal manera que todo guarde un vínculo que aporte a la meta que se busca alcanzar.

Si bien el discurso sobre la formación ciudadana no es nuevo, tiene sentido en la medida en que las dinámicas sociales y políticas son activas y precisan retos acordes con las transformaciones, lo que deja como resultado nuevas exigencias que han estado presentes desde siempre, como bien lo precisa Nussbaum (2011), cuando hace el balance de su análisis del porqué las personas socialmente se portan mal, señalando que:

> En primer lugar, los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos. El individuo se conduce mucho peor bajo la máscara de anonimato, como parte de una masa sin rostro que cuando se siente observado o responsabilizado como tal (…) En segundo lugar, las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica (…) En tercer lugar, las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. (p. 72)

Si bien han pasado algunos años desde las afirmaciones de Nussbaum, sus palabras siguen vigentes y concuerdan con lo extraído de los PEI y lo manifestado por docentes y estudiantes a lo largo del proceso comprensivo "formar un estudiante crítico, autónomo y con una actitud de liderazgo que le permita proyectarse en la comunidad coadyuvando a construir la nueva sociedad que requiere el país".

(Institución Educativa Leonidas Rubio, 2013, p. 11); "sin formación ciudadana no habría vida pública, el estudiante debe ser consciente de su papel en la vida social, no solo conceptual y académica, sino práctico depende de la formación ciudadana y es esta la que lo prepara para la vida social y política en términos prácticos" (GF2); "la formación ciudadana tiene como tarea fundamental preparar a los jóvenes a la vida social" (P2, Colegio San Bonifacio).

Este tipo de afirmaciones, como muchas otras a lo largo de la información recolectada, justifica totalmente la necesidad de formar personas capaces de poner en evidencia lo que sucede consigo mismos, en primer lugar, y con su entorno y las personas a su alrededor, en un segundo lugar.

A fin de enriquecer el ejercicio comprensivo realizado, se presentará a continuación un diálogo entre la información recabada con algunos elementos teóricos, extraídos de los autores de referencia, que permiten ahora dar una mirada mejor fundamentada de lo que es la formación y, dentro de ella, la formación ciudadana como uno de sus componentes. Este ejercicio se hace teniendo en cuenta la riqueza comprensiva alcanzada que se presenta de manera sintética en la **Figura 3.2**.

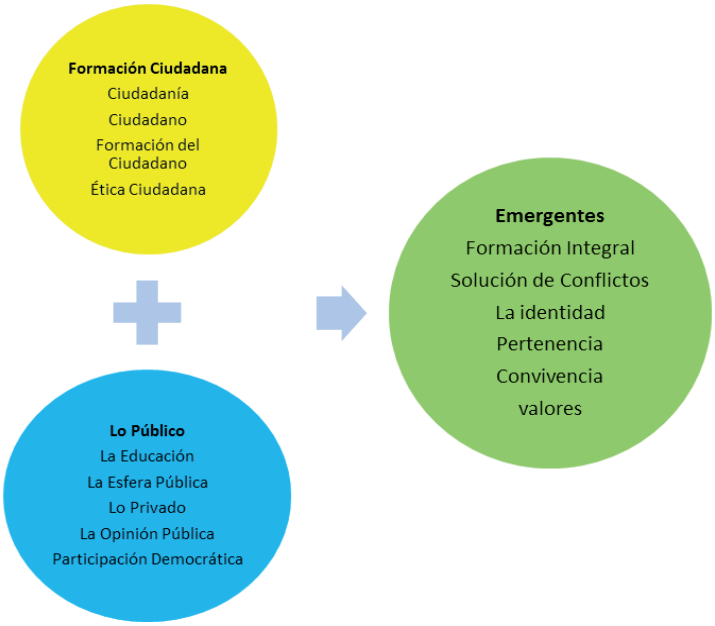

Figura 3.2. *Categorías principales con subcategorías.*
Fuente: El autor.

Así, "desde Protágoras hasta Isócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana

que luego se traduciría en éxito político" (Gadamer, 1991, p. 226). Esto pone en evidencia que, desde el antiguo despertar de la razón en Grecia, cuando se hablaba de formación, esta a todas luces refiere al ciudadano; formar es preparar al ciudadano para que comprenda su compromiso con la ciudad, lo cual no era otra cosa que estar dotado para la vida política.

Esto indica que la formación se traduce de manera directa en el cultivo del mundo interior, en el conducir a un sujeto a su riqueza espiritual. Así:

> Cuando en nuestra lengua decimos 'formación' nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. (Gadamer, 1991, p. 39)

En este sentido, la formación implica dar forma humana (Jaeger, 1983) a un sujeto que lo necesita para involucrarse de manera activa y efectiva con la sociedad a la que pertenece; de ahí que sea relevante cuando en las instituciones se afirma que "la formación ciudadana el aquí gira básicamente en torno a los valores, ¿cierto?, donde se le promueve a los estudiantes valores como el respeto, la tolerancia, la sana convivencia, la participación y liderazgo" (Docente, Institución Educativa Augusto E. Medina de Comfenalco, 2016).

Al mantener la mirada de la formación desde este horizonte ético se hace, entonces, natural pensar que si bien formar es un esfuerzo por enriquecer espiritualmente a un sujeto (Gadamer, 1991), haciéndolo más humano (Nussbaum, 2011), esto redunda, en últimas, en preparar al sujeto para el contacto adecuado con los otros; es decir, prepararlo para la vida en sociedad. Así lo han manifestado las fuentes de información consultadas:

> Lo primero que nos enseñan aquí en cuanto a valores, sería el compañerismo, pues para la sociedad lo que más necesitamos es estar en conjunto y pues como se dice, el conjunto forma una sociedad; además del respeto y pues otros valores que se inculcan desde pequeños porque en una sociedad no podría haber otra, o sea, discordias y falta de valores que podrían arruinar la convivencia. (GF12)

Estas afirmaciones resultan altamente significativas porque coinciden con lo señalado por Gadamer (1991) respecto a la concepción hegeliana sobre la formación, la cual implica:

> Ese mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. La formación comprende un sentido general de la mesura y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. Verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás. Y esta generalidad no es seguramente

> una generalidad del concepto o de la razón. Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros. Según esto la conciencia formada reviste de hecho caracteres análogos a los de un sentido, (...) la conciencia formada supera sin embargo a todo sentido natural en cuanto que éstos están siempre limitados a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general. (Gadamer, 1991, p. 46)

En este orden de ideas, la formación significa, para quien la recibe, tomar conciencia de sí y de los demás, de un lado; pero, igualmente, la formación procura el sentido estético y el sentido histórico; es decir, recibe los elementos necesarios para establecer diferencias no ya solamente entre su ser y el de los otros, sino el sentido estético, le da la capacidad para separar lo bello de lo feo, la buena de la mala calidad y, el sentido histórico, por su parte, le permite determinar lo que es posible y lo que no lo es en un determinado momento.

Así, "el que todo esto implique formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido" (Gadamer, 1991, p. 50). La formación, entonces, prepara al sujeto para tomar conciencia de la historia y el desenvolvimiento de la misma, pudiendo identificar el obrar bien o no y las situaciones que determina ese accionar.

Esta toma de conciencia del acontecer histórico, de la posibilidad de identificar lo bueno de lo malo, además de lo señalado anteriormente, de tomar conciencia de sí y de los otros, al igual que el sentido ético y político de formar al ciudadano, lleva a Gadamer a señalar que el sentido de la formación es el de la formación de "un sensus comunis. Formación del sentido común" (1991, p. 51), que significa que:

> La educación queda entendida como el arte de encontrar argumentos, lo cual contribuiría a la formación de un sentido común, un sentido para lo convincente a la luz de lo correcto, es decir, a la luz de lo que está bien y lo que está mal, tomando como referente lo verosímil y lo justo expresado con elocuencia: con el arte de decir correctamente lo correcto. (p. 51)

En esto se acerca incluso a la propuesta ética desarrollada por Aristóteles (2018):

> El fin es el principio del pensamiento, pero la conclusión del pensamiento es el principio de la acción. Ahora bien, si la razón o la virtud son la causa de toda rectitud, si no es la razón, entonces el fin, aunque no los medios que conducen al fin, será recto gracias a la virtud. (p. 1227)

De hecho, para Aristóteles (2018), en la Ética Nicomáquea, todas las acciones humanas están direccionadas al único fin que todos los seres humanos

desean alcanzar, la felicidad. El único medio posible para llegar a ella es la virtud, que es la que ofrece al sujeto la capacidad de argumentar, que no es otra cosa que la capacidad de dar cuenta de, a la hora de actuar. Hallan aquí sentido la categoría de opinión pública soportada en la habilidad comunicativa, la capacidad argumentativa y el desarrollo del pensamiento crítico. De hecho, así lo entienden los docentes y los estudiantes que lo expresaron de la siguiente manera:

> La formación ciudadana tiene como tarea fundamental preparar a los jóvenes a la vida social. Para el caso de la institución ha sido muy importante que los chicos han aprendido que su opinión y punto de vista es importante y por eso uno ve como hoy en día no tienen temor de expresar lo que piensan. Quizá lo que ha hecho falta es que aprendan con mayor fortaleza a reconocer que su realidad no es la única, porque su condición económica es otra. Sin embargo, rescato que se procura con ellos formar para el pensamiento crítico desde los temas actuales y vigentes a fin de que sean estudiantes más proactivos–conscientes de su realidad. (P4, Corporación Colegio San Bonifacio)

La formación, entonces, busca afectar el quehacer cotidiano del sujeto y de hecho lo logra; no hay nada que una persona integre a su saber que no termine por afectar su modo de actuar, sea esto positivo o negativo; de ahí la carga moral tan fuerte que tienen los procesos de formación. Gadamer (1991) lo expresa en los siguientes términos:

> La dirección del hacer por el saber aparece, sobre todo, y de manera ejemplar, allí donde los griegos hablan de Tekhne. Esta es habilidad, es el saber del artesano que sabe producir determinadas cosas. La cuestión es si el saber moral es un saber de este tipo. Esto significaría que sería un saber sobre cómo debe uno producirse a sí mismo. ¿Debe el hombre aprender a hacerse a sí mismo lo que debe ser, igual que el artesano aprende a hacer lo que según su plan y voluntad debe ser? (p. 386)

Se reafirma, entonces, la idea que el saber afecta la acción, por lo cual se puede plantear que tiene una finalidad moral; de ahí la ya mencionada tarea de formar el sentido común y lo que ello implica. En términos de la investigación y, de acuerdo con los resultados con las subcategorías correspondientes a la formación ciudadana, toda formación tiene una finalidad ética y, de algún modo, es integral (de ahí su relación con los valores y la convivencia). De tal forma, "…las imágenes que el hombre tiene sobre lo que debe ser, sus conceptos de justo e injusto, de decencia, de valor, dignidad, solidaridad, etc. [...] son en cierto modo imágenes directrices por las que se guía." (Gadamer, 1991, p. 389).

Es casi consecuente que, si el asunto de la formación es un problema ético, como ya se dijo, todo, en últimas, depende de los ideales que impliquen ese quehacer ético. De este recorrido por las fuentes de información emerge la idea que todo proceso de formación debe tener un principio orientador, que es el ideal de ser humano que se quiere alcanzar.

Estos ideales, sin duda, cambian de acuerdo con una serie de situaciones contextuales e históricas, además de la visión de futuro de las personas a cargo de los procesos formativos que sueñan cierto tipo de sujeto y de sociedad; de ahí, las naturales diferencias encontradas entre una institución y otra. No obstante, hay unos elementos comunes porque hay, precisamente, un contexto general, lo mismo que un momento histórico con unas condiciones comunes que conservan el espíritu de los ideales del pasado, como lo expresa el mismo Gadamer (1992):

> Se trata más bien de una rectificación de nuestra conciencia, que podría aprender de nuevo a percibir detrás de lo que cambia y se puede y debe modificar, lo inalterable y real. (...) Las realidades inmodificables y estables —nacimiento y muerte, juventud y vejez, patria y extranjero, obligación y libertad— exigen el acercamiento de todos. Ellas, de un lado definen el margen dentro del cual los seres humanos podemos planificar, y del otro, fijan los límites de sus posibilidades (…) [Las realidades inmodificables finalmente son la medida de] la planificación y organización de nuestra vida en el planeta, una medida que quizá nadie conoce y, no obstante, lo preside todo. (p. 169)

Esta propuesta de formación hasta ahora descrita, que va de acuerdo con los hallazgos de la investigación, pretende mantener los elementos constituyentes de una sociedad, pero, también, generar dinámicas de transformación de acuerdo con las características del contexto y las necesidades del momento histórico, particularmente de los miembros de esa sociedad, partiendo de las diferencias, los intereses y particularidades. Este, y no otro, es uno de los principales objetivos de la formación ciudadana encontrada en las instituciones educativas.

Justamente, este objetivo de la formación ciudadana coherente con la estrecha relación que tiene con la sociedad, permitió ratificar la intuición inicial que motivó la investigación que fue plantear la existencia de una presencia de lo público en los procesos de formación ciudadana en la escuela media. Lo anterior, se afirma basado en el hecho que la formación ciudadana tiene la intención de forjar un ciudadano con ciertas condiciones intelectuales, espirituales, éticas y políticas para enfrentar la vida social, política y democrática, comprometido consigo mismo, con los otros y con el entorno inmediato o lejano que lo circunda. En ese sentido:

> Desde la formación ciudadana tenemos que aprender a respetar lo público, tenemos que aprender a respetar los derechos humanos, tenemos que aprender a querer lo nuestro, a querer a nuestra ciudad, a querer nuestra institución, a querer nuestro parque, preocuparnos por lo que pasa a las personas, entonces desde allí creo que hay un campo de acción muy amplio. (GF1)

Esta visión de la formación ciudadana cobra aún mayor sentido si se tiene en cuenta, como lo afirma Rubio (2007) que:

> Nadie nace demócrata, como nadie nace ciudadano. La ciudadanía, en efecto, es un largo proceso de aprendizaje que nunca termina en el que se combinan factores cognitivos (instrucción), factores motivacionales (volitivos) y factores conativos (se llega a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía. De ningún modo se trata de un adoctrinamiento, al modo de los regímenes nacionalistas totalitarios o del comunitarismo fuerte (patriotismo cerrado) o de la democracia populista. (p. 160)

Así, el ciudadano se forma por medio del ejercicio ciudadano, el cual aprende en la escuela y en el contexto social y político en el que se desenvuelve, en su mundo de la vida (Hoyos, 2012) es decir en lo público, en el escenario en que se dinamiza la vida social, política y democrática, que requiere de él ciertas habilidades que solo puede adquirir mediante los procesos de formación, entendiendo la carga teórica y práctica que tiene esta categoría, tal y como se mencionó párrafos atrás.

En un contexto democrático, formar ciudadanos para la ciudanía implica, entonces, un largo transitar por múltiples procedimientos de consolidación de valores ciudadanos, como la participación, la identidad, la pertenencia, la superación de las dificultades mediante la solución de conflictos, y la convivencia. En últimas, se trata de formación integral para un ciudadano que necesita estar dotado integralmente ante una sociedad que, en todo sentido, no puede ser fragmentada, concepto que está muy bien recogido por lo público, en tanto que es entendido como el ámbito en el que las personas y las organizaciones de toda índole en interacción con el Estado van tejiendo la red de sus intereses comunes.

Lo público se constituye así en el *medium* en el que se da sentido a lo común, precisamente como 'bien público'… Aquí se hace necesario el "pluralismo razonable" (Rawls, 1996) dado que la tolerancia es la virtud de lo público que nos permite relacionarnos con el otro como extraño, como ciudadano o ciudadana con iguales derechos y deberes. La omisión de lo público en procesos de organización colectiva lleva a "fundamentalismos comunitaristas o individualistas, según se privilegie un sentido político de la sociedad civil o del Estado mismo" (Hoyos, 2002b, p. 12).

En este sentido, lo público requiere de una consolidación de la formación ciudadana y su aporte en la configuración de un ciudadano hábil en su capacidad para comunicar, para argumentar y contraargumentar, dado a la interacción, capaz de poner su punto de vista, tomar posición crítica, activo políticamente, pero, lo más importante, capaz de convivir, porque si hay algo que lo caracteriza es su riqueza espiritual, la cual se ve reflejada en su alto valor ético. Esto coincide igualmente con las palabras ya expresadas por Dewey (2004) en su momento:

> Mientras la gran sociedad no se convierta en una gran comunidad, el público seguirá eclipsado. Sólo la comunicación puede crear una gran comunidad. Nuestra Babel no es de lenguas, sino de unos signos y símbolos sin los cuales es imposible a experiencia compartida. (p. 134)

En estos términos, el papel de lo público es la construcción de la gran comunidad (equivalente a la comunidad política), escenario de interacción política y democrática que requiere de unos sujetos con capacidad de interacción, con todas las cualidades ya mencionadas. Así, puede afirmarse que formar en ciudadanía es formar para lo público y eso implica formación para la vida social (convivencia), la vida política (participación, postura crítica, interacción) y la vida democrática (participación, toma de decisión, ejercicio adecuado de la representación, entre otros), todo ello soportado en la habilidad comunicativa y la participación. De hecho, esa es la perspectiva que comparten autores como Dewey, Habermas y Hoyos, respectivamente:

> Aprender a ser humano es desarrollar mediante la reciprocidad de la comunicación el sentido real no puede haber público sin una plena publicidad respecto a todas las consecuencias que le atañen. Todo lo que obstruya y restrinja la publicidad, limita y distorsiona la opinión pública y frena y deforma la reflexión sobre los asuntos sociales. Sin libertad de expresión, ni siquiera se pueden desarrollar los métodos de indagación social. (Dewey, 2004, p. 147)

> La comunicación se concentra a veces en torno a determinados contenidos y decisiones lo que hace que en el espacio público se diferencien los ciudadanos del común, de intelectuales y dirigentes respetados por su visión de los asuntos generales y por su capacidad de expresarlos en un lenguaje público. La opinión pública que como puede ser manipulad por los medios, también puede ser orientada por ellos, es un potencial político de influjo en el comportamiento electoral y en las corporaciones públicas, organismos de gobierno e instancias judiciales, es un poder con respecto a los electores y a los elegidos. Pero el influjo depende de la comunicación efectiva: el público puede ser convencido de la importancia de los temas mediante un lenguaje comprensible, capaz de motivar el compromiso de las mayorías. Un público bien formado no será comprado, ni presionado: sabrá detectar la veracidad y capacidad de sus dirigentes y su compromiso con la comunidad. (Hoyos, 1993, p. 15)

> El ámbito de **lo público** al que acuden los ciudadanos cuando buscan la realización de los fines sociales, y otro, aparentemente más vigoroso de una **sociedad civil** en la que los individuos establecen sus más íntimas relaciones de afinidad e interés inmediato, perteneciendo a diferentes asociaciones, -iglesias, universidades, clubes, asociaciones profesionales, etc.- y persiguen su propia concepción del bien o sus planes de vida dentro de las condiciones generales definidas y aceptadas por todos. (Habermas & Rawls, 1998, p. 27)

Por tanto, siendo lo público el escenario propicio de dinamización de la vida social, política y democrática, donde el Estado toma forma gracias a las interacciones de quienes lo conforman, tanto a nivel individual como colectivo, se requiere de un ciudadano preparado para ser consciente de lo que él mismo es, de su condición de ser humano y de ciudadano con sus dimensiones legal, social y política (Peña, 2001; 2008), y con sus componente de identidad, pertenencia y participación (Rubio & Rosales, 1997; Rubio 2007).

Es decir, el ciudadano necesita de procesos de formación ciudadana donde todos estos elementos confluyan conscientemente y lo desafíen desde la reflexión y el enfrentamiento con la realidad, teniendo como gran herramienta la habilidad comunicativa, la argumentación y la capacidad crítica. De esa manera:

> La formación ciudadana tiene como tarea fundamental preparar a los jóvenes a la vida social. Para el caso de la institución ha sido muy importante que los chicos han aprendido que su opinión y punto de vista es importante y por eso uno ve como hoy en día no tienen temor de expresar lo que piensan. Quizá lo que ha hecho falta es que aprendan con mayor fortaleza a reconocer que su realidad no es la única, porque su condición económica es otra. Sin embargo, rescato que se procura con ellos formar para el pensamiento crítico desde los temas actuales y vigentes a fin de que sean estudiantes más proactivos–conscientes de su realidad". (P4, Corporación Colegio San Bonifacio)

> La relación, que tiene en la parte ciudadana, es formarnos como personas para poder tener conciencia de lo que se vive en lo público, digamos en democrático tener conciencia para saber por qué se elige, para qué se trabaja, para qué nos están contando con ello. (GF7)

En esta lógica, la formación ciudadana resulta en una ética ciudadana; es decir, en unos ciudadanos promotores de los valores en la vida cotidiana, con lazos solidarios, cumplidores de sus obligaciones por convicción, con capacidad de diálogo, defensores de lo público y todo aquello que lo compone, con miras a la construcción y contribución de un futuro común (Habermas, 1981, 2010; Monroy, 2006; Hoyos, 2004, 2008). De hecho, los estudiantes expresan que

> "Sin formación ciudadana no habría vida pública, el estudiante debe ser consciente de su papel en la vida social, no solo conceptual y académica, sino práctico depende de la formación ciudadana y es esta la que lo prepara para la vida social y política en términos prácticos" (GF2).

Si se toma conciencia, entonces, de la importancia de lo público y se direccionan los procesos formativos con ese componente esencial, se puede lograr que los estudiantes en la práctica logren desempeñarse hábil y acertadamente en términos éticos, políticos y democráticos. Al respecto manifiestan:

> Tenemos que aprender a respetar lo público, tenemos que aprender a respetar los derechos humanos, tenemos que aprender a querer lo nuestro, a querer a nuestra ciudad, a querer nuestra institución, a querer nuestro parque, entonces desde allí creo que hay un campo de acción muy amplio. (GF1)

Estas palabras dejan ver que aún estos comportamientos no forman parte de su actuar cotidiano. Así como también lo saben y expresan los docentes quienes consideran que es necesario:

> Fortalecer la parte del cuidado de lo público, de alguna manera no debería ser así, pero en la estructuración que estamos haciendo pensamos por ese lado, uno, porque nuestros muchachos ya están próximos a salir a la vida profesional, a estudiar en las universidades a comenzar a ejercer como Padre de familia, como empresario, etc., es necesario que ellos tengan claro ese sentido de lo público y la importancia que tiene para nosotros el cuidarlo, respetarlo y vigilar por esos elementos públicos. (Docente, Colegio Champagnat, 2016)

Esta inclusión de lo público en los procesos de formación ciudadana, en últimas, hará de la educación una experiencia de vida, porque se formará como ciudadano en la medida en que se desempeñe socialmente como tal, pues no se es ciudadano en teoría sino por la vivencia cotidiana del mundo de la vida, en el marco de lo institucional, la esfera, el espacio, las personas interactuantes. En ese sentido, el ejercicio formativo más allá de una proyección de futuro es, en primer lugar, un acontecer cotidiano en el mundo de la vida (Hoyos, 1993, 1996, 2002, 2004, 2008, 2012) que implica tomar conciencia del espacio mundano vital, gracias a la capacidad crítica que se pueda ir formando en él.

En estos términos, la formación ciudadana como formación para lo público significa enseñar y aprender desde el contexto lo que nos toca, lo que está a la mano, lo inmediato, lo que les permita a los estudiantes pensar sobre su existencia, generar conexiones con las de los otros y lo que les rodea y ser conscientes de la realidad histórica en que viven. La formación ciudadana, como formación para lo público, se convierte en un ejercicio estético en el que el estudiante se transforma en ciudadano y este, en la medida en que está bien formado, a su vez se convierte en gestor, constructor de su propia realidad. Esto lo intuyen docentes y estudiantes de la siguiente manera:

> Formación ciudadana para después ponerla en práctica en lo público; pero entonces ya está en decisión de cada uno qué es lo que quiero ser para la sociedad, lo que quiero aportar en lo público, porque yo me voy dando cuenta en mi medio que tengo que ser respetuoso, tengo que llegar a cumplir un horario, o sea reglas para poder convivir en medio de diferentes personas, para llegar a ser lo que yo quiera, sino que a medida que voy afrontando las diferentes obstáculos de la vida me voy dando cuenta que tengo que utilizar diferentes valores inculcado de casa o del colegio. (GF12)

CAPÍTULO 4

A MODO DE CIERRE: UNA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA LA ESCUELA MEDIA

La propuesta de formación ciudadana que plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través de las Competencias Ciudadanas, corresponde a un marco general que recoge la intencionalidad de formar un sujeto desde un contexto que permita:

> Propiciar la creación de espacios de reflexión para debatir asuntos polémicos y de aplicación de valores sociales a favor del interés público (por ejemplo, tener en cuenta las dimensiones éticas de los temas y desarrollar la capacidad de detectar fraudes y presentar quejas o denuncias), así como fomentar un sentido crítico ante las actitudes y las relaciones sociales dominantes que permitan tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas, son algunas de las tareas que competen a la formación en ciencias naturales y sociales en las instituciones educativas. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 107)

Sin embargo, teniendo en cuenta que esta generalidad no precisa aspectos significativos de la formación ciudadana, lo cual se constituye en un elemento inherente a la tarea de la escuela, de cada institución en el contexto en el que se encuentra, uno de los aspectos a destacar de manera contundente, que se visibiliza como resultado de esta investigación, es lo relacionado con el sentido y significado de lo público. Este es entendido como finalidad social que le subyace a todo proceso formativo, como el espacio de interacción, en el que los personas ejercen su ciudadanía, es decir, es allí donde el ciudadano actúa legal, política y socialmente, de acuerdo con lo que señala Habermas (2008):

> El espacio público–político lo hemos descrito como caja de resonancia para problemas que han de ser elaborados por el sistema político porque no pueden ser resueltos en otra parte. En esta medida es espacio público-político es un sistema de avisos con sensores no especializados, pero que despliegan su capacidad perceptiva a lo largo y ancho de toda la sociedad. Desde el punto de vista que la

> teoría de la democracia el espacio público–político tiene que reforzar además la presión ejercida por los problemas, es decir, no solamente percibir e identificar los problemas, sino también tematizarlos de forma convincente y de modo *influyente,* proveerlos de contribuciones, comentarios e interpretaciones, y dramatizarlos de suerte que puedan ser asumidos y elaborados por el complejo parlamentario. Es decir, a cada función de señal del espacio público–político ha de sumarse también una capacidad de problematización eficaz. (p. 439)

En este orden de ideas, lo público, que Habermas presenta en dualidad junto con lo político, es, en esencia, el escenario en el que la democracia participativa es posible, de ahí la trascendental importancia que tiene para el Estado de derecho (Hoyos, 2004) y la urgencia que sea cultivado en los procesos de formación ciudadana como uno de sus propósitos esenciales. Es por ello que los espacios de formación escolares, en particular en el nivel medio, como se justificó en la metodología cuando se habló respecto a la selección de la población, deben tener en cuenta que cuando se proponen un ideal de persona este lo es también de ciudadano, y que el compromiso es el de una formación integral e integradora en las condiciones necesarias para su desempeño, en todos los escenarios posibles en el que el estudiante/ciudadano se mueve, particularmente desde las dimensiones de la ciudadanía: legal, política y social (Marshall, 1992 & Peña, 2007).

En este sentido, luego del recorrido hecho a lo largo del proceso investigativo en el que fue posible encontrar elementos que fundamentan la tesis que indica que a todo proceso de formación le subyace una concepción de lo público, se logró, en primer lugar, identificar las concepciones de lo público y de formación ciudadana existentes en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, donde a grandes rasgos se evidencia que cada institución genera sus propias dinámicas de formación, no obstante seguir los lineamientos generales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, a través de las competencias.

En este orden de ideas, cuando se habla de formación ciudadana en las instituciones hay muchos elementos comunes como el de ideal de ciudadano, valores ciudadanos, capacidad crítica, formación para la convivencia, entre otros. Si bien, estos elementos se encuentran en los documentos institucionales, no todas las instituciones educativas logran llevar esto a la práctica y limitan los procesos formativos a algunas prácticas institucionalmente establecidas o legalmente establecidas como, por ejemplo, el Gobierno escolar y los procesos democráticos que dicha actividad exige.

No obstante, ello podría decirse que el elemento común a la concepción de formación ciudadana en las instituciones es la de formación para la vida social y la convivencia. Si bien esta parte de la formación ciudadana es importante y necesario de ser cultivada, deja en evidencia una visión limitada de la misma y, dentro de las

instituciones abordadas, son pocas las que dimensionan la complejidad de lo que significa formar ciudadanos.

En relación con lo público es claro que las instituciones no hacen referencia de manera explícita, en sus documentos institucionales, a esta categoría; la mención que se hace de ella es para referirse a la condición de las instituciones como elemento diferenciador público–privado. Es en las entrevistas a profundidad y en los grupos focales donde fue posible identificar esta concepción. De hecho, la visión que emerge de lo público se presenta desde el marco de las instituciones que el Estado pone al servicio de los ciudadanos; de otro lado, se precisa que es muy tibia la referencia de esta categoría frente a otras acepciones que puede tener, particularmente la dimensión política que esta posee.

De otro lado, en la medida en que se iban identificando las concepciones que se tenían en las instituciones respecto a las categorías principales de formación ciudadana y lo público, fue posible ir estableciendo de la misma manera la relación existente entre ellas, dando de este modo cumplimiento a los objetivos planteados. En este punto sobresalió, como idea esencial, que cuando se habla de formación ciudadana, implícitamente hay un referencia frente a lo público, puesto que se forma con un propósito concreto, y cuando se habla de formación del ciudadano, esta formación pretende algo concreto con el ciudadano que se perfila en el proceso formativo, es decir se pretende generar en él unas competencias para que actúe desde un marco de legalidad, interactúe en la vida social y forme parte activa del quehacer político, tres dimensiones del actuar del ciudadano que, a todas luces, son parte integrante de lo público, de ahí la necesidad de direccionar los procesos formativos en esos términos.

En consecuencia, se presentan algunos elementos orientadores para dicha formación, que, a su vez, se convierten en pistas para seguir profundizando en el ámbito investigativo y educativo:

1. Los procesos de formación han de ser pensados de manera integral. De hecho, el estudiante, antes que cualquier cosa es un ser humano y ni él ni la realidad deben ser abordados de manera fragmentada. Esto implica que el proyecto de formación ciudadana no puede ser pensado como un apéndice de la formación del estudiante, ya que formar un estudiante, significa formar a un ciudadano y si en él se potencian solamente los conocimientos considerados científicos y por otra vía va la formación de la persona, el mensaje resulta ser desalentador. De lo que se trata es de un justo equilibrio, ya que las dos cosas son esenciales, es más ni siquiera son dos, se trata de la formación de un ser humano, de un estudiante, de un ciudadano, que habita una realidad que es compleja, sistémica en la que

todo está conectado, consecuentemente es menester un tipo de formación que se ajuste a esta verdad, de hecho "la ciencia, si se la practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades" (Nussbaum, 2011, p. 27).

Por tanto, hay que decir que en la formación de un estudiante/ciudadano todos los conocimientos, aprendizajes, saberes, son importantes y cada acción que se realicé en la escuela, es decir, las prácticas pedagógicas, ha de pensarse como formación ciudadana, de ahí que si se privilegia solo un campo del conocimiento en su proceso formativo, ese será el tipo de estudiante/ciudadano que se tendrá, pero si todos son vistos como humanos, cada uno será tomado en serio y hará su aporte en la formación de un sujeto verdaderamente integral.

En este sentido, pensar la formación ciudadana no excluye los aprendizajes científicos ya que el sujeto debe ser ilustrado en todo el sentido de la palabra, de lo contrario no podrá discutir con las suficientes razones y motivos, en la vida profesional, social, política y democrática y se alejará la posibilidad de convertirse en un sujeto fácilmente manipulable.

2. Nadie objeta el hecho que la formación ciudadana tiene como propósito estimular el ejercicio de la opinión pública, lo que no siempre resulta claro es cómo hacerlo y que ello sea efectivo; si bien no hay una respuesta contundente a esta inquietud metodológica, una cosa que es verdad es que la opinión pública y el derecho a ella se hacen realidad no solo cuando el ciudadano tiene la posibilidad de ejercerla, sino desde el momento en que es preparado para ello; por tanto, la formación para la opinión pública es un derecho que tiene el estudiante/ciudadano y es responsabilidad de la escuela el potenciarla.

   Se dice que es responsabilidad de la escuela, no de un área o un algún profesor de manera aislada, ya que contribuye a ella cada persona de la comunidad educativa en la medida en que respeta la posibilidad de que se exprese, porque la opinión pública es un derecho que solo se puede ejercer en la medida en que se tiene algo para decir, y se cuenta con los argumentos suficientes y sólidos para hacerlo. Se forma en la opinión pública no solo cuando se enseña a argumentar, sino desde el momento en que se ofrecen los elementos bases sobre qué argumentar, de ahí la interconexión que tiene la escuela y su formación con el desempeño del ciudadano en el ámbito de lo público y el fortalecimiento, que, desde allí, es posible hacer a la democracia.

3. Igualmente, formar en ciudadanía implica la potenciación de todas sus dimensiones: legal, social y política. En las instituciones educativas, en el

nivel medio es fuerte e insistente el cultivo de la dimensión social a través de la convivencia, no obstante, los problemas en este campo continúen, lo cual despierta todas las alarmas frente a la educación en general, pues se plantean cuestionamientos sobre las fallas que causan esos desbalances sociales, queriendo averiguar de dónde vienen, qué los causa y, finalmente, cuál es la responsabilidad de la escuela en este aspecto.

Será esto algo sobre lo cual sea necesario continuar trabajando e investigando, por lo pronto, queda en evidencia la necesidad de la formación integral comprendida como la formación del estudiante/ciudadano como un ser humano complejo y sistémico; pero, a su vez, al pensar de manera particular la formación ciudadana, esta debe ser tomada en toda su complejidad, pues el ciudadano se mueve en una sociedad en diferentes ámbitos profesional, legal, social, entre otros, por tanto debe cuidarse de potenciar todos y cada una de ellos, gracias a la articulación que tienen con lo público, ya que esas dimensiones de desempeño del ciudadano están en la realidad, su cotidianidad, su mundo de la vida.

4. La democracia no funciona de manera natural y, por tanto, se aprende, ya que es una creación humana, la herencia de la racionalidad occidental. Sin embargo, hay una cosa que es clara y es que la formación democrática, en el marco de la formación de ciudadana, si bien implica conocimientos de orden teórico son los escenarios y las prácticas democráticas las que generan las mejores condiciones para su aprendizaje, como lo dejaron entrever docentes y estudiantes. Contradictoriamente, en la escuela solo se acentúa el cultivo de la participación efectiva a través del proyecto de Gobierno escolar, dejando de lado componentes importantes de ella como el uso de los diferentes mecanismos de participación, el establecimiento y funcionamiento de las formas de control político, el fortalecimiento de las emociones políticas, el cultivo del patriotismo, la interculturalidad, entre otros, de modo que el estudiante/ciudadano sienta propia la patria, el vínculo con los otros y comprenda que siendo indiferente no puede lograr nada; que interiorice la idea que para desenvolverse y desarrollarse individualmente, necesita del contexto y de las condiciones propicias de ello, que solo son posibles en la medida en que haya unas garantías entre la comunidad política y la institucionalidad.

5. El mejor laboratorio para el aprendizaje de la ciudadanía es el entorno inmediato en el que se encuentra el estudiante/ciudadano. Revisar las problemáticas reales y tomarlas como objeto de estudio hace pensar, reflexionar, criticar y tomar posición frente a ellas, todas ellas competencias que debe desarrollar un buen ciudadano.

De hecho, el deber ser de la ciudadanía se teje hilando la realidad con posibilidades, por eso hay que llevar al estudiante a tomar conciencia y sentido de apropiación de su contexto inmediato: la escuela, el barrio, la ciudad, la región el país. Si bien docentes y estudiantes al hablar de las temáticas abordadas en los procesos formativos mencionan algunas situaciones o sucesos actuales, esta no es la constante en todas las situaciones e instituciones, cuestión que debería ser casi un mandato ya que ello dotaría al estudiante/ciudadano de las competencias y habilidades para enfrentar situaciones iguales o similares a ellas en diferentes circunstancias.

Igualmente, como ciudadanos del mundo, las situaciones y circunstancias de la humanidad, también deben ser su preocupación en todo sentido, no ser indiferente a lo que sucede a sus congéneres. Por ello, así como es consciente de su realidad debe serlo de las condiciones de los otros, de quienes les están cerca y los que no, pero que comparten con él su condición humana.

Lo anterior implica que se debe promover el reconocimiento cultural, intercultural, multicultural y transcultural, teniendo en cuenta que cada cultura es completa en sí misma, pero justamente por las transformaciones que se viven actualmente a nivel mundial, que obligan a cada cultura a abrirse a las demás, se debe favorecer desde la sensibilidad de la conciencia moral el reconocimiento de los otros y de lo otro, solo así será posible seguir sentando bases al sueño kantiano del favorecimiento de la insociable sociabilidad humana.

REFERENCIAS

Alvarado, S. & Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *5*(1),1-15.

Alvarado, S. & Carreño, M. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia. En Alvarado, S. y Ospina, H. (Eds.), *Socialización y configuración de subjetividades: Construcción social de niños y niñas y jóvenes.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Amezúa Amezúa, L. C. (2011). El valor de las virtudes cívicas y el refuerzo de la democracia. En Belloso, N. y De Julios, A. de (Coords.), *El retorno de la sociedad civil: democracia, ciudadanía y pluralismo en el siglo XXI.* España: Editorial Dykinson.

Anderson, P. (1998). *El estado absolutista.* México: Siglo XXI editores.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu.* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2006). *Diario filosófico (1950-1973)*. Barcelona: Herder.

Arendt, H. (2009). *La condición humana.* Buenos Aires: Paidós.

Aristóteles. (1997). *Política.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Aristóteles. (2018). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. En *Revista de Estudios Sociales,* (27), 150-163.

Arteta, A. (2008). *El saber del ciudadano. Las nociones capitales de la democracia*. Madrid: Alianza.

Astete Gaspar, S. J. (1896). *Catecismo de la Doctrina Cristiana,* corregido y aumentado por el Ilustrísimo Señor Arzobispo Doctor Manuel José Mosquera. Nuevamente revisado y aprobado por los Ilustrísimos Señores Doctor Bernardo Herrera, Arzobispo de Bogotá y Doctor J. Pardo Vergara Obispo de Medellín. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán y Tamayo.

Bartolomé, P. M. (2003). *¿Construimos Europa?: el sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión.* Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Comunidad de Madrid.

Bauman, Z. (1999). *En búsqueda de la política.* México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* México: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2011). *La sociedad del cansancio.* México: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida.* México: Fondo de cultura económica.

Becker, H. (2009). *Trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bermudo, J. (2001). Ciudadanía e inmigración. *Estudios Políticos*, *0*(19), 9-33. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/17440/15040

Bobbio, N. (1997). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política.* (5ª ed.). México: Editorial Fondo de la Cultura Económica.

Boladeras Cucurella, M. (2001). La opinión pública en Habermas. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, 0(26), 51-70.

Briones, G. (1998). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

Camps, V. (2010). *Democracia sin ciudadanos*. Madrid: Editorial Trotta.

Carreño, M. (1877). *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Nueva York: Appleton & Co.

Castells, M. (1997). *¿Fin del Estado-nación?*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1997/10/26/opinion/877816803_850215.html

Castillo, R. (2004). Érase una vez en América. John Dewey y la crisis de la democracia. En Dewey, J., *La opinión pública y sus problemas.* Madrid: Morata.

Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula.* México: Ediciones Coyoacán.

Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer*. Tomo 1. México: Universidad Iberoamericana.

Colegio Champagnat. (2016). *Proyecto Educativo Institucional.*

Colegio Eucarístico María del Refugio. (2015). *Proyecto Educativo Institucional.*

Colegio Los Samanes. (2014). *Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado de: http://www.colegiolossamanes.co/

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia.* Santa Fe de Bogotá: Legis.

Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: http://www.sanboni.edu.co/adn-sanboni/#perfil

Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo*. *Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza editorial.

Cunill, N. (1991). *La participación ciudadana, dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.

Cunill, N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad: nuevas formas de gestión pública y representación social.* Caracas: CLAD, Editorial Nueva Sociedad.

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad de los Andes.

Del Basto, L. 2011). U*niversidad y sociedad civil: dimensiones éticas y políticas de la educación.* Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Delgado, J. M. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa.* Tomo I. Barcelona: Gedisa.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2015). *Encuesta de Convivencia y Seguridad Ciudadana – 2015*. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/index.php/esp/educacion-cultura-gobierno-alias/encuesta-de-convivencia-y-seguridad-ciudadana-ecsc/93-sociales/seguridad-y-justicia/6330-encuesta-de-convivencia-y-seguridad-ciudadana-2015

Deutsche, W. (2015). *ONU admite que niveles de violencia en Colombia han disminuido hasta en 48% a partir del proceso de paz*. Recuperado de: http://www.americaeconomia.com/politica-sociedad/politica/onu-admite-que-niveles-de-violencia-en-colombia-han-disminuido-hasta-en-4

Dewey, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz, F. (1996). *Metodología de diseño curricular para la educación superior.* México: Trillas.

Díaz Barriga, A. & García Garduño, J. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dinero. (2016). Así le fue a Colombia en el índice de percepción de corrupción. *Dinero.* Recuperado de: http://www.dinero.com/actualidad/articulo/corrupcion-en-colombia-2015/218592

Enguita, J. E. (2007). Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía. *Logos. Anales del seminario de metafísica, 40*, 259-280.

Farrés, O. (2010). El transfondo económico de la ciudadanía. En Camps, Victoria (coord.), *Democracia sin ciudadanos.* Madrid: Trotta.

Fernández López, D. (2016). El concepto de amor en Hannah Arendt. *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*. *0*(16), 101-122.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del hombre.

Freire, P. (1996). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I.* Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II.* Salamanca: Sígueme.

Garay, L. (2000). *Ciudadanía, lo público, democracia.* Bogotá, Colombia: Textos y notas.

Giner, S. (2011). La agonía de lo público. Las esferas pública y privada en la traducción de "El Declive del hombre público". *El Tiempo.* Recuperado de http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9526166

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensivity*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. (1992). *Emergence Vs, Forcing: Basis of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1990). *El descubrimiento de la Teoria Fundamentada.* Barcelona: Imperio.

González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la formación ciudadana en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza.* Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

González, G. & Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores, 19(*1), 89-102.

Guerra, M. (2015). *Habermas, la apuesta por la democracia.* España: Bonalletra Alcompas S. L.

Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

Habermas, J. (1997). *Derecho y democracia: Entre facticidad y validez.* Brasil: Tiempo de Brasil.

Habermas, J. (2001). *Israel o Atenas.* Madrid: Trotta.

Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso.* Madrid: Trotta.

Habermas, J. & Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.

Hissong, R. (1996). *Las teorías y las prácticas de desarrollo desde la perspectiva de la Modernidad.* Cuadernos Ocasionales. Bogotá: CIDER.

Hobbes, T. (2017) *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hobsbawm, E. (1962). *Las revoluciones burguesas.* Madrid: Lope de Rueda 13.

Hoyos, G. (1993). Ética discursiva derecho y democracia. *Revista Análisis Político*, (20), 6 –15.

Hoyos, G. (1996). Ética para ciudadanos. En Giraldo, F. y Viviescas, F. (comps.), *Pensar la ciudad.* Bogotá: Tercer Mundo Editores, Cenac. Fedevivienda.

Hoyos, G. (2001). Conocimiento científico y formación ética. En Hoyos, G. (comp.), *La Educación En Valores En Iberoamérica.* Madrid: OEI.

Hoyos, G. (2002). *Participación del Estado, de la Comunidad Académica y de la Sociedad en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior.* Cartagena: CNA.

Hoyos, G. (2012). La ética fenomenológica como responsabilidad para la renovación cultural. En Hoyos, G., *Investigaciones Fenomenológicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.

Hoyos, G. & Martínez, M. (2004). *¿Qué significa educar en valores hoy?.* Madrid: Octaedro.

Hoyos, G. & Ruiz, A. (2008). *Ciudadanías en formación*. Bogotá: Magisterio.

Husserl, E. (2005). *Meditaciones Cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Institución Educativa Leonidas Rubio. (2011). *Proyecto Educativo Institucional. Formamos Integralmente al Hombre y Generamos el Cambio.* Recuperado de:http://www.leonidasrubio.edu.co/lrv/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=2&Itemid=8

Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. (2015). *Proyecto Educativo Institucional.*

Institución Educativa Augusto E. Medina de Comfenalco. (2016). *Proyecto Educativo Institucional.*

Institución Educativa Manuel Murillo Toro INEM. (2014). *Proyecto Educativo Institucional.*

Institución Educativa Nelsy García Ocampo. (2010). *Proyecto Educativo Institucional.* Ibagué

Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima. (2013). *Potenciación del Conocimiento y Formación Policial. Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado de: https://nuestrasenoradefatima.colegiosonline.com/index.php?id=documentos

Institución Educativa San Isidro. (2016). *Proyecto Educativo Institucional. Generación de Desarrollo Humano e Incorporación a la Vida Laboral*.

Institución Educativa Técnica Empresarial Antonio Reyes Umaña. (2009). *Proyecto Educativo Institucional.* Recuperado de: https://aru.colegiosonline.com/index.php?id=documentos

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*. Bogotá: ICFES.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2015a). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2014-2*. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2014-2

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2015b). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2015-2*. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2016). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2016-2*. Recuperado de: http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2016-2

Jaeger, W. (1983). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kant, I. (1988). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Lampierre, J. (2003). *Qué es ser ciudadano*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva

López de Cordero, M. (2011). *La educación para la ciudadanía y derechos humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia.* (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Lozano, M. (2009). *La política, la democracia y la ciudadanía en los juicios, discursos y acción política en jóvenes universitarios de Bogotá*. (Tesis doctoral), CINDE: Universidad de Manizales, Manizales.

Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje – servicio para el desarrollo de ciudadanía activa*. (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Madrid: Antropos.

Marshall, T. H. (1992). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Martin, J. (2002). *The Education of John Dewey.* New York: Columbia University Press.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Antropos.

Mejía, J. M. (2001). Reconstruir la Educación Popular en tiempos de globalización. La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. *Revista Internacional Fe y Alegría,* (3), 1-17.

Meléndez, M. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. (Tesis doctoral), Facultad de Pedagogía: Universidad de Barcelona, Barcelona.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Resolución 1600. Por el cual se establece el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la Educación Formal.* Recuperado de: http://190.248.134.158/intranet/start/sig/Normograma/resoluciones/Resoluciones%20Nacionales/1994/resolucion%201600%20de%201994.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía… ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Serie Guías N. 6. Bogotá D.C: IPSA.

Ministerio de Educación Nacional. (2004b). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales* y *Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Serie Guías N. 7. Bogotá D.C: IPSA.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los*

estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). *Cartilla 1. Brújula. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá: Amado Impresores.

Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Cartilla 2. Mapa. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá: Amado Impresores.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013a). Pr*ograma para la Transformación de la Calidad Educativa, Presentación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-280058.html

Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación- Alineación del SABER 2011°*. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11° Lineamientos generales 2014 – 2*. Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Lineamientos generales 2014-2. Alineación del examen SABER 11, Guía 2.* Bogotá: ICFES.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos del Aprendizaje*. Recuperado de: https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Módulo de Competencias ciudadanas Saber Pro 2016-2. Guía de orientación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior Recuperado de http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/saber-pro-estudiantes

Miñana, C., Toro, C. & Mahecha, A. (2012). Construcción de lo público en la escuela: una mirada desde dos experiencias de educación ambiental en Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *17*(55), 1147-1171.

Monroy, B. (2006). *La escuela en la esfera pública. Una estrategia de formación de cultura política en los espacios escolares*. Bogotá: Universidad Externado de

Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación (IDEP).

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Mouffe, C. & Rodríguez, N. (2008). *Fragmentos de lo público-político: Colombia siglo XIX*. Bogotá: La Carreta.

Muñoz Sánchez, M.T. (2007). Ciudadanía y espacio público: Una recuperación del republicanismo arendtiano. *Episteme*, *27*(2), 95-128.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Nueva York: Teachers College Press.

Noguera, E.; Tey, A.; Buxarrais, M. R.; Martínez, M.; Prats, E. (2001). Estrategias de educación en valores. En Hoyos, G. et al., La Educación en Valores en Iberoamérica*: Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. Montevideo: Organización Estados Iberoamericanos.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz editores.

Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Ediciones Universidad Piloto de Colombia

Páramo, P. (2013). La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. En Páramo, P., *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Piloto de Colombia.

Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Peña, J. (2001). La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía. *Ponencia presentada en el Seminario Historia y Naturaleza de la UNED,* Madrid, España.

Peña, J. (2008). Nuevas perspectivas de la ciudadanía. En: Quesada, F. (coord.), *Ciudad y ciudadanía Senderos contemporáneos de la filosofía política* (pp. 231-252), Madrid: Ed. Trotta.

Pinilla, A. & Torres, J. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbre.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Platón, (1871). El primer Alcibíades o de la naturaleza humana. En *Obras completas de Platón*, Tomo 1. Madrid: Medina y Navarro.

Quesada, F. (2004). Siglo XXI: ¿un nuevo paradigma de la política?: *I Simposium de Filosofía Política Alberto Saoner*. Barcelona: Anthropos.

Quintana, E. A. (2016). Derecho Público y Derecho Privado. En González, N. (coord.) (2016), *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineau, t. I: Derecho romano. Historia del derecho.* México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1855/26.pdf

Rabotnikof, N. (1993). Lo público y sus problemas: notas para una reconsideración. *Revista internacional de filosofía política*, *0*(2), 75-98.

Rabotnikof, N. (1997). El espacio público: Caracterizaciones teóricas y expectativas políticas. En Quesada, F. (ed), *Filosofía Política I. Ideas políticas y movimientos sociales*. Madrid: Trota-C.S.I.C.

Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Rengifo, T. (2012). Formas de Reconocimiento y Formación Ciudadana. *Revista Perspectivas Educativas*, *0*(5), 285-298.

República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.*

Requena, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "grounded theory*": *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

Rius, M. (2010). El ciudadano sin atributos. En Camps, Victoria (Ed.), *Democracia sin ciudadanos.* Madrid: Trotta.

Riba, J. (2010). La educación permanente del ciudadano. En Camps, Victoria (Ed.), *Democracia sin ciudadanos.* Madrid: Trotta.

Rodríguez, A. (2001). *¿Qué es la Filosofía? La Filosofía como Arte de los Encuentros*. Cali: Fundación Filosofía y Ciudad, Universidad del Valle.

Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la* ciudadanía *democrática*. Madrid: Trotta.

Rubio, J. & Rosales. (1997). Ciudadanía compleja y diferenciada. *Contrastes, 0*(1), 141-163.

Sánchez, C. (2015). *Arendt: Estar (políticamente) en el mundo*. España: Impresia Ibérica.

Savater, F. (1990). *Humanismo impenitente.* Barcelona: Anagrama.

Secretaría de Planeación Municipal de Ibagué. (2017). *Anuario Estadístico Municipal. Ibagué 2016-2017*. Ibagué: Alcaldía Municipal.

Sennett, R. (2011). *El declive del hombre público.* Barcelona: Península.

Siede, I. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Sófocles. (2000). *Tragedias.* Intr. de J. Bergua Cavero, trad. y notas de A. Alamillo. Madrid: Gredos.

Stake, R. (1999). *Estudios de casos.* Madrid: Ediciones Morata.

Stake, R. (2012). Estudio de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, I., *Manual de investigación cualitativa*, Tomo III. *Las estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Ed. Gedisa.

Strauss, A. & Corbin, J. (2012). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Tamayo, L. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3*(1), 65-76.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Thomas, J. (2003). Musings on critical ethnography, meanings, and symbolic violence. En: Clair, R. (ed.), *Expressions of Ethnography.* Albany: State University of New York Press.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morta.

Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Ediciones Temas de Hoy S. A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza y UNESCO.

Vargas, G. (2011a). *Ausencia y presencia de Dios: Diez estudios fenomenológicos.* Bogotá: San Pablo.

Vargas, G. (2011b). La formación como eje de las relaciones entre pedagogía y administración. R*evista electrónica forum*, *0*(3),125 - 145.

Vargas, G. & Gil, L. (2013). Universidad e individuación, Fenomenología de la individuación y de la formación como transducción de información. En Ruiz, A. (comp.), *Universidad e Investigación*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Velasco, J. (2003). *Para leer a Habermas*. Madrid: Alianza Editorial.

Westbrook, R. (1991). *John Dewey and American Democracy.* Ithaca: Cornell University.

Wulf, C. (2002). *Introducción a la ciencia de la educación.* Medellín: Universidad de Antioquia y ASONEN.

Zemelman, H. (2004). En torno de la Potenciación del Sujeto como Constructor de Historia. En Laverde, M.C., Daza, G. Y Zuleta M. (Coords), *Debates sobre el Sujeto. Perspectivas Contemporáneas.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central- DIUC.

Profundizar en lo relacionado con la formación ciudadana y lo público dentro de ella, propósito central del presente libro, se convirtió en una preocupación permanente, para lo cual se hizo un recorrido a través de diferentes autores que pertenecieron, o son afines, a la Teoría crítica; sin embargo, la mayor riqueza del ejercicio comprensivo de este fenómeno, el cual se realizó por medio del estudio de caso bajo la variable de caso múltiple, se obtuvo a través de la inmersión hecha en las instituciones educativas del nivel medio, donde se encuentra la mayor y más rica fuente de información posible. Utilizando algunos principios de la teoría fundada para el tratamiento de la información, fue posible determinar que el Proyecto Educativo de cada institución educativa guarda, de manera implícita, un ideal de formación ciudadana y de lo público. Esto hace evidente que formar a un estudiante significa, necesariamente, formar un ciudadano, dado que todos los conocimientos pueden relacionarse con una visión política del mundo, por lo que estos deberían desarrollarse de manera integral direccionados a esa, como una de las misiones esenciales de la escuela.

En este sentido, resulta esencial en la formación ciudadana, entendida como formación para lo público, el cultivo de todas las dimensiones de la ciudadanía (legal, social, política), ya que cada una de ellas apunta a una finalidad específica, que implica la consolidación del Estado de derecho, en el marco de la democracia participativa.

ISBN 978-958-5151-71-0
9 789585 151710

Universidad del Tolima

Una nueva historia
ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD