

---

# FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA

Itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar

---



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE**  
*Educar para Pensar, Decidir y Servir*  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA**

BOGOTÁ, D.C.  
2012

## **FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA**

Itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar

© 2012

Primera edición, mayo de 2012

*Mercedes Oraisón  
Carlos Valerio Echavarría Grajales  
Shirley Lisette Galeano León  
Susana Ramos Soto  
Diana Lynne Velandia  
Erika Milena Rodríguez  
Diana Carolina Jaimes Suárez  
César Augusto Pulga Cruz  
Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda  
Zully Marcela Bautista A.  
Catalina Campuzano R.  
Felipe Andrés Villalba M.  
José Luis Meza Rueda*

*Benjamín Barón Velandia  
Juan Simón Cancino Peña  
Doris Neririan García Quintero  
Jorge Alberto Guativa Agudelo  
Eduardo Díaz Rubiano  
Carolina González Gutiérrez  
Yeimy Guaidia Félix  
John Fredy Arévalo Sánchez  
Eliana Constanza Prieto García  
Gabriel Hernany Giraldo López  
Claudia Andrea Betancur Rojas  
William Jovanny Pedraza  
Edgar Camargo Salamanca*

### *Editores*

Carlos Valerio Echavarría Grajales  
José Luis Meza Rueda

### *Corrección de Estilo*

Daniela Escobar M.

### *Ilustración Carátula*

Jordin Isip “Valentines”

### *Diseño de Carátula*

Fernando Vásquez R.

### *Diagramación*

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-46-0486-6

### *Impresión:*

Editorial Kimpres Ltda.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C.

Mayo 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

*A todos aquellos que creen  
en el poder formador de la escuela  
y hacen de ella  
un lugar en donde  
se aprende a vivir lo humano.*



---

## CONTENIDO

---

• 9 •

### **Prólogo**

*Mercedes Oraisón*

• 19 •

### **Introducción**

• 27 •

#### Capítulo 1

### **Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política**

*Carlos Valerio Echavarría Grajales*

• 49 •

#### Capítulo 2

### **Sumas y restas de formación ciudadana: una mirada de hombres y mujeres**

*Shirley Lisette Galeano León, Susana Ramos Soto*

• 69 •

#### Capítulo 3

### **De la formación ciudadana en la escuela a una escuela ciudadana**

*Diana Lynne Velandia, Erika Milena Rodríguez, Sonia Marcela Acosta*

• 89 •

#### Capítulo 4

### **Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela**

*Diana Carolina Jaimes Suárez, César Augusto Pulga Cruz,*

*Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda*

• 7 •

• 115 •

Capítulo 5

**Ideología y resistencias: la interpretación de los jóvenes**

*Zully Marcela Bautista A., Catalina Campuzano R., Felipe Andrés Villalba M.*

• 133 •

Capítulo 6

**Ver más allá de la punta del iceberg: investigar en fenómenos emergentes de violencia escolar**

*José Luis Meza Rueda*

• 151 •

Capítulo 7

**“...Y ellos me hacían sentir muy mal”: la comunicación inclusiva, un horizonte de posibilidades**

*Benjamín Barón Velandia, Juan Simón Cancino Peña,  
Doris Neririan García Quintero, Jorge Alberto Guativa Agudelo*

• 173 •

Capítulo 8

**Ciberacoso: un desafío para la formación moral**

*Eduardo Díaz Rubiano, Carolina González Gutiérrez, Yeimy Guaidia Félix*

• 189 •

Capítulo 9

**La formación del sujeto ético-político: clave para prevenir la violencia escolar**

*John Freddy Arévalo Sánchez, Eliana Constanza Prieto García,  
Gabriel Hermany Giraldo López*

• 201 •

Capítulo 10

**Del temor a la pasión: la ciber-etnografía, un método para comprender formas de violencia en el ciberespacio**

*Claudia Andrea Betancur Rojas, William Jovanny Pedraza, Edgar Camargo Salamanca*

• 8 •

## Prólogo

Por Mercedes Oraisón

El presente libro reúne un conjunto de artículos producidos en el marco del proyecto de investigación “Formación política y para la ciudadanía en la escuela: Mirada pedagógica, ético-moral y política”, dirigido por los doctores Carlos Valerio Echavarría y José Luis Meza, en la Maestría en Docencia de La Universidad de La Salle. Estos artículos se agrupan en torno a dos núcleos temáticos: *Formación política y para la ciudadanía: mirada desde las prácticas pedagógicas, las prácticas políticas y los sentidos ético-morales del ejercicio ciudadano* y *Violencia escolar, cultura y educación en valores*. Proporcionan así algunas claves para comprender, por un lado, las representaciones, concepciones y prácticas en torno a la política, lo político, lo público y el ejercicio ciudadano de los actores dentro del campo educativo; y por otro, cómo se vivencian y significan las situaciones de violencia en el contexto de las relaciones escolares.

El punto de articulación de todos los trabajos es la escuela y la construcción de ciudadanía. En estos, se recuperan las voces de los sujetos, se los visibiliza como agentes políticos y se reflexiona críticamente en torno a las configuraciones y prácticas instituidas de formación política y para la ciudadanía.

En relación con estos procesos, el rol de la escuela es decisivo. Si bien la construcción de ciudadanía se da en un escenario más amplio, los estudios sobre socialización política (Bobbio, Matteuci, y Pasquino, 2002, p. 1514ss.) demuestran que es en la escuela, y más tarde en la universidad, donde el sujeto adquiere las nociones fundamentales sobre lo político, sobre las luchas que se dirimen en este espacio y los modos de relacionamiento que instaura

con las instituciones políticas y las formas de ejercicio de la ciudadanía. De hecho, puede considerarse, que aquellos que no han asistido a la escuela o no la han concluido, se hallan en una posición asimétrica en relación con ciertas competencias sociales, culturales que proporciona la educación formal. Quizás la desigualdad más fuerte radique en no haber sido socializados en el espacio público y no haber tenido experiencias relevantes de aprendizaje moral, ético y político<sup>1</sup>.

Pero, además, la escuela es clave para la ciudadanía, porque en ella se construye hegemonía —o contrahegemonía—. Tal como Gramsci (1976) lo ha planteado, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica. Los procesos complejos y profundos de construcción socio-histórica de la ciudadanía son esencialmente pedagógicos, ya que operan sobre la conformación del imaginario y de los hábitos y actitudes que expresan distintos roles y posiciones dentro del sistema político y la sociedad civil. Aunque estas acciones se despliegan en el ámbito de la educación informal, resultan fundamental en el de la educación formal y sistemática, ya que la formación del ciudadano es el objetivo fundante de los sistemas educativos nacionales. Las instituciones escolares, tanto en sus proyectos curriculares explícitos, como a través de los mecanismos y dispositivos del llamado currículum oculto, se encargan de transmitir determinados valores, concepciones y estereotipos que conforman la noción individual y colectiva de ciudadanía.

En este contexto, los procesos de construcción de ciudadanía se dan en un campo de fuertes disputas políticas e ideológicas, e involucran profundas

---

<sup>1</sup> Ante la pregunta ¿por qué es la escuela secundaria la que debe proveer este tipo de experiencias y no la comunidad política en la que se insertará el alumnos cuando de ella egrese?, Kohlberg (1980) responde “Porque si los alumnos no dejan la escuela con un estadio 4 ya desarrollado, con las motivaciones e intereses comunitarios que este implica, es muy difícil que lleguen luego a alcanzar la capacidad y motivación necesarias como para asumir posiciones de participación y responsabilidad pública. Sin haber desarrollado estructuras del estadio 4 los sujetos intentarán evitar este tipo de situaciones”.

La democracia escolar es, para Kohlberg, la mejor manera de luchar contra el creciente individualismo de la juventud y de proveer igualdad de oportunidades. La relación entre la participación y los estadios superiores del desarrollo es recíproca; esto es, ambos son causa y consecuencia del otro. De tal manera que las experiencias de participación promueven el desarrollo, pero los estadios superiores del desarrollo son condición necesaria para asumir una posición de participación.

Ahora, si bien a medida que una democracia se consolida y madura ofrece más oportunidades de participación, tanto la democracia representativa como el sistema económico propio de los países occidentales tienden a dar crecientes experiencias de este tipo a quienes menos la necesitan. De ahí que la escuela secundaria deba ayudar a los adolescentes y jóvenes a asumir roles participativos, especialmente a aquellos que, por hallarse en posiciones sociales desventajosas, no lo podrán hacer luego.



contradicciones éticas. Situación que interpela y demanda posicionamientos claros y coherentes. Por ello, todos los ciudadanos deberíamos reflexionar sobre cómo vivenciamos y ejercemos nuestra ciudadanía, para poder romper con las estructuras que sostienen los paternalismos, intermediaciones y exclusiones que nos alejan, a unos y otros, de la oportunidad de incidir en la toma de decisiones sobre los asuntos que nos afectan. Pero en particular, se hace necesario que los profesores reconstruyamos los significados de nuestra práctica, para reconocer y develar el arquetipo de ciudadano que opera como sustento de nuestras acciones pedagógicas, las representaciones que las orientan y las expectativas de rol que sostenemos en relación con nuestros alumnos.

Si asumimos que ser ciudadano no es solo un *status*, una posición asignada o adquirida, algo que se obtenga independientemente de lo que uno haga o deje de hacer, sino que es un proyecto que se realiza, se concreta, o se actualiza a partir de la propia praxis, uno de los desafíos más importantes que se le plantea a la educación en el marco de los procesos de construcción de ciudadanía es recuperar el sentido y la experiencia de esta práctica.

El problema es que, en las sociedades contemporáneas, la democracia es más una formalidad que un estilo de vida; en estas gran parte de los individuos, por coacciones forzosas o autodeterminaciones, se han ido marginando de un ejercicio auténtico de la ciudadanía. En este contexto, se impone una visión fatalista respecto a las posibilidades de incidir en los procesos público-políticos; el ciudadano ha perdido el protagonismo, la ciudadanía ha sido vaciada de sentidos.

La escuela, por su parte, parece no tener las herramientas para proponer una visión alternativa. En algunos casos se ha transformado en una institución burocrática que responde al servicio de intereses externos, como el Estado o el mercado, que limita a los docentes —cuando las tareas asistenciales lo permiten— a cumplir en su mínima expresión los programas diseñados por organismos técnicos; a los directivos a resolver prioritaria y exclusivamente cuestiones administrativas; a los alumnos a asistir por obligación; y a los padres a delegar y ser espectadores pasivos —o beligerantes— de procesos que no los involucran. En estos escenarios no hay praxis constructora de ciudadanía; las instituciones educativas parecen moverse en un terreno de límites difusos, de roles indefinidos, de metas poco claras. Allí el desafío más importante está en la posibilidad de que las instituciones signifiquen sus prácticas en términos de construcción de ciudadanía, que puedan discernir cómo la educación

escolar se imbrica con dicho procesos, que puedan visualizar el potencial con que cuentan y confiar en el alcance e impacto de sus acciones.

Ahora, por ubicarse en mi campo de trabajo, me detendré especialmente en las exposiciones realizadas en la primera parte del libro sin desconocer, en ningún momento, la importancia que tiene el estudio de la violencia escolar en los tiempos actuales. En *Sumas y restas de formación ciudadana: una mirada de hombres y mujeres*, las autoras analizan cómo entienden las maestras y los maestros la formación para la ciudadanía. En sus resultados destacan que un grupo mayoritario de profesores y profesoras tiende a reproducir el discurso impuesto desde los organismos centrales del gobierno escolar, que aún mantiene los rasgos de la educación cívica de corte liberal caracterizada por la enseñanza de deberes “ [...] lejos de formar sujetos políticos poseedores de derechos que involucran la participación electoral, la representatividad activa, sujetos que vivencien la democracia y el ejercicio político como camino para el mejoramiento de la sociedad”. Sin embargo, en este artículo también se reconoce la existencia de algunos docentes con la inquietud de promover y garantizar espacios para ejercer una ciudadanía auténtica, al ofrecer oportunidades a los estudiantes que los lleven a participaren procesos de toma de decisiones, o ejercicios de liderazgo político.

Educación para la ciudadanía activa se ha convertido hoy en el proyecto y el programa de muchas escuelas que reactualizan el pensamiento de John Dewey y su concepción democrática de la educación escolar. En estos programas, la praxis se perfila en términos de participación auténtica y democrática. Las prácticas democráticas, que puedan ser organizadas y promovidas por la escuela, garantizan experiencias de aprendizaje moral perdurables, permiten que los procesos de razonamiento y de argumentación, necesarios para la participación democrática, puedan ser debidamente desarrollados y que las actitudes de cooperación, vivencialmente adquiridas, puedan ser generalizadas y practicadas en la construcción comunitaria de una sociedad más justa. Pero, a la vez, tales prácticas producen beneficios sensibles y relevantes para la propia institución que las genera, en la medida en que aseguran la convivencia armónica, desarrollan el sentido de compromiso y el sentimiento de comunidad entre sus miembros. Además, la incorporación de los alumnos a los procesos democráticos de toma de decisiones es una estrategia pedagógica que respeta y promueve su autonomía como personas morales al alentarlos a pensar y actuar por sí mismos (Reimers, 1989).

La participación debería ser asumida como una estrategia de aprendizaje fundamental para la conformación de la subjetividad moral y política. En este sentido, debe ser propiciada sistemáticamente en el conjunto de experiencias curriculares. Kohlberg (1989) ha reconocido que los estímulos cognitivos puros son una base necesaria para el desarrollo moral, pero no lo engendran directamente. Si bien la ausencia de estos estímulos cognitivos puede servir para explicar los topes del desarrollo moral, son más importantes los factores de la experiencia y la estimulación social en general, y en particular, las oportunidades de adopción de roles que enseñan a comprender la actitud de los otros, a tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, y a ponerse en su lugar.

Las escuelas pueden constituirse como escenarios privilegiados para los aprendizajes morales y la construcción de ciudadanía si potencian y maximizan las oportunidades de los alumnos para intervenir en debates, en procesos de resolución de conflictos o discusiones de dilemas, sin coacciones ideológicas o controles disciplinarios. La vida escolar puede ser muy rica en experiencias moralmente relevantes y oportunidades de adopción de roles, cuando los alumnos participan y cooperan en el diseño de algunas políticas institucionales y proyectos curriculares que respondan a las necesidades reales de su comunidad de pertenencia. En términos de los aprendizajes ciudadanos y políticos: la participación en procesos de deliberación y toma de decisiones construye y alimenta el sentido de lo público y configura "...una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad" (Del Aguila, 1993, p. 36).

La recuperación de la ciudadanía nos lleva a pensar e imaginar una nueva escuela en clave pública y política, que asuma que la búsqueda del saber en un proceso pedagógico liberador es siempre la búsqueda de nuevas relaciones y prácticas que permitan cambiar la realidad y las condiciones de vida y desarrollo de los más vulnerables. La acción pedagógica instalada en el espacio público abre las posibilidades de la acción política al visibilizar el desequilibrio de pérdidas y ganancias en el reparto de las partes de lo común y permitir proyectar acciones para compensar estas desigualdades (Beltrán Llavador, 2006).

En De la formación ciudadana en la escuela a una escuela ciudadana, las autoras reflexionan en torno al rol que las diferentes instituciones educativas deben

asumir en relación con la formación ciudadana, la promoción comunitaria y el fortalecimiento de la democracia en los contextos sociales a los que pertenecen. Parten de reconocer que cualquier intencionalidad formativa debe dimensionarse a partir de una lectura de las nuevas exigencias retos y desafíos que plantean las nuevas cotidianidades de los ciudadanos y ciudadanas en formación. Por tanto, su función no puede limitarse a una simple transmisión de saberes acumulados sino que debe orientarse hacia el ejercicio reflexivo y analítico de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad con el propósito de fortalecer el pensamiento crítico en la construcción de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria. En el estudio realizado con profesores, profesoras y estudiantes, se reconocen las principales limitaciones que deberían superarse para que la escuela se redefina como el espacio que puede dar lugar al cambio social.

La idea y el proyecto de una Escuela Ciudadana nacieron en el Brasil, a finales de los ochenta y principios de los noventa, fuertemente enraizados en el movimiento de educación popular y comunitaria que en la década de los ochenta se introdujo por la expresión “escuela pública popular”. Dice Gadotti (2002) que por “Escuela Ciudadana” se entiende una cierta concepción y una cierta práctica de la educación “para y por la ciudadanía” que, bajo diferentes denominaciones, es realizada en diversas regiones del país, principalmente en las municipalidades donde el poder local fue asumido por los partidos del llamado campo democrático-popular. La mayor ambición de la Escuela Ciudadana es contribuir a la creación de las condiciones para el surgimiento de una nueva ciudadanía, como espacio de organización de la sociedad para la defensa de los derechos y la conquista de otros nuevos. La intención es consolidar una “esfera pública ciudadana” para gestar un nuevo espacio público no-estatal que permita a la sociedad tener voz activa en la formulación de las políticas públicas, con miras a una transformación del Estado vigente por otro radicalmente democrático. Para Freire,

“[...] La Escuela Ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La Escuela Ciudadana, entonces, es una escuela que hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de la que usa su espacio [...] es una escuela de comunidad, de

compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia”. (En Gadotti, 2002, p 21).

El proyecto de Escuela Ciudadana se sostiene en la reactivación de lo público, la recuperación de lo político y el aprendizaje de la ciudadanía, y en la configuración de nuevas prácticas y formas de relación, fundamentalmente de nuevos sentidos en la relación de la escuela con su comunidad. Estas nuevas bases permiten que la escuela se constituya como un espacio que propicia la constitución de una subjetividad moral, ética y política a partir de su permanente retroalimentación con la praxis social. La trasmisión de conocimientos adquiere otros significados y sentidos cuando se la vincula al cambio social. No se trata únicamente de transmitir saberes, sino de que esos favorezcan el reposicionamiento de los actores —alumnos, docentes y padres— y propicien el desarrollo de competencias críticas para habilitarlos a intervenir activamente en los procesos sociales y políticos que los involucran y de los que han sido tradicionalmente marginados.

En relación con las anteriores consideraciones, el artículo Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela propone analizar las formas e intencionalidades de la participación en la escuela, se basa en las categorías de poder comunicativo, espacio de la opinión pública, procesos deliberativos-discursivos de Habermas y en deber, autolegislación, normatividad, autonomía, dignidad y libertad de Kant.

De acuerdo con este marco de referencia, se advierte que las formas de participaciones auténticamente democráticas, que pueden contribuir con la construcción de ciudadanía, deben obedecer a criterios de construcción crítica de sociedad, formas de comunicación que no solo estén dadas con el ánimo de informarnos y expresar necesidades. La propuesta habermasiana se orienta a posibilitar la acción y el empoderamiento político a partir de la institucionalización de ciertos mecanismos discursivos que generen y amplíen espacios de un subsistema en la escuela, con criterios y valores alternativos al sistema hegemónico, a partir del cual puedan tematizarse y discutirse intereses y propuestas significativas. Mediante estas discusiones se pretende construir un espacio dentro del sistema que le permita ejercer presión sobre los estamentos decisores para que aquellos lleguen a traducirse en acciones concretas que transformen las estructuras de la escuela.

Necesariamente esto supone un fuerte compromiso de la escuela, y depende de su capacidad para comprender y sistematizar su práctica y su experiencia. Solo en la medida en que puede autogobernarse y autodeterminarse, la escuela puede asumirse ella misma como ciudadana y desplegar en la sociedad su capacidad de incidir en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en los que está inmersa.

Por último, el potencial transformador de la escuela como institución política, su capacidad de agencia y su condición de formadora de la ciudadanía exige plantear una forma de interlocución en la que todos se sientan representados, demandados y valorados. Por ello para Freire (1985), la educación para la ciudadanía se realiza en un diálogo entre personas diferentes, no antagónicas, que se relacionan para proyectar una sociedad mejor. Directivos, profesores y alumnos se visualizan como parte de una misma realidad que los condiciona de modos diferentes, por lo que la educación es planteada en términos de cooperación y no de imposición. Esto conduce, entre otras cosas, a romper con la educación bancaria, con las intermediaciones jerárquicas y verticalistas, con los discursos hegemónicos y con las actitudes paternalistas y autoritarias. Por consiguiente, la escuela debe habilitar no solo un espacio de relación intersubjetiva, basado en la cooperación, la construcción del nosotros y en la recuperación de la noción de bien común que permita reconstruir los lazos sociales y superar las situaciones de fragmentación, sino proponer visiones y racionalidades alternativas al ejercicio de la ciudadanía en la que estén comprendidos los distintos actores.

Una contribución muy importante en tal sentido lo proporciona el artículo *Ideología y resistencias: una interpretación desde los jóvenes*, que centra su atención en el modo en que las y los jóvenes comprenden e interpretan el mundo de la política, en la forma en que se posicionan como sujetos políticos y asumen la participación y el compromiso ciudadano. El estudio realizado sobre las acciones políticas de dos colectivos de jóvenes universitarios da cuenta que en el discurso de estos individuos se evidencia una fuerte reacción a las estructuras de poder hegemónicas de la sociedad, especialmente en los campos de la política y la cultura organizativa. En el primero, el reclamo se orienta a tener una visión divergente de la comprensión tradicional de lo político sujeta a conceptos como la legislación y la representatividad. En el segundo, los jóvenes universitarios piensan lo político como un lugar de interacción entre iguales, en el cual el componente estético permite nuevas expresiones.

Explicitar las voces y representaciones de los jóvenes en torno a la política, lo político, la participación y el ejercicio ciudadano permite resignificar la mirada tradicional sobre la formación ciudadana, al hacerla más amplia y diversa, esta se enriquece a partir de nociones alternativas y prácticas intersticiales. Así, es posible reconfigurar las instituciones sociales, entre ellas la escuela y la universidad, como ámbitos auténticos de construcción de una ciudadanía activa y emancipada, como espacios para aprender a relacionarse en un plano de igualdad, al asumir la exigencia ética de reconocer al otro y a uno mismo como interlocutor válido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán Llavador, F. (2006). *Hacer pública la escuela*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bobbio, N; Matteucci, N. y Pasquino, G. (2002) *Diccionario de Política*. Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Del Aguila, R. (1993) La participación política como generadora de educación cívica y gobernabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación 1*.
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M (2002) *Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirão Preto Sao Paulo, Brasil*. La traducción del portugués al castellano fue realizada por Jorge R. Seibold.
- Gramsci, A. (1976) *La alternativa pedagógica*. (Selección de textos e introducción por Mario Manacorda). Barcelona: Nova Terra.
- Kohlberg, L. (1980) High school democracy and educating for a just society. *Moral education. A first generation of research and development*. Mosher, R. (ed.). N.Y.: Praeger
- Kohlberg, L. (1989) Estadios morales y moralización. El enfoque evolutivo-cognitivo. Turiel, E., Enesco, I. & Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza.
- Reimers, J. (1989) From moral discussion to democratic governance. Power, F. C.; Higgins, A. Y Kohlberg, L. Lawrence; *Kohlberg's approach to Moral Education*. N.Y., Columbia University Press.





## Introducción

La formación política constituye una prioridad fundamental de todas y todos los ciudadanos. A través de estos procesos educativos se pretende que toda la ciudadanía desarrolle conocimientos, actitudes, comportamientos y formas de interacción basadas en el respeto, la equidad y la inclusión; aporte al desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo que le permita a las y los ciudadanos reconocer las problemáticas sociales, culturales y políticas que los afectan, así como los mecanismos y estrategias necesarias para su transformación; promueva la sensibilidad moral y política de las y los ciudadanos, es decir, su capacidad para percibir el dolor y el sufrimiento humano, el desarrollo de actitudes benevolentes y compasivas y la expresión de la rabia, la indignación y la culpa, así como del agradecimiento, el reconocimiento y el perdón; y desarrolle la capacidad deliberativa de las y los ciudadanos para que participen en la construcción de acuerdos normativos, la sostenibilidad de las regulaciones cuando estas sean justas y apropiadas, la ampliación de los sentidos normativos cuando sea necesario y la exigencia de derechos y deberes de la comunidad educativa.

En virtud de seguir aportando a la cualificación de los propósitos educativos de la formación política de las y los ciudadanos y de reconocer otros factores de orden social, cultural, político y pedagógico vinculados con estos procesos de formación humana, los grupos de investigación “Educación ciudadana, ética y política” y “Ambiente ético” de la Universidad de La Salle, propusieron al programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación desarrollar con una cohorte de estudiantes el macroproyecto “Perspectivas éticas y políticas de la formación ciudadana”. Esta investigación partió de reconocer la necesidad de formar políticamente a toda la ciudadanía colombiana como respuesta, en primera instancia, al debilitamiento paulatino que según

expertos están sufriendo las democracias actuales por la prelación que tiene la lógica del mercado en la organización de la vida cotidiana de la ciudadanía por encima de la justicia social, la equidad y la inclusión. En segunda instancia, como alternativa de transformación de las condiciones sociales, políticas y culturales a las que está expuesto un sector importante de la ciudadanía colombiana, que al parecer, no solo padece la desigualdad, sino también la violencia, el desarraigo y la muerte de sus seres cercanos y amados.

Estas dos situaciones demandan de la escuela, del Estado y sus instituciones, y de la sociedad civil en general una apuesta determinadamente ética por el fortalecimiento de la capacidad política y participativa de las y los ciudadanos. El desplome de la política, ocasionado en buena medida por la configuración de una sociedad del mercado, aunada a la emergencia de nuevas reclamaciones provenientes de la minorías y de la necesidad de instaurar un sistema político plural e incluyente por excelencia. A esto se suma la agudización de la violencia, la guerra, la muerte y el empobrecimiento paulatino de los ciudadanos, situación que hace una llamado a que la escuela contribuya en la ruptura de esta forma de configuración de las sociedades contemporáneas, a que realice sus aportes al proyecto de nación democrático para que este opte por el bienestar común, la protección de la vida, la justicia y el reconocimiento del otro como un interlocutor legítimo. Se trata de un proyecto de nación que está obligado a orientar su mirada no solo a atender las problemáticas de desigualdad, injusticias sociales, empobrecimiento y agudización de la violencia, sino también al reconocimiento de las necesidades fundamentales de sus actores; lo cual implicaría, en primer lugar, una análisis detallado de cuáles son los cuestionamientos que los ciudadanos hacen a sus sistemas de gobierno, qué paradojas tienen que enfrentar y qué prácticas políticas son necesarias para que las condiciones de vida sean acordes con los ideales políticos de una democracia participativa, incluyente y plural. En segundo lugar, se debe reconocer aquello que Taylor (2004) afirma con respecto a una sociedad política, la cual consiste en un conjunto de individuos que se unen para formar una entidad política sobre la base de un cierto trasfondo moral preexistente con el objeto de alcanzar ciertos fines. El trasfondo moral, afirma el autor, son los derechos naturales, las obligaciones morales que unas personas tienen con otras y los fines perseguidos son ciertos beneficios mutuos, entre los que se destaca de un modo especial la seguridad. En tercer lugar, se debe asumir que la libre participación en una comunidad democrática exige que el poder evite toda manifestación de discriminación arbitraria y beneficie a todos bajo

criterios de justicia, igualdad y dignidad humana; además, se debe reconocer que el poder público es un producto social que resulta de la participación de todos los ciudadanos en la tarea de configurar una sociedad justa, y no puede reducirse al ejercicio electoral. En cuarto lugar, se hace un llamado a la identificación de los procesos y procedimientos pedagógicos, deliberativos, participativos conducentes a la formación moral y política de los ciudadanos, así como a reconocer los contextos escolarizados y no escolarizados propicios para el desarrollo de conocimientos, actitudes, valores, justificaciones y acciones ciudadanas, morales y políticas.

En respuesta a las problemáticas ya enunciadas, este macroproyecto pretendió responder las siguientes preguntas: ¿qué comprensiones tienen maestros, estudiantes e instituciones de la formación política y para la ciudadanía en términos de énfasis formativos y pedagogías específicas? ¿Qué comprensiones, justificaciones y deliberaciones que maestros, estudiantes e instituciones tienen con respecto a la violencia escolar? ¿Qué propuestas de formación política y para la ciudadanía deberán ser promovidas en la escuela? ¿Qué alternativas pedagógicas deberá ofrecer la escuela a los conflictos de violencia que en ella se viven? ¿Qué salidas de tipo moral y político debe ofrecer la escuela a la crisis de la praxis política y del ejercicio ciudadano y la agudización de la violencia en la escuela? Para dar respuesta a estos interrogantes, se formularon y desarrollaron ocho proyectos, cuatro de ellos relacionados con el ejercicio ciudadano y resistencia política, el desarrollo de competencias ciudadanas desde una mirada de las y los maestros, las concepciones de formación política y papel de la participación en la toma de decisiones escolares; y los otros cuatro relacionados con el desarrollo de prácticas políticas en contextos de violencia escolar, de discriminación por condición de vida, de matoneo e intimidación.

Los distintos trabajos compilados en esta obra reconocen como punto de partida y como hilo conductor de la reflexión sobre la formación política de las y los ciudadanos las siguientes hipótesis: *Toda acción ciudadana está vinculada con una deliberación de tipo moral y político*, *“toda práctica pedagógica responde a una intencionalidad de tipo político y debe estar interpelada por los problemas sociales, culturales y políticos que se presentan en la escuela colombiana (la violencia, la interculturalidad y la diferencia)”* y *“todo proceso de formación para la ciudadanía en la escuela deberá reflexionarse sobre la base de lo pedagógico, lo ético y lo político, lo cual sitúa la discusión en el campo de las prácticas pedagógicas,*

*las justificaciones ético-políticas y la conciencia moral* Con el propósito de brindar posibles respuestas a estas hipótesis, este texto se desarrolla en dos partes. La primera hace referencia a los sentidos éticos, morales y políticos del ejercicio ciudadano, así como a los valores, principios y orientaciones pedagógicas de la formación ciudadana.

El capítulo 1 describe qué significa comprender la formación ciudadana desde una lectura ética, moral y política; enfoca la reflexión en reconocer el papel de la justificación moral y de los sentidos de responsabilidad ciudadana como elementos fundamentales del ejercicio ciudadano; considera que la política necesariamente tiene que estar interpelada por discusiones de orden ético y moral, lo cual llevaría a que esta práctica de construcción social se oriente a la configuración de una sociedad más plural, equitativa e incluyente.

El capítulo 2, Sumas y restas de formación ciudadana, argumenta porque para la escuela es fundamental seguir enfatizando en el desarrollo de un pensamiento crítico de las y los estudiantes desde una mirada de las representaciones sociales de maestras y maestros sobre la formación ciudadana; afirma que dicho proceso de formación no solo contribuye a que el ciudadano se sienta más comprometido con su labor política en la escuela sino que, a través de este, las y los estudiantes configuran mejores condiciones de deliberación justas y necesarias para repensar las problemáticas de la escuela.

El capítulo 3, titulado De la formación ciudadana en la escuela a una escuela ciudadana, hace énfasis en las prácticas pedagógicas que maestras y maestros privilegian en la formación ciudadana de sus estudiantes. Presta un especial cuidado a aquellas formas de interacción entre maestros y estudiantes mediadas por la confianza, el respeto y la valoración moral positiva de los aportes que pueden llegar a plantear los estudiantes en función de constituir mejores forma de convivencia. Además, da un papel fundamental a la reconstrucción histórica de las experiencias de estudiantes y profesores como parte importante de la configuración de una pensamiento crítico transformado y del desarrollo de competencias ciudadanas.

El capítulo 4 describe los posibles sentidos éticos y políticos de la participación de las y los jóvenes en la escuela; dedica buena parte de la reflexión a conceptualizar sobre los ideales de dignidad humana y deliberación moral como elementos sustanciales de la participación de toda la comunidad escolar en

los asuntos que para ellas y ellos resultan problemáticos desde un punto de vista moral y que requiere para su solución formas de redistribución equitativa del poder.

El capítulo 5 plantea la necesidad de reconocer las formas alternativas que para las y los jóvenes tiene su participación política; considera que el telón de fondo que subyace al ejercicio político es la comprensión de la dinámica de configuración y expresión de las acciones de la resistencia; razón por la cual, afirma que la formación política no solo debe orientarse al desarrollo de contenidos o saberes sobre lo político y la política, sino también al reconocimiento de las formas y los usos del poder en la interacción cotidiana.

Como ya lo dijimos, la segunda parte de este libro incursiona sobre el fenómeno de violencia en la escuela, problema cuyo interés se ha venido fortaleciendo en los últimos años. Pero, ¿cuál es la razón de tal interés? Primero, podríamos argüir una razón de contexto. Colombia ha sido señalada en diversas ocasiones como uno de los países más violentos del mundo. Los índices relacionados con la vulneración de los Derechos Humanos y el atropello entre los sujetos individuales y colectivos son bastante altos. Bastaría dar una mirada a lo que nos presentan los medios de comunicación social cada día: robos, secuestro con diferentes fines, peleas y riñas en los diferentes estratos sociales y ámbitos, lesiones y muertes con premeditación y alevosía. Sin duda, el panorama se hace sombrío para las nuevas generaciones.

De lo anterior deviene una segunda razón: esta realidad está comunicando una manera de ser, pensar, sentir y actuar en la escuela. En otras palabras, pareciera que en la escuela se estuviera replicando en cada una de sus relaciones y con sus diferentes actores, otras formas de violencia. Podríamos decir que se trata de un círculo vicioso que va y viene dentro de un círculo violento que se justifica a sí mismo al pretender salvaguardar unos valores de corte individualista, utilitarista y eficientista. Así las cosas, la escuela está llamada a contribuir en la ruptura de esta forma de ser que poco o nada aporta al proyecto de nación democrático, que hace su apuesta al bienestar común, la protección de la vida, la justicia y el reconocimiento del otro como un interlocutor legítimo. Por lo tanto, la escuela está llamada a generar propuestas de intervención. “¿Qué podemos hacer ante los fenómenos emergentes de violencia escolar?” es la pregunta que subyace a las diferentes investigaciones que constituyen esta parte.

No obstante, se hubiera caído en un pragmatismo si otras preguntas concomitantes no hubiesen sido consideradas: ¿cómo se presenta la violencia escolar en algunas instituciones educativas del Distrito Capital y cuáles son sus características? ¿Cuáles son las causas de la violencia en la escuela? ¿Cuál es la relación existente entre la cultura y la violencia en la escuela? ¿Existe un efecto mimético de los fenómenos violentos sociales en la escuela? ¿Qué propuestas de la pedagogía de los valores, la educación ciudadana y la formación ético-política se plantea los problemas de violencia escolar?

Así las cosas, podríamos señalar que las diferentes investigaciones se propusieron identificar y caracterizar los fenómenos recientes de violencia que se presentan en algunas instituciones educativas de Bogotá. Establecen, además, la relación existente entre dichos fenómenos y la cultura en la cual se inscribe la escuela —dinámicas sociales, políticas, económicas y religiosas—; también buscan determinar los elementos constitutivos de una propuesta de intervención formativa como respuesta a tales fenómenos.

La consecución de estos propósitos nos exigió hacer una aproximación teórica a la violencia social y la violencia escolar, la ciudadanía y sus valores constitutivos, la formación política y ética, el desarrollo político y moral del sujeto, y la pedagogía de los valores en clave de ciudadanía. Pero, igualmente, fue necesario hacer una comprensión acerca de la relación entre violencia escolar y cibercultura, pues esta última se ha constituido en un espacio para ejercer violencia en la escuela, y así mismo, como parte de la mediación pedagógica para afrontar la violencia en la escuela. El acoso escolar (*bullying*) como un juego de poder y fenómeno de violencia también fue estudiado en esta investigación, así como, la eficacia de las propuestas de formación ética con respecto a la violencia, entre otros.

De forma particular, el capítulo 6, Ver más allá de la punta del iceberg, es una invitación a abordar los fenómenos de violencia en la escuela en toda su complejidad. Cualquier tipo de reduccionismo solo llevaría a una comprensión parcial y, por consiguiente, a una intervención ineficaz del problema. Su complejidad tampoco justificaría su negación como la avestruz que mete su cabeza en tierra cuando ve que hay un problema; al contrario, la violencia en la escuela es un desafío para los estudiosos de la educación y merece respuestas creativas que consideren sus diferentes niveles, actores y dinámicas.

El capítulo 7 da cuenta de las formas comunicativas no verbales excluyentes que ocurren entre profesores y estudiantes que tienen una condición diferente. Sin lugar a duda, uno de los aportes más novedosos de esta investigación ha sido la elaboración conceptual de la categoría “condición de vida”, como respuesta a aquellos estudiantes que sufren alguna discapacidad física o que son afrodescendientes. Este apartado hace un llamado para que la escuela, como institución donde se encuentran seres humanos de innumerables orígenes y con múltiples características, sea un espacio sin discriminación y de plena participación de todos los actores.

El siguiente capítulo lleva a cabo una mirada aguda sobre las justificaciones morales que un grupo de estudiantes adolescentes confieren al fenómeno del ciberacoso. Resulta sorprendente, y preocupante, el tono legitimador con que muchos de estos jóvenes avalan diferentes acciones cometidas en contra de la dignidad de sus pares y, por lo tanto, no objetan el que sean puestas en cualquiera de los canales de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, los efectos de quienes las padecen parecen irreparables.

La investigación que sustenta el capítulo 9 buscó develar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en algunas instituciones educativas con el fin de formar al sujeto ético-político como una estrategia para prevenir la violencia escolar. A través de un estudio de caso múltiple, se tipifica y compara lo que ocurre en aquellas instituciones para llegar a la conclusión de que, sin bien se identifican algunas fortalezas en estos programas, hace falta comprender la multicausalidad de la violencia escolar para poder tratarla pedagógicamente. Y, si hubiese alguna respuesta en este sentido, esta no podría ser asistémica, simple e irreflexiva.

El último capítulo se detiene en un método pertinente para estudiar la ciber-violencia. De forma específica, lo que allí se expone gira alrededor de la pregunta: ¿cuáles son los contenidos e interacciones que un grupo de estudiantes universitarios identifica como violentos en el ciberespacio? El uso original de técnicas, como la ciber-observación, y de herramientas *online* para la captura de datos dentro del método ciber-etnográfico abre posibilidades novedosas para todos aquellos que quieran indagar sobre lo que ocurre en la realidad virtual.

Finalmente, quisieramos expresar que un día soñamos con la posibilidad de publicar los resultados de nuestras investigaciones, pero tal empresa no hubiera

sido posible sin la voluntad de los que tienen la pluma en sus manos. Por eso, gracias a todos los estudiantes — ahora magísteres en docencia— que se dejaron contagiar por este sueño; con paciencia recorrieron su camino con el deseo de aprender a investigar investigando y llegaron hasta el final.

Igualmente, gracias al Hno. Alberto Prada, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, y al profesor Fernando Vásquez, director de la Maestría en Docencia, por haber apoyado este proyecto. Gracias a todas las personas que colaboraron en el proceso editorial y de impresión. Finalmente, gracias a Mercedes Oraison quien supo interpretar el sentido de cada uno de los aportes y se arriesgó a hacer el prólogo con el cual se abre este libro.

*Carlos Valerio Echavarría G.*  
Director grupo de investigación “Educación ciudadana, ética y política”

*José Luis Meza R.*  
Director grupo de investigación “Ambiente ético”

Bogotá, Marzo de 2012



## Capítulo I

---

# FORMAR LA CIUDADANA EN CLAVE ÉTICA, MORAL Y POLÍTICA<sup>1</sup>

---

Carlos Valerio Echavarría Grajales<sup>2</sup>

Las variadas transformaciones que están sufriendo las sociedades actuales por efectos de la globalización, las sociedades del conocimiento y la emergencia de grupos y movimientos sociales, perfilan una gama de retos que requieren ser atendidos por los estados democráticos, lo cual implica —entre otras

---

<sup>1</sup> Este escrito se deriva del proyecto de investigación “Análisis comparativo de las perspectivas ético, morales y políticas del ejercicio ciudadano de jóvenes universitarios de Colombia, Argentina y México”, el cual es financiado por Colciencias, código 124345221367, y cofinanciado por la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia; la Universidad de Antioquia, Colombia; el Convenio CINDE-Universidad de Manizales, Colombia; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; la Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina; y la Universidad de Colima, México. Los investigadores que participan de este estudio son el Dr. Carlos Valerio Echavarría G., investigador principal, director del grupo de investigación “Educación ciudadana ética y política” y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle; la Dra. Eloísa Vasco M., el Dr. Jaime Alberto Restrepo y Mg. Jorge Octavio López coinvestigadores del proyecto e investigadores del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud del Convenio Cinde-Universidad Manizales”; la Dra. Ruth Elena Quiroz, coinvestigadora del proyecto, directora del grupo de investigación “COM-PRENDER—Didáctica de las ciencias sociales y nuevas ciudadanías” y profesora de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia; la Dra. Marieta Quintero M. coinvestigadora del proyecto, codirectora del grupo de investigación “Moralía” y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dra. Mercedes Oración, coinvestigadora del proyecto e investigadora del Centro de Estudios Sociales-CES de la Universidad Nacional del Nordeste; el Dr. Antonio Gómez N., coinvestigador del proyecto e investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, magíster en Desarrollo educativo y social, y licenciado en educación con especialidad en Ciencias Religiosas. Director del grupo de Investigación “Educación ciudadana, ética y política”, categoría A, convocatoria-2010 y profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Correo de contacto: [cechavarría@unisalle.edu.co](mailto:cechavarría@unisalle.edu.co).

cuestiones— el reconocimiento del potencial ético-moral y político que tiene las comunidades y los grupos socioculturales que se articulan dentro de estas. En otras palabras, se trata de dar cuenta de que existen otras prácticas, sentidos y dinámicas políticas que, a diferencia de las orientadas por el sistema político formal, se constituyen desde los más profundos sentidos de vida, de dignidad humana y de libertad que los sujetos construyen en sus procesos de interacción en la vida cotidiana.

La formación política de la ciudadanía en tiempos de globalización y de configuración plural de las sociedades marca una trayectoria distinta de las prácticas de enseñanza en la escuela formal; exige que las instituciones educativas no solo tengan una mayor apertura a reconocer las dinámicas sociales y culturales en las que se produce la interacción humana, sino también —y de manera determinante— reconozca la existencia de las diferentes maneras en las que las y los ciudadanos se aproximan a lo real, se involucran en los asuntos políticos y configuran formas de cohesión social; alternativas que esperan sean involucradas en la manera como se instituye un saber.

La formación política de la ciudadanía debe ser comprendida como aquel proceso que está encaminado a desarrollar en niños, niñas y jóvenes su potencial ético, moral y político. Lo cual implicaría que ellas y ellos aprendieran sobre lo justo, lo digno y lo bueno para todos los ciudadanos en una sociedad democrática; así como sobre la necesidad de constituir un sentido del bien público y de las prácticas ciudadanas más acordes para exigir mejores redistribuciones del poder y la garantía de derechos. Hacer de estos propósitos normativos una práctica real de ejercicio ciudadano requiere, por una parte, que la escuela trascienda sus fronteras físicas, entre contacto con la dinámica social de producción de lo real, relativice sus certezas, se exponga a la diversidad social y cultural y se deje interpelar por esta. Por otra parte, que los maestros y maestras se reconozcan en esa dinámica de aprender y enseñar como interlocutores, con necesidades, exigencias y prácticas políticas similares o alternativas a las de los otros ciudadanos. Esto es, como ciudadanos y ciudadanas que, si bien enseñan sobre lo justo, lo digno, lo democrático, los poderes políticos, las virtudes cívicas, son maestros y maestras que encarnan una vida moral y política que es coherente con lo que esperan de un Estado social de derecho. Finalmente, y no por esto puede decirse que sean estas las únicas razones, se trata de una comunidad educativa que reconoce la dinámica de transformación del mundo y, por tanto, se

reafirma en lo local, en sus tradiciones, cosmogonías y cosmovisiones, pero que se relativiza en la interacción, comprensión y asunción de otras maneras de vivir, de ser y de posicionarse en el mundo social y cultural. Esto supone que la escuela se reconozca como una institución que tiene algo que aportar: criterios, saberes, experiencias, modos de vida, identidades, cosmovisiones, cosmogonías, pero con la única certeza de que estas no son las verdades absolutas; son verdades provisionales y en constante dinámica de reconfiguración. En términos Augé (1995), se trata de asumir que la diversidad del mundo se recompone a cada instante —razón por la cual debemos hablar de mundos y no de mundo— y saber que cada uno de esos mundos está en comunicación con los demás; y que cada uno tiene imágenes de los otros, las cuales, según el autor, son imágenes reelaboradas por quienes al recibirlas se buscaron en ellas y de cuyo carácter referencial hace imposible que dudemos de la existencia de los otros.

La formación política de la ciudadanía en clave ético-moral y política, conlleva a una reflexión por los principios, los criterios y las justificaciones que orientan las acciones ciudadanas, así como por una descripción de las fuentes morales y políticas a partir de las cuales las y los ciudadanos participan en las reclamaciones y sustituciones de sus derechos y los de otros ciudadanos. De igual manera, orienta una reflexión sobre el sentido de la responsabilidad, el deber y las obligaciones morales de los ciudadanos hacia un análisis de los procesos pedagógicos y didácticos más acordes con el desarrollo de una ciudadanía y de un ejercicio ciudadano coherente con principios ético-morales y políticos de construcción de país, democracia, justicia, equidad y reconocimiento. También permite que se planteen diversas intencionalidades formativas en las que el punto de partida sea el reconocimiento del sujeto moral como eje central del ejercicio ciudadano y, por tanto, de la práctica política.

Con base en lo planteado, este escrito se desarrollará en tres partes. La primera, analizará la formación política desde una comprensión de la responsabilidad moral de los ciudadanos. La segunda reflexionará sobre las distintas intencionalidades de la formación política de la ciudadanía; y, finalmente, en el tercer apartado se reflexionará sobre la importancia de la investigación en cultura política para resignificar los procesos de formación política para la ciudadanía.

## **I. LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA RESPONSABILIDAD MORAL**

Quienes nos orientan sobre el tema de la formación ciudadana desde la responsabilidad moral son Weber, Apel, Arendt y Jonas. Los cuatro autores asumen la responsabilidad a partir del análisis de las consecuencias de las acciones (Weber), de la construcción normativa (Apel), de la evitación de la injusticia (Arendt) y de la preservación del mundo para nuevas generaciones (Jonas). Para Weber, la responsabilidad se hace explícita en la previsión de las consecuencias y la transformación de la acción de acuerdo con dicha previsión. Para Apel, la responsabilidad se orienta a la acción deliberativa de construcción de marcos normativos de fundamentación ética a partir de los cuales se regulan las acciones humanas y se constituye la vinculación solidaria de los sujetos a sus comunidades de referencia. Para Arendt, la responsabilidad se orienta a evitar las injusticias y se manifiesta en sentimientos de culpa y remordimiento cuando esto no se logra. Para Jonas, la responsabilidad se da en el marco de una ética que no solo permanece circunscrita al ámbito de lo inmediato y lo interpersonal, sino también, y de manera enfática, en el campo de la metafísica. Solo así, según el autor, es posible preguntarse por la existencia y la preservación de los seres humanos en la vida futura.

Asumir estos cuatro ideales normativos como propósitos centrales de la formación para la ciudadanía implicaría enseñar acerca de los alcances éticos y morales de nuestras acciones en el conjunto de la interacción social. En términos de Weber (1967; 2003), considerar en nuestras acciones el conjunto de consecuencias previsibles, preguntarse por cuáles de ellas son las mejores en su conjunto y actuar acorde con la decisión tomada. Por su parte, para Apel (1991), la acción responsable es aquella que se involucra en la construcción, ampliación y preservación de los acuerdos normativos. Para Arendt (2007), una acción responsable está enfocada en una preocupación fundamental por evitar y prevenir el mal, el daño, la violencia y las malas consecuencias del ejercicio de la libertad política. Finalmente, para Jonas (1995), la acción responsable es aquella que respeta y reconoce lo humano en los humanos. Razón por lo cual, según el autor, la condición humana es inmutable y no es objeto de remodelación técnica; todo bien moral del hombre debe ser identificado con claridad y precisión; las acciones que los hombres llevan a cabo y las consecuencias de tales acciones deberán medirse en función de los límites propiamente humanos y de la naturaleza extrahumana.

La formación política de la ciudadanía desde una perspectiva de la responsabilidad moral pretende que las y los ciudadanos sean reflexivos, críticos y sensibles ante el sufrimiento humano, que tengan en cuenta al otro como aquel que los interpela y requiere de su solidaridad y de sus participación en la construcción de marcos normativos vinculantes, así como de ciudadanos con actitud vigilante para evitar la injusticia, la banalidad del mal y la destrucción del mundo. Un ciudadano que hace uso de su voluntad para evitar el daño al otro, con capacidad deliberativa para ampliar el marco normativo, actitud reparadora por el daño causado y actitud vigilante y de preservación del mundo para que sea habitable para otras generaciones.

## 2. IDEALES REGULATIVOS DE LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Según Echavarría (2009), un segundo aspecto que está relacionado con la dimensión ético-moral y política de la formación política de la ciudadanía es aquel que se refiere a los elementos fundacionales de las justificaciones ético-morales de las acciones ciudadanas. Al respecto, cabe mencionar una idea de bien, de dignidad, de justicia y de reconocimiento. Las justificaciones morales refieren las diversas razones por las cuales los sujetos juzgan y valoran el por qué lo moralmente bueno, justo, digno es bueno, justo y digno y lo moralmente malo e injusto, es malo e injusto. Es importante aclarar que describir y profundizar en las justificaciones morales connota, según Habermas (2002), el sustento de un contenido y de un fundamento de las normas que regulan las expectativas de comportamiento moral

se distinguen de otras formas sociales como las costumbres y las convenciones porque permiten enjuiciar una acción no sólo conforme o disconforme en relación a una regla, sino como correcta o incorrecta con relación a la regla misma, esto es, el sentido prescriptivo de obligado o prohibido que está a su vez, conectado con el sentido epistémico de justificado o injustificado. (p. 262)

### 2.1 La idea de *bien* y de *vida buena*

Para Aristóteles, se trata de un *Bien Supremo* a partir del cual se reorganizan y se hacen las búsquedas de otros bienes; se orienta el accionar humano y la

estructuración de un Estado; de igual manera, se trata de una idea regulativa que busca, sin desconocer el carácter subjetivo del bien, que este sea acorde con las búsquedas de los bienes del Estado: “Puesto que todo conocimiento y toda decisión libre miran a cierto bien, ¿cuál es la meta que asignamos a la política y cuál es el bien supremo de nuestras actividades? Al menos, por lo que se refiere a su nombre se da un consentimiento general: este bien es la felicidad” (Aristóteles, 1964, libro primero, capítulo 4, 1094 b/1095 a).

De acuerdo con Aristóteles el *Bien Supremo* es un bien que configura un telos perfecto al cual debe poseerse por sí mismo y no por una razón ajena a él: “la felicidad. La buscamos, en efecto, siempre por sí misma y nunca por otra razón ajena a ella misma” (p. 1094). Desde esta perspectiva normativa, para Aristóteles la acción política del Estado estaba inspirada por la ética, en tanto las virtudes sobre las que giraban las relaciones públicas eran la justicia y la amistad. De ahí que una de las funciones del Estado era la búsqueda de la felicidad de los ciudadanos, así como la intención de que todos ellos vivieran bien.

## 2.2 La idea de *deber moral*

El deber alude a los fundamentos morales de las acciones, en términos de Kant, a la necesidad de una acción por respeto a la ley, la cual solo puede darse con relación a la voluntad como simple fundamento y nunca como efecto. Una acción realizada por deber, según Kant, tiene que excluir por completo el influjo de la inclinación, y con esta todo objeto de la voluntad; lo cual implica que lo único que puede determinar la voluntad es la ley y, subjetivamente, el respeto puro a esa ley práctica (Kant, 1921; 1972). El deber moral refiere a los criterios que justifican las acciones y, por consiguiente, es la base fundamental a partir de la cual se establece la medición de consecuencias y se toman las decisiones.

Todo deber, según Kant, expresa un imperativo y muestra una estrecha relación entre la ley y la voluntad, lo cual hace explícito que la regulación de la voluntad se hace por razones objetivas referidas al imperativo categórico: obra según una máxima tal, que pueda querer al mismo tiempo que se vuelva en ley universal. Así, el deber es obediencia a esa ley y, por consiguiente ha de ser, según Kant, una necesidad práctico-incondicionada de la acción. Ha de valer para todos los seres racionales y ha de ser ley para todas las voluntades humanas.

### **2.3 La idea de justicia**

En términos de Rawls (2001; 2002), sería el fortalecimiento de la institucionalidad basada en un sentido de la justicia, el reconocimiento de una personalidad moral (individuo con dignidad, autónomo y con capacidad de decisión) y la justificación pública de las concepciones de justicia. La justicia para este autor es concebida bajo parámetros de igualdad y universalidad; las normas creadas en la sociedad deben ser entonces asumidas de igual manera por individuos iguales en dignidad, constituyéndose como máximas de la conducta de los mismos. Así, la ciudadanía se forma mediante una serie de derechos del individuo con relación al Estado y con la sociedad misma, los cuales son adquiridos una vez se reúnen los requisitos legales que les otorgan los derechos acordados en el contrato social.

La justicia, según Rawls, tiene su fundamento en el concepto de igual dignidad humana, según el cual es imperativo el reconocimiento de todos los individuos como iguales, para que así, todos sean poseedores de las facultades morales mínimas indispensables para participar en la cooperación social que posibilite la negociación en términos justos del contrato social. Por supuesto, tras esta concepción de igualdad y dignidad humana, subyace la adjudicación de criterios de racionalidad y razonabilidad a los individuos deliberantes y por tanto miembros de la sociedad, como lo señala el autor: “la base de la igualdad es poseer en el grado mínimo requerido las capacidades morales y las demás capacidades que nos permiten participar plenamente en la vida cooperativa de la sociedad” (Rawls, 2000, pp. 44-45). Es decir, en el ejercicio público de deliberación es en donde se concibe al ser humano como ciudadano. Así, el elemento clave de la ciudadanía, para Rawls, se encuentra en los acuerdos efectuados en razón de la sociedad ordenada por individuos que, al asumir su rol de instituciones sociales, fundamentan su actuación desde un Juicio Razonable, conformado por el equilibrio reflexivo, el consenso entrecruzado y la existencia de una libre razón pública.

### **2.4 La Idea de reconocimiento**

Taylor (1997) nos sitúa en el marco de una política del reconocimiento, en cuya particularidad se instituyen las fuerzas que dinamizan a los movimientos nacionalistas en política, muy concretamente a partir de las exigencias que

hacen grupos minoritarios o subalternos. La exigencia del reconocimiento, según el autor, se hace inevitable debido a la profunda relación existente entre identidad y reconocimiento. La identidad designa una comprensión acerca de quiénes somos, así como las características y atributos fundamentales de nuestra humanidad. De acuerdo con la hipótesis de Taylor, la identidad está más o menos moldeada por el reconocimiento o por su ausencia; así, por ejemplo, el no reconocimiento o el mal reconocimiento devuelve una imagen negativa o distorsionada del otro, lo cual lo conduce a asumir roles desfavorables. “El no reconocimiento o mal reconocimiento puede infligir daño, puede ser una forma de opresión, que aprisione a alguien en un falso, distorsionado y reducido modo de ser” (Taylor, 1997, p. 293). De manera más enfática, el autor afirma que el no reconocimiento muestra no solo una falta del debido respecto, sino que puede ocasionar una herida dolorosa que causa en sus víctimas un mutilador autoodio.

El lugar que tiene hoy el discurso del reconocimiento se originó, según en el autor, en la dialéctica del amo y el esclavo planteada por Hegel, así como por el colapso que han sufrido las jerarquías sociales que solían ser la base del honor. El autor usa *honor* en el sentido del *ancien régime*, que se relaciona intrínsecamente con las desigualdades, es decir que, para que algunos sintieran que tenían honor, era necesario que no todos lo tuvieran; de esta manera el honor era cuestión de preferencias.

Frente a la noción de honor, afirma el autor, tenemos la idea moderna de dignidad, la cual tiene actualmente la pretensión de ser usada de manera universal e igualitaria cuando nos referimos a la inherente dignidad de los seres humanos o a la dignidad ciudadana; la premisa central de esta noción es que todos los ciudadanos la comparten. De esta manera, es obvio que esta noción es la única compatible con una sociedad democrática y que la idea de honor entra en desuso. Pero la importancia del reconocimiento, para Taylor, no está en el honor sino que en la reinterpretación de la identidad individual que se sucedió a finales del siglo XVIII y que consistió en hablar de identidad individualizada, como aquella que es particularmente mía y que puedo descubrir en mí mismo. Esta noción de identidad surge de manera paralela a la idea de ser fiel a mí mismo y a mi modo particular de ser. Esta concepción de ser fiel a sí mismo es lo que Taylor denomina el *Ideal de Autenticidad*.

Ahora bien, para Taylor el ideal de autenticidad se origina en la noción de Hutcheson sobre la sensibilidad moral, a partir de la cual se reconoce que



todos los seres humanos están dotados de un sentido moral, de un sentimiento intuitivo de lo que es bueno y de lo que es malo, contrario a la posición de que conocer lo bueno y lo malo era una cuestión de calcular. Según Taylor, la moral está anclada en nuestros sentimientos y tiene una voz interior, lo cual implica que los sentimientos son entendidos como un medio para alcanzar el fin de actuar correctamente. Una acción moral orientada por los sentimientos morales es, según el autor, “cuando el estar en contacto con nuestros sentimientos adquiere sentido moral independiente y crucial y llega a convertirse en algo a lo que tenemos que atender si queremos ser seres humanos auténticos y plenos” (p. 296).

De manera complementaria, Honneth (1997) caracteriza el reconocimiento como una forma de valoración de otros modos de vida, que de manera típica se configura en el horizonte de la solidaridad comunitaria. El aspecto central es asumir que la autoconciencia de los hombres depende de la experiencia del reconocimiento social; esto significa que, para que un sujeto se realice humanamente en su vida, necesita del respeto o de la valoración de sus semejantes en la interacción. El autor plantea tres formas de reconocimiento: el reconocimiento basado en lo que Kant entendía por respeto moral; el reconocimiento recíproco en el que los sujetos logran seguridad afectiva; y el reconocimiento basado en la valoración recíproca de las cualidades de los sujetos que contribuyen a la reproducción del orden social. Finalmente, el autor establece una relación entre reconocimiento y ética desde la perspectiva de las heridas morales, que son aquellas que arrebatan la seguridad de las personas para disponer sobre su bienestar físico, aquellas que no respetan la autoconciencia moral de los sujetos y aquellas en las que, mediante la humillación o la falta de respeto a una o más personas, se les demuestra que no merecen reconocimiento alguno.

Honneth (2006) fundamenta las acciones políticas en la búsqueda de un principio normativo en la cual los grupos minoritarios justifican sus demandas de reconocimiento cultural y cuyo propósito es superar la idea de un mero reconocimiento jurídico basado en una perspectiva de la igualdad. Se trata más bien de un reconocimiento social que hacen los grupos dominantes de las capacidades de grupos minoritarios; esto es, interpretar las luchas del reconocimiento como un tipo de lucha en la que se discute la evaluación adecuada de las contribuciones sociales de los individuos y los grupos a las sociedades democráticas. Las consecuencias de este descubrimiento sociológico-moral, de

acuerdo con Honneth, pueden desarrollarse en dos direcciones. La primera, referida a la socialización moral del sujeto, la cual apunta al desarrollo de los tres principios básicos de configuración de la justicia social: amor, igualdad jurídica de trato y mérito o estima social. Sobre la base de estos tres principios de la justicia social se produce la segunda dirección del reconocimiento: la integración moral de la sociedad, cuyo propósito es el aumento de oportunidades de articular de manera legítima las partes de la personalidad propia y, por otra parte, el desarrollo de un proceso de inclusión social consistente en la expansión de la inclusión de los sujetos en el círculo de miembros plenos de la sociedad.

### **3. ORIENTACIONES NORMATIVAS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA**

Según Echavarría (2009), la manera como se analiza la educación ciudadana responde a cuatro orientaciones formativas. La primera de ellas, que retoma los planteamientos de la escuela de Frankfurt, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento crítico, en cuyo objetivo está la deliberación, la reflexión y la crítica sobre los impactos de la ideología y las relaciones de poder en las libertades humanas. Se trata de un modelo de formación que busca la transformación de los entornos educativos en miras a la emancipación de los sujetos, la construcción de condiciones mínimas que garanticen la convivencia ciudadana y a la constitución de un lenguaje de lo público que haga suyo, según Giroux (1993; 2003), la eliminación de aquellas condiciones ideológicas y materiales que fomentan diversos modos de subyugación, segregación, brutalidad y marginalización, que se manifiestan en formas sociales que encarnan intereses raciales, clasistas y sexistas. Adicionalmente, es una orientación formativa que no solo pretende la eliminación de prácticas sociales opresivas, sino también la constitución de un nuevo movimiento del despertar social en cuya esencia está la ampliación y el fortalecimiento de las posibilidades inherentes a la vida humana.

En el marco de esta perspectiva crítica, también se pueden situar los planteamientos de Hoyos (1998) sobre la formación crítica y dialogal en valores, para mostrar cómo este tipo de práctica pedagógica incide en la argumentación ética de la sociedad civil, en especial, como lo afirma el autor, con respecto a la política deliberativa y a la superación de la mera democracia representativa. Este propósito formativo está basado en la idea de que en la modernidad, el derecho y las instituciones, según Hoyos, deberán buscar su fundamentación

en un sentido deliberativo de la política y en una concepción de la justicia que valide la legitimidad que se deposita en las diversas formas de institucionalización del poder. Esta forma de hacer política, a su vez, está basada en estructuras de opinión pública, a partir de las cuales se captan problemas globales de la sociedad y se hacen conscientes en amplios sectores de la población: “allí radica, en última instancia, toda esperanza normativa, la cual depende de los procesos de educación de los ciudadanos y de la formación de la opinión a partir de las estructuras comunicativas de la escuela y de la sociedad civil en general, como tejido cultural y político del mundo de la vida” (Hoyos, 1998, p. 37).

Adicional a los planteamientos de Giroux y Hoyos, Padilha (2003) asume la educación ciudadana desde las enseñanzas de Paulo Freire. Propone una ciudadanía plena y activa desde una pedagogía crítica liberadora, la cual plantea una lucha incesante de recuperación de la humanidad. Razón por la cual tiene especial interés en formar sujetos políticos emancipados y provistos de juicio político, así como sujetos que saben valorar la persona, respetan sus derechos en todas sus dimensiones y tienen acciones orientadas al reconocimiento del otro en cuanto sujeto con igualdad de derechos, pero con diferentes cosmovisiones y maneras de habitar el mundo.

En la segunda tendencia, planteada por Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006), la educación ciudadana es pensada desde los estándares básicos de competencias ciudadanas. Desde esta perspectiva, se enfatiza en el desarrollo humano integral de los sujetos, el cual incluye el desarrollo de conocimientos ciudadanos, de competencias comunicativas (necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas), de competencias cognitivas (requeridas para la realización de procesos mentales importantes para el ejercicio de la ciudadanía), de competencias emocionales (importantes en la repuesta constructiva ante las situaciones de emoción) y de competencia integradora (a partir de la cual se articulan en la acción misma todas las demás competencias). Las grandes metas a las cuales pretenden responder los estándares básicos de competencias ciudadanas, adicional al desarrollo de conocimientos y competencias, es a la construcción de la convivencia y la paz, a la promoción de la participación y la responsabilidad democrática y la promoción de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias humanas.

Dichas metas se orientan hacia la construcción de espacios democráticos y pacíficos, la formación transversal a todas las áreas, la existencia de espacios

específicos para el aprendizaje y la práctica de ciertas competencias ciudadanas y la importancia de la evaluación rigurosa.

La tercera tendencia hace énfasis en la relación entre cultura, política y educación ciudadana. Parte de reconocer la importancia de los procesos de socialización en la constitución de conceptos, representaciones y prácticas ciudadanas. Así, la formación ciudadana es entendida como un proceso a través del cual los sujetos se insertan dentro de las formas de organización social y política. Por este motivo, la propuesta resulta enfática en la transmisión e inculcación de valores, actitudes y prácticas ciudadanas (Alvarado & Ospina, 1999). Otros autores como Annick Percheron, citado por Herrera & Pinilla (2001) presta mayor atención a la relación entre cultura, política y educación ciudadana desde la incidencia de la escuela en los procesos de socialización política; al respecto, afirma la autora, que dichos procesos de socialización deberán ser analizados en su relación con el contenido de la enseñanza, en la iniciación de los individuos en formas de participación y, finalmente, en el aprendizaje de ciertos tipos de relaciones. Por su parte, Herrera (2006) afirma que la educación ciudadana en relación con la cultura política debería estar atravesada por una historia crítica de la educación en la que se evidencia la génesis social e histórica de la categoría ciudadanía y los intereses socio-políticos que le son inherentes.

La cuarta tendencia sitúa a la educación ciudadana en el marco de una reflexión ético-moral. Asume que el fortalecimiento de sociedades plurales y democráticas es una necesidad mundial que debe ser atendida por la educación. En tal sentido, la educación moral, según Martínez (1995) es una necesidad educativa que debe ser implantada en ámbitos pedagógicos como la institución escolar. Tal necesidad surge de la apreciación y profundización de la vida en la democracia y las posibilidades que esta ofrece, tanto en sus versiones político-institucionales como en sus manifestaciones interpersonales. Tallote (2006) analiza la relación entre educación ciudadana y ética moral a partir de la educación en valores, en cuyo propósito es reformular las condiciones del vínculo social y cívico en la impronta que diseña la globalización. Por su parte, Guyot (2006) afirma que el pensamiento complejo y la hermenéutica del sujeto crean condiciones de posibilidad y proponen caminos para la acción sobre el ciudadano y el mundo, caminos en los cuales la educación en valores se entretrejería en la tramas ontológicas, éticas, políticas y sociales en las que se constituirían otras formas de subjetividad; en la tensión renovada de la realidad y la utopía. Finalmente, Vasco, Echavarría & Quintero (2006) y Echavarría & Vasco (2009) plantean que

el problema de la moral tiene una relevancia indiscutible en el foro de la vida política y en la constitución y el ejercicio de la ciudadanía.

#### **4. LA FORMACIÓN POLÍTICA DE LA CIUDADANÍA DESDE UNA MIRADA DE LA INVESTIGACIÓN EN CULTURA POLÍTICA**

Repensar un orden político que vaya más allá de lo puramente formal, que articule una mirada de lo ético-moral y se instituya desde el reconocimiento público de la diversidad socio-cultural implicaría, según Herrera, Acevedo, Pinilla & Díaz (2005) reconocer que la política no reside únicamente en las instituciones formales, sino también en la trama social que está al alcance de las experiencias vitales de los sujetos. Por ello, pretender asumir una postura de construcción de la política desde una mirada de los autores, trae consigo una serie de problemas, que van desde preguntarse cómo incluir la diversidad sin asimilarla y homogenizarla dentro de unos patrones formales que, si bien tienen la pretensión de brindar las condiciones mínimas de calidad de vida, dignidad humana y libertad, desconocen el carácter simbólico que le da sentido a la vida política, hasta preguntarse por los mecanismos de cómo construir marcos normativos de regulación de la convivencia humana que contribuyan a la superación de los sistemas hegemónicos y vinculen la reconstrucción de los sentidos socio-culturales más profundos de las comunidades.

Una perspectiva como la descrita trae consigo una idea de conflicto, el cual es inherente al entendimiento humano y, por tanto, como orientación teórica de comprensión de la vida política, deberá enfatizar en el carácter participativo de los ciudadanos en la construcción de país. Pero no se trata de una participación que se da por decreto sino que se constituye como una fuente central de las prácticas ciudadanas. Así, el ejercicio ciudadano, más que una práctica significada en los mecanismos de participación otorgados por la Constitución, es una dinámica social y política que se significa en los variados procesos de la interacción humana. Una mirada como estas hace la invitación a despojarnos de toda formalidad y a situarnos en el lugar del sujeto.

En el marco de lo expresado, la pregunta por la formación ciudadana de una relación entre ciudad y cultura política implicaría, a nuestra manera de ver, en primer lugar, el reconocimiento de los sentidos sociales y culturales del

ejercicio ciudadano que se instituyen en el marco de la interacción entre el individuo y el espacio público. Esto es descubrir los desafíos que la ciudad les plantea a los ciudadanos en términos de pertenencia, cohesión y vinculación solidaria a las tradiciones, entramados y tradiciones de lo público; en segundo lugar, reconocer las responsabilidades ético-morales y políticas implícitas en el ejercicio ciudadano.

La manera como se ha entendido esta relación desde un punto de vista de la cultura política, de acuerdo con las fuentes revisadas, parece responder a las siguientes relaciones: en primera instancia, la noción de cultura política es tan polisémica que hace difícil su aprehensión empírica. Parece ser, según López de la Roche (2001), que se ha denominado bajo esta noción a aquellos estudios que de una u otra manera están relacionados con los variados diálogos entre fenómenos culturales y políticos. A manera de ilustración, López de la Roche describe cinco lugares de reflexión teórica e investigativa de la noción de cultura política. La primera refiere una visión puramente psicológica, la cual, según el autor, está relacionada con las disposiciones u orientaciones de los individuos y los grupos hacia los objetos políticos, cuyo énfasis está en las mediciones a través de escalas de actitudes y encuestas. La segunda subraya las orientaciones teóricas e investigativas de historiadores de la cultura, antropólogos y psicólogos sociales que muestran un marcado interés por los imaginarios, las mentalidades y las representaciones sociales que diversos grupos configuran sobre la realidad en general y de la vida política en particular; lo que nos permite inferir que su énfasis es más de carácter comprensivo que explicativo, en tanto privilegia más la descripción a profundidad de los fenómenos políticos que las posibles mediciones que se puedan hacer de estos. La tercera plantea los aportes de Lechner sobre la idea subjetividad política, la cual alude al mundo cultural y valorativo de los sujetos participantes en la vida política. La cuarta analiza la cultura política y sus nexos con la constitución de identidad o de identidades nacionales en un contexto socio-cultural cada vez más plural. Finalmente, menciona los énfasis que algunos estudios de historia de la educación o sociología de la educación han desarrollado, estudios que se aproximan al sistema educativo como un componente básico de la cultura, de esta forma, lo hace propicio para entender ciertas pautas históricas de socialización política.

Por su parte, Herrera, Acevedo, Pinilla & Díaz (2005) comprenden la cultura política desde dos perspectivas. La primera, en relación a la identificación de

los orígenes de la cultura política en los estudios de Almond y Verba expresados en la noción de *culture civic*; seguidamente, en virtud de ir delimitando aún más la noción de cultura política, los autores hacen un recorrido en el que ilustran cómo las diversas disciplinas (la antropología, la historia, la psicología y la ciencia política) han planteado diversas relaciones, como los análisis políticos de comportamientos y procesos de regulación de los valores sociales; la identificación de los componentes de socialización política que está en la base de una cultura política; los estudios de las culturas nacionales, las prácticas y representaciones en torno a lo político; la expresión de las fuerzas sociales en conflicto; la perspectiva histórica y contextual en la que se sitúan los fenómenos políticos; la construcción histórica de la hegemonía; y el estudio de las mentalidades colectivas e imaginarias. La segunda plantea la relación entre la cultura política y la educación ciudadana. Al respecto, analiza tres lugares de reflexión y comprensión de la ciudadanía. El primero, la perspectiva cívica, la cual privilegia los comportamientos, actitudes y conocimientos de los individuos para definir su nivel cultural. El segundo, la cívico-religiosa, cuya pretensión es la de mantener un estrecho vínculo entre la cultura política y los valores cristianos. El tercero, la ciudadanía crítica, asume la cultura desde su relación con las prácticas y experiencias de los sujetos sociales en su proceso de formación y el análisis de sus contextos políticos (pp. 51-54).

De manera más específica, y en el marco de las tendencias teóricas de abordaje de la noción de cultura política, Tejera (1996/2000), al situar la discusión de la cultura política en una perspectiva meramente antropológica, nos advierte que esta noción no solo hace referencia a los procesos políticos desde el punto de vista de los cambios que generan en las estructuras sociales y en las esferas de poder, sino también que toman en cuenta cómo son percibidos por quienes participan e inciden en ellos. Así, lo político sería la acción o el conjunto de acciones que modifican las estructuras existentes de poder. Sobre la base de lo expresado, la cultura es asumida como el telón de fondo que otorga sentido al comportamiento social y la creencia; y la cultura política como el conjunto de signos y símbolos que afectan a las estructuras de poder. De acuerdo con lo expresado por el autor, la cultura política no existe como una unidad o entidad homogénea e integrada asociada a ciertos sectores, grupos o clases sociales. Por el contrario, es considerada como una serie heterogénea y desarticulada de valores, actitudes y acciones, con base en la cual los actores sociales construyen percepciones sobre las relaciones de poder y sustentan su acción política. De esta forma, la cultura política se consituye como la polifonía de

la intersubjetividad, la cual fundamenta y brinda los sentidos más profundos de significación de la vida política. En esta misma perspectiva se ubican la reflexiones teóricas de González, M., 2000; Valera, R., 2000 y Rosales, M., 2000.

Inglehart (1991) analiza la cultura política a partir de las transformaciones que han sufrido los valores en las sociedades occidentales, los cuales, según el autor, han transitado de un énfasis más material y de seguridad personal, a uno más orientado a la calidad de vida. Esta hipótesis de trabajo llevo a Inglehart a afirmar que es necesario afinar el equilibrio en los análisis sociales, dado que su mayor énfasis ha estado dominado por los modelos de acción racional basados en variables económicas, que desconocen los aportes de los factores culturales, que da como resultado unos análisis profundamente incompletos. Argumenta que en sociedades católicas, como las latinoamericanas, la Iglesia ha jugado un papel sobresaliente en la comprensión de lo político; esto mismo ha sucedido en el mundo islámico, donde los fundamentalismos musulmanes se han convertido en un factor político que ni el Este ni el Oeste pueden ignorar. Estos ejemplos ilustran el papel central que juega la cultura en la constitución de la democracia y la vida política, como señala el autor,

La democracia [que se] establece no es consecuencia necesaria del desarrollo económico: puede alentar, pero no garantizar, el surgimiento de instituciones democráticas y de la cultura política en la pueden florecer. Los cambios culturales reflejan en gran medida la socialización de hábitos y actitudes estables. Una vez establecidas, estas orientaciones tienen un ímpetu propio y pueden actuar como influencias autónomas sobre la política y la economía mucho tiempo después de los sucesos que las hicieron surgir. (Inglehar, 1991, p. 3)

Los planteamientos de Mariñez (2001), Lipset (1992), Lipser & Rockkan (1997), reafirman la necesaria relación que debe existir entre los análisis políticos y económicos y los análisis de la cultura política como una fuente central de la democracia y el desarrollo de las sociedades.

Schumacher (2002), al intentar resolver el cómo pensar una cultura política del perdón, invita a que, así como para la cultura de la justicia es necesario el cultivo de la razón, para la cultura política del perdón es fundamental cultivar las pasiones. Consiste en explorar las facetas de la conciencia que no son racionales y encontrar en la condición humana fuentes adicionales de renovación



social. En este mismo campo de reflexión, se producen distintas discusiones sobre los impactos que podría tener una cultura política del perdón en la constitución de unos mínimos jurídicos, políticos y económicos de una convivencia democrática (Chaparro, 2002; Lara, 2002; Monroy, 2002).

Ahora bien, abordar la ciudadanía desde una mirada de la cultura política implica reconocer las variadas fuentes de sentido socio-cultural, político y moral que dan sentido a las prácticas ciudadanas. Una forma de abordar esta naturaleza podría recorrerse en diversas rutas, las cuales estarían determinadas por los énfasis que la ciencia política, la antropología, la filosofía, la historia, la sociología y la psicología, entre otras, hacen al respecto. A manera de ilustración, desde los planteamientos de Nohlen (2007), Gaitan (1994), Easton (1992), Cohen & Arato (2001), y Oakeshott, (2001), el análisis de la ciudadanía estaría orientado por un sentido de construcción de democracia y participación ciudadana propia de una sociedad civil que, en sus interacciones con el Estado, exige una mejor distribución del poder. Categorías tales como *Gobernabilidad*, *Sociedad Civil*, *Estado*, *Derechos*, *Institucionalización* y *Legitimación* marcarían la pauta de los análisis y orientarían hacia un tipo de ciudadanía que se ajustaría a estos marcos normativos y perfilaría un ciudadano ideal, virtuoso, conocedor de la norma y acatador de la misma. Desde la perspectiva de Taylor (1997), Fraser & Honneth (2006), y Rawls (2001), el debate se centraría también en un carácter normativo, crítico y reflexivo, pero tendría la intención de ilustrar las ideas regulativas que están en la base de la responsabilidad ciudadana y, por tanto, más que perfilar un ciudadano ideal, buscaría un ciudadano deliberativo y dispuesto a movilizarse bajo justificaciones de justicia, dignidad humana y reconocimiento del potencial humano universal. Categorías tales como razón pública, ideas regulativas, justificaciones morales, criterios morales y políticos, y sentimientos y sensibilidad moral, serían contempladas como ejes articuladores de una práctica política orientada hacia la construcción de un más país democrático, incluyente y plural. Desde los planteamientos de Escobar, Álvarez & Dagnino (2001), Shild (2001), Díaz-Barriga (2001), el análisis de la ciudadanía estaría en relación con una democracia que se instaura a partir del reconocimiento de las dinámicas de estructuración, adhesión y movilización de los diversos grupos sociales. Categorías como *redes sociales*, *ideologías*, *militancia*, *restitución de derechos*, *concepciones políticas*, adquirirían un valor trascendental en la comprensión de las dinámicas sociales de constitución de ciudadanía. Desde la postura de Madariaga (2006), Uribe (2001), Molano (2006 y 2007), Romero (2001), Pizarro (2006), Gutiérrez & Barón (2006), se trataría de

entender la ciudadanía en el marco de la historia de la violencia y en el análisis político de cómo este tipo de contextos afectan los marcos de representación de la norma y actuación de los sujetos en la vida pública, así como las variadas relaciones internacionales entre las democracias. Categorías como *conflicto armado, matanzas, ilegalidad, derechos humanos, violencia política, relaciones internacionales, estrategias políticas*, situarían la práctica ciudadana en medio del conflicto, la negociación y la construcción de paz. Desde los planteamientos de López de la Roche (2002), la ciudadanía se asumiría a partir de su condición pública y deliberativa, en virtud de promover la opinión pública y el acceso ciudadano a información calificada. Categorías como *denuncia pública, acceso a información calificada, construcción de múltiples identidades y deliberación*, analizarán la ciudadanía de una cultura cívica bien informada.

Estos diversos lugares de reflexión de la cultura política coinciden en mostrar que hablar de democracia, participación, virtudes públicas, procesos democráticos, gobernabilidad, institucionalidad, distribución del poder, por una parte; formación ciudadana, cultura ciudadana, cultura cívica, por otra, además de requerir del concierto de diversas disciplinas, así como de una variada gama de metodologías que permitan construir conocimiento al respecto, obliga a los investigadores a situarse en la mirada de los sujetos, los contextos de referencia y los modos de interacción y expresión que tienen los ciudadanos en la vida cotidiana.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

La formación ciudadana desde lo ético y lo político reflexiona de manera particular sobre los asuntos de justicia, de dignidad humana y de equidad que están relacionados con la constitución de condiciones de calidad de vida de todos los ciudadanos en el marco de una sociedad democrática; discute, de igual manera, no solo sobre el carácter contingente, cambiante y dinámico de emergencia de las prácticas políticas, sino también del contenido moral y político que les da sentido; interpela continuamente a los ciudadanos por los criterios y las justificaciones de orden moral y político que sustentan la razón de ser de su accionar; y analiza las condiciones sociales, culturales e históricas en las que se produce una práctica política.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (1995). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa, Editorial.
- Chaparro, A. (2002). Ética y pragmática del ser enemigo. *Cultura política y perdón*. Bogotá: Universidad del Rosario. pp. 227-246.
- Cohen, J. & Arato, A. (1992; 2001). *Sociedad Civil y Teoría política*. México: Fondo De Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, M. (2001). Más allá de lo doméstico y lo público: la participación de las colonias en los movimientos urbanos en ciudad de México. *Política cultural & Cultura política. Una nueva mirada de sobre los movimientos sociales*. Bogotá: Taurus. pp. 297-326
- Echavarría, C.V., Quintero M., & Vasco, E (2007). Algunas concepciones de justicia de un grupo de estudiantes universitario de dos ciudades del país. En: Vasco, E., Alvarado, S., Echavarría, C.V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niñas, niños y jóvenes: Bogotá: Universidad de Manizales-Cinde, pp. 9-21.
- Echavarría, C.V., Vasco, E. (2007). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. En: Vasco, E., Alvarado, S., Echavarría, C.V. & Botero, P. (2007). Justicia, moral y subjetividad política en niñas, niños y jóvenes: Bogotá: Universidad de Manizales-Cinde, pp. 122-143.
- Echavarría, C.V., Vasco, E. (2009). *Las voces de niñas y niños sobre la moral: Desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Escobar, A., Alvarez, S. & Dagnino, E. (2001). *Política cultural & Cultura política. Una nueva mirada de sobre los movimientos sociales*. Bogotá: Taurus.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- García C., Arizpe, L., Borja, J. & Otros (2004). *Reabrir espacios públicos: políticas culturales y ciudadanía*. México: Plaza y Valdés.
- Gaitán, F. (1994). *Manual de ciencia política*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Editorial Paidós.
- González, M. (2000). Entre el miedo y la esperanza: expectativas políticas ciudadanas de 1994. *Antropología política. Enfoques contemporáneos*. México: Plaza Valdez Editores.
- Herrera, M., Infante, R., Pinilla, A. & Díaz, C. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyecto hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Inglehart, R. (1991). *El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lara, O. (2002). La estructura del perdón como factor de construcción social. *Cultura política y perdón*. Bogotá: Universidad del Rosario. pp. 71-77.
- Lipset, S. & Rokkan, S. (1997). Estructuras de división, sistemas de partidos y alineamientos electorales. *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Barcelona: Ariel Ciencia Política. pp. 231-273.
- Lipset, S. (1992). Algunos requisitos sociales de la democracia: desarrollo económico y legitimidad política. *Diez textos básicos de Ciencia Política*. Barcelona: Ariel Ciencia Política. pp. 113-169.
- López de la Roche, F. (2002). Una opinión pública sólida para la reconciliación y la estructura nacional. *Cultura política y perdón*. Bogotá: Universidad del Rosario. pp. 200-222.
- López de la Roche, F. (2001). Aproximaciones al concepto de cultura política. *Educación y Cultura Política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Nacional, pp. 29-58.
- Mariaga, P. (2006). *Matan y matan y siguen matando*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Mariñez, F. (2001). *Ciencia Política. Nuevos contextos y desafíos*. México: Noriega Editores.
- Molano, A. (2006). *Los años del tropel. Crónicas de Violencia*. Bogotá: Punto de lectura.
- Molano, A. (2007). *Siguiendo el corte. Relatos de guerras y tierras*. Bogotá: Punto de lectura.
- Monroy, M. (2002). El perdón jurídico a la luz de la constitución colombiana y del derecho internacional. *Cultura política y perdón*. Colombia: Universidad del Rosario. pp. 94-105.
- Nohlen, D. (2007). *Ciencia Política: Teoría Institucional y relevancia del contexto*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Oakeshott, M. (2001). *El racionalismo en la política y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pizarro, E. (2006). Actores armados, dinámicas y estrategias. Las FARC-EP: ¿repliegue estratégico, debilitamiento o punto de inflexión? *Nuestra Guerra sin Nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional, IEPRI. pp. 171-207.
- Quintero, M., Echavarría, C. V., Vasco, E. (2007). El papel del lenguaje en la transformación social: una perspectiva desde la investigación en justificaciones morales. *Investigación, acción y educación en contextos de pobreza*. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad de la Salle. pp. 73-83.
- Romero, M. (2004). Los trabajadores bananeros del Urabá: ¿de súbditos a ciudadanos? *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp. 249-278.
- Rosales, M. (2000). Neocorporativismo y democracia en la modernización del campo mexicano: el caso de la reconversión de la cafecultura en Veracruz. *Antropología política. Enfoques contemporáneos*. México: Plaza Valdez Editores.

Capítulo I. Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política

- Schumacher, Chr. (2002). *Hacia una cultura del perdón. Cultura política y perdón*. Bogotá: Universidad del Rosario. pp. 51-77.
- Schild, V. (2001). ¿Nuevos sujetos de derechos? Los movimientos de mujeres y la construcción de la ciudadanía en las nuevas democracias. *Política cultural & Cultura política. Una nueva mirada de sobre los movimientos sociales*. Bogotá: Tauro. 119- 146
- Taylor, CH. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Tejera, H. (1996; 2000). *Antropología política. Enfoques contemporáneos*. México: Plaza Valdez Editores.
- Uribe, M.T. (2004). Emancipación social en un contexto de guerra prolongada. El caso de la Comunidad de Paz de San José de Apartado. *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp. 75-117.
- Valera, R. (2000). *Cultura Política. Antropología política. Enfoques contemporáneos*. México: Plaza Valdez Editores. pp. 37-54.
- Vasco, E., Echavarría, C.V. & Botero, P. (2004). Temas y situaciones de conflicto moral desde el punto de vista de un grupo de jóvenes colombianos. *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*. 35/ 36, pp. 191-204.



## Capítulo 2

---

# SUMAS Y RESTAS DE FORMACIÓN CIUDADANA: UNA MIRADA DE HOMBRES Y MUJERES<sup>1</sup>

---

Shirley Lisette Galeano León<sup>2</sup>  
Susana Ramos Soto<sup>3</sup>

### I. FORMACIÓN CIUDADANA: UN PUNTO DE PARTIDA

Este capítulo se deriva de la investigación “Representaciones Sociales de Formación Ciudadana de un grupo de docentes”, el cual se desarrolló en las Instituciones Educativas Distritales Costa Rica y San José de Castilla, cuyo objetivo fue describir las nociones, los juicios de valor y los referentes socio-culturales que un grupo de maestros tenía con respecto a la formación ciudadana. Para llevar a cabo dicha investigación, se utilizó la metodología de estudio de caso, el cual tiene por objetivo focalizar a profundidad las representaciones sociales, comparar y diferenciar las distintas perspectivas que tienen los autores. Esta metodología nos permitió delimitar el tema de la formación ciudadana en un contexto particular. Cabe resaltar que este estudio se desarrolló dentro del

---

<sup>1</sup> Este escrito es resultado de la investigación *Representaciones Sociales de Formación Ciudadana de dos Grupos de Docentes de educación básica y media*. Esta investigación se planteó como objetivo “Describir las representaciones sociales que un grupo de docentes tiene con relación a la Formación Ciudadana”. El proyecto se desarrolló con maestros y maestras de dos colegios distritales: IED Costa Rica y IED San José de Castilla, en el marco de la Maestría en Docencia durante el periodo de 2009-2010.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Primaria de la Universidad Distrital, Magistra en Docencia Universidad de La Salle.

<sup>3</sup> Licenciada en Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, Magistra en Docencia Universidad de La Salle.

macroproyecto “Formación política y para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ético-moral y política”, orientado por los profesores Carlos Valerio Echavarría y José Luis Meza durante el periodo 2009-2010.

En las siguientes líneas reflexionaremos sobre la importancia de vincular la voz de las maestras y los maestros en los asuntos relacionados con la formación ciudadana, pues su participación permite que se constituyan como interlocutores válidos ante la política educativa; de esta forma, ellas y ellos podrán ser tenidos en cuenta en la formulación de políticas educativas que, además, podrán llevar a cabo en los procesos de formación que imparten en la escuela.

En razón de lo expuesto, presentaremos algunos resultados de nuestra investigación bajo el siguiente esquema: primero describiremos los elementos teóricos que sustentan el proyecto; en un segundo momento daremos cuenta de los hallazgos que se derivan de las entrevistas realizadas a maestros y maestras; posteriormente estableceremos las confrontaciones y contrastaciones entre los hallazgos investigativos y los componentes teóricos; finalmente nos detenemos a exponer las conclusiones más significativas en relación con la hipótesis ya mencionada.

## **2. EL RECORRIDO: CAMINOS Y HUELLAS**

El tema de la formación ciudadana puede articularse a partir de las fuentes teóricas consultadas, estas se dividen en tres elementos que la caracterizan: las políticas y los conceptos que la sustentan, los actores que forman y que son formados y los espacios en los que se desarrolla dicha formación.

Las políticas y conceptos se relacionan con lo que expertos<sup>4</sup> han concebido en torno a la formación política y ciudadana. Estas reflexiones parten de una mirada normativa de la ciudadanía, que excluye el quehacer docente y la realidad social de la escuela.

Lo referente a los actores abarca a quienes forman y son formados, aunque se da mayor valor a quienes se encuentran en el proceso de formación, en la mayoría de los casos, estudiantes, y se deja en segundo plano la posición de las

---

<sup>4</sup> Entre estos expertos podemos encontrar a Ruiz y Chauv (2005), Magendzo (2004), MEN (2004), Echavarría (2008), Giroux (2006), Herrera (2008), Quiroga (2001), Ley General de Educación (1994), Silva (2005).



maestras y maestros, y las representaciones que ellas y ellos pueden formular sobre la Formación Ciudadana.

El elemento de los espacios abarca aquellos lugares desde donde se posibilita la formación y ejercicio político y ciudadano, entre los que no solamente se enuncia a la escuela, sino también las diferentes formas de agrupación social.

Lo anterior nos permite inferir que la formación ciudadana deberá analizarse a partir de las diferentes intenciones y prioridades de dicha formación. Para nuestra investigación, asumimos como norte teórico las orientaciones formativas que plantea Echavarría (2008), quien categoriza la formación ciudadana desde una orientación crítica, una orientación de desarrollo de las competencias ciudadanas, una orientación de la relación entre cultura política y educación ciudadana y, por último, una orientación que da cuenta de la importancia de la reflexión ético moral.

Inicialmente describiremos, a manera de referencia, las cuatro perspectivas desde las que se observó la Formación Ciudadana, las cuales fueron retomadas por Echavarría (2008). La primera de estas se refiere a la *Perspectiva Crítica*, que nos permite ubicarnos inicialmente en la teoría crítica de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt. Dicha teoría hace énfasis en la importancia de la toma de posiciones y posturas por parte de los estudiantes y los miembros de la sociedad con el fin de transformar la forma en la que comunmente se entienden el ejercicio de poder y la ciudadanía activa; esta propuesta plantea una ciudadanía mucho más participativa que lucha por la igualdad y la reflexión social”.

La perspectiva crítica de la formación ciudadana se hace pertinente a partir de las necesidades de igualdad de los sujetos oprimidos y la importancia de ejercer una praxis liberadora, esta praxis se relaciona con la ciudadanía activa, pues requiere el empoderamiento de los ciudadanos, quienes deben ser conocedores no solamente de sus deberes, sino también de sus derechos, con el fin de tener herramientas de control, exigencia y vigilancia a las diferentes estancias de la sociedad de la cual se es ciudadano.

En conclusión, el hablar de una perspectiva crítica en la formación ciudadana implica el conocimiento propio de los elementos de la ciudadanía, pero no como un conocimiento bancario, como afirma Freire (2003), sino como un conocimiento que promueva cambios sociales, que transforme una realidad

social desigual a una mucho más justa, en la cual los sujetos se emancipen de la presión socio-política, todo con el fin de mejorar la sociedad en la que se vive.

Ahora bien, como segunda categoría teórica se encuentran los *Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas*, los cuales, para el caso colombiano, están determinados por el Ministerio de Educación Nacional y, desde el 2004, son delimitados como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Los estándares de esta orientación son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación a la que tiene derecho el alumnado de todas las regiones de Colombia. En todas las áreas de conocimiento —matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales y ciudadanas— se han establecido estándares de competencias básicas. En consecuencia, ser competente en ciudadanía bajo esta dirección, significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos).

Esto nos permite reconocer que la intención de formar ciudadanos no es un elemento aislado sino que, por el contrario, se encuentra en las directrices nacionales y es de importancia para la formación escolar integral.

Al continuar con la descripción teórica de las categorías en Formación Ciudadana, encontramos la *Relación Cultura Política Educación Ciudadana*, Herrera (2008) explica que el tema de la educación ciudadana y su relación con la cultura política cobra importancia en la medida en que esta se constituya como un factor fundamental para la conformación de un estado democrático y una cultura política que reconozca a todos los actores sociales. En concordancia, Echavarría (2008) enfatiza que la relación entre cultura política y educación ciudadana parte de reconocer la importancia de los procesos de socialización en la construcción de conceptos, representaciones y práctica ciudadana.

A partir de esto, podemos resaltar la necesidad de asumir una formación ciudadana no solo desde las aulas y de la escuela, ni desde los conceptos; es necesaria una formación que aporte políticamente a la sociedad, pues ser ciudadano implica participar en la vida política y en la esfera pública de los espacios sociales en los que se encuentra cada una y cada uno de los actores.

Por último, en el elemento teórico encontramos *La Reflexión Ético Moral*, esta sitúa a la formación ciudadana en un ámbito social, en el cual los valores morales son fundamentales para la formación y el ejercicio ciudadano.

Desde esta orientación, la ciudadanía contempla las ideas de justicia, de dignidad y de reconocimiento a través de las cuales debe regirse la sociedad y, por consecuencia, la formación ciudadana. La formación para la ciudadanía debe potenciar la identidad en el marco de una sociedad que dirija sus esfuerzos en función de la solidaridad, y del logro de niveles progresivos hacia una democracia real. A pesar de sus limitaciones, la democracia es una óptima forma de vida en sociedad, que permite el planteamiento de conflictos de valor tanto de carácter individual como colectivo.

Para Echavarría (2008), la educación debe manifestar un interés por el fortalecimiento de las sociedades, lo cual se logra mediante el reconocimiento de elementos morales y éticos de la formación. La moral es un elemento inherente a toda sociedad y es necesaria para configurar una sociedad democrática, por lo cual establecer una reflexión en torno a este tema permite consolidar la formación en torno a la ciudadanía.

En conclusión, pensar la formación ciudadana desde una perspectiva ética y moral permite entender esta formación no solamente desde el elemento conceptual, sino darle un matiz social, político y cultural que permite que los sujetos establezcan unas adecuadas relaciones en torno a la ciudadanía y actúen en consecuencia con lo que conocen, necesitan, poseen en pro de una mejor comprensión de la realidad.

Ahora bien, el recorrido teórico realizado alrededor de la formación ciudadana permite vislumbrar que dicha formación no es realizada bajo una misma dirección; es un elemento que permite una constante reflexión y análisis, lo cual brinda diferentes opciones de aplicación en los espacios escolares y sociales. Las cuatro orientaciones formativas —a saber perspectiva crítica, competencias ciudadanas, relación cultura política educación ciudadana y reflexión ético moral— posibilitan la comprensión de las representaciones sociales de maestros y maestras, y el reconocimiento de las intenciones que las instituciones escolares tienen con relación a la formación ciudadana.

Después de esta descripción teórica, cabe preguntarse si estas apreciaciones a nivel teórico responden a lo que en la vida cotidiana se vive en la escuela,

si estas cuatro orientaciones hacen parte del quehacer pedagógico de maestros y maestras. Esta duda nos lleva preguntarnos por las representaciones sociales de formación ciudadana en maestros y maestras, pues pensamos que, en la escuela, las teorías que se relacionan con la formación política y para la ciudadana no son tan claras como en los textos e investigaciones.

Por tanto, para llegar a describir las representaciones sociales, debemos entender su concepto, para lo cual retomamos los planteamientos de Moscovici (1961), quien define las representaciones sociales como prácticas originadas por la comunicación, la interacción social y la visión del mundo. Para su construcción se necesitan varios factores, como el legado cultural e histórico de una sociedad, que permite la formación y afianzamiento de creencias y valores fuertes dentro de una memoria colectiva.

Según lo dicho en relación a la formación ciudadana y las representaciones sociales, nos acercamos a maestras y maestros con la intención de conocer y describir los que ellos y ellas, desde su realidad escolar y social, han relacionado con la formación ciudadana.

### 3. SUMAS: PRINCIPALES CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este apartado compartiremos los principales testimonios en relación con la formación ciudadana desde la representación social que hombres y mujeres poseen frente a este particular. Por tanto, y a partir de las dos grandes temáticas que sustentan la presente capítulo, se hace referencia a: La Formación Ciudadana que incluye: *Perspectiva Crítica, Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, Reflexión Ético Moral y Relación cultura Política y Educación Ciudadana* y las representaciones sociales que se categorizan en *Nociones, Juicios de valor y Referentes socio culturales*.

#### **Primera Categoría**

Esta categoría se refiere a las nociones de Formación Ciudadana que, para el estudio realizado, se delimitan en cuanto a la organización de conocimientos que tiene una persona o un grupo de personas acerca de un objeto o situación social determinada, conocimientos que muestran las particularidades de

este grupo en relación con el espacio social en el cual se desenvuelven. Estas nociones cuentan con un origen que surge del contacto que se tiene o se ha tenido con el objeto y las prácticas que se llevan a cabo con relación a este, lo cual se diferencia de lo que, en medios de comunicación o en lugares más formales, se relaciona con el objeto social.

Los docentes definen a la Formación ciudadana como la “enseñanza de normas que regulan la convivencia”, por tanto las acciones que procuran un modelo de convivencia o una sana convivencia están directamente relacionadas con la formación ciudadana. Otros la caracterizan como “[...] los principios, normas y límites que tienen las personas para que pueda existir una convivencia”, esto implica que la formación debe aportar a la construcción de patrones y reglas de comportamiento que vinculen solidariamente a todos los implicado.

Los anteriores testimonios nos permiten entrever que la formación en ciudadanía es necesaria para poder construir una sociedad en donde cada uno de sus actores pueda convivir sanamente con quienes lo rodean; la normatividad es un elemento que permite establecer parámetros de comportamiento en pro de mantener la armonía dentro de las relaciones sociales.

Esta noción requiere un adecuado desenvolvimiento en el Estado, como espacio propio de la ciudadanía, pues para maestras y maestros

la Formación Ciudadana entonces es la formación para que el individuo cualquiera que sea se desenvuelva en una ciudad estado. Con unos parámetros por supuesto y unos lineamientos que el estado da. Esa es la Formación Ciudadana porque pues... hombre porque necesitamos embarcarnos y tener un modelo de convivencia, convivencia ciudadana.

Visto así, los testimonios de las profesoras y los profesores entrevistados describen la Formación Ciudadana como la puesta en práctica de los contenidos propios de la ciudadanía, la enseñanza exclusiva de estos contenidos por los maestros del área de ciencias sociales y, finalmente, la transmisión de normas para una sana convivencia.

Los maestros determinaron que existe una normatividad que regula la formación ciudadana, por tanto, esta formación está regulada dentro de los contextos escolares y comprende elementos como los lineamientos curriculares, las

competencias en formación ciudadana y la obligatoriedad de la enseñanza de la constitución política, por consiguiente, la mirada de los maestros, en relación con la formación ciudadana, está ligada a

[...] unos estándares para la formación ciudadana, estándares dirigidos desde preescolar hasta grado undécimo. Inicialmente, los maestros de sociales deben mirar esos estándares y desarrollarlos en su proyecto educativo. A esto se suman diversos hechos y actos que conllevan a la práctica de la formación ciudadana.

Se infiere que estos elementos están encadenados alrededor de un propósito institucional contemplado en el Proyecto Educativo Institucional, que es el encargado de articularlos y llevarlos desde la ley hasta la cotidianidad.

Las nociones con las que cuentan maestras y maestros en torno a la Formación Ciudadana se establecen alrededor de las competencias ciudadanas, los derechos y deberes de los actores sociales, la convivencia social y la normatividad que la regula; haciendo esto que la comprensión de dicha formación no se limite a una sola perspectiva sino que tenga diferentes miradas y puntos desde donde abordarse en los espacios escolares y sociales

### ***Segunda categoría***

Los juicios de valor en la investigación fueron asumidos como la toma de posición acerca de un objeto social cuyo interés es compartido por el grupo o comunidad; informa del contexto de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes a la opinión. (Araya, 2002). Estos son un referente obligado al analizar las representaciones sociales, pues describen su posición frente a la formación ciudadana en la escuela.

A partir del siguiente testimonio:

Yo pienso que los maestros y los padres de familia jugamos un papel fundamental, ¿cierto? Porque los maestros somos como el segundo hogar, la escuela es el segundo hogar, hay una socialización primaria que se hace en la casa, que es la primera educación, los hábitos iniciales; y una segunda socialización que se da en la escuela, entonces yo diría

que ese binomio entre padres de familia y profesores es fundamental para la educación de valores.

Podemos inferir que los maestros manifiestan sus juicios de valor en relación con las ideas de la responsabilidad de la escuela y la familia en la formación, al tener en cuenta como hoy en día debería darse una relación íntima entre la socialización dada en el hogar y la que, en segunda instancia, se da en la escuela. El papel que juegan los maestros y los padres de familia es fundamental para la formación ciudadana.

Formar ciudadanos implica rescatar el ejercicio propio de los docentes en su cotidianidad, cuando el maestro afirma: “Lo que pasa es que nos hemos venido acostumbrando a participar únicamente desde el punto de vista pasivo. Entonces yo voto por los demás y nunca me propongo a mí misma; yo quiero que cambien las reglas, pero que las cambien los demás, no hacer yo misma las propuestas de cambio en las reglas”, los profesores resaltan el grado de abstención y pasividad, especialmente frente a la representatividad y participación política con liderazgo. En este testimonio el maestro enfatiza en la apatía de los entes formadores frente a la política, de acuerdo al referente histórico de corrupción y monopolización del poder por la clase dirigente del país. De esta manera, si como ente formador no se participa en la política, no se puede hablar de formación crítica y política en los estudiantes.

Por otra parte, los maestros y maestras expresan:

[...] yo a mis estudiantes en estas temporadas de elecciones, de vida política del país, siempre les hablo, les digo inviten a sus papitos a que vayan y voten. Obviamente, por ética, no les estoy indicando un candidato ni un partido ni nada, sencillamente cada persona debe ejercer su derecho al voto.

Es claro entonces que, para los sujetos entrevistados, el juicio de valor se asocia con los comicios electorales y la importancia de hacer uso de los derechos fundamentales consagrados en la *Constitución colombiana*. Así mismo, dichos juicios permiten entrever que la formación que se da en la escuela está influenciada por el pensamiento y la posición que tienen los agentes formadores.

Cuando maestras y maestros expresan su opinión respecto a la situación actual de la Formación ciudadana, emiten un juicio que es necesario revisar,

pues la realidad da pautas claras para proponer cambios, frente a este aspecto un maestro resalta: “En Colombia, el ejercicio de la Formación ciudadana, en general, es lamentable. Si no hemos podido cambiar esta nación es porque la educación no está siendo tomada en serio. El Estado, como ente político, debería estar trabajando en conjunto con la economía y lo social”. Este testimonio nos indica que la formación ciudadana no está siendo tomada con la suficiente responsabilidad, y la enseñanza para la ciudadanía se convierte en una imitación o un remedo del modelo ciudadano nacional. Los espacios de participación estudiantil se convierten en requisitos que se deben cumplir para obedecer a las políticas públicas que establecen el Ministerio y la Secretaría de Educación, pero no se configuran como espacios serios de participación.

Finalmente, los juicios de valor de formación ciudadana que emiten los docentes resaltan la reflexión crítica con respecto a la situación actual de la Formación ciudadana, que está determinada por un contexto sociocultural específico que obedece a la historia política del país y a la incidencia que esta tiene en la escuela, la historia de la formación ciudadana, su devenir desde el Estado, la escuela y la manera de afianzarla en la familia.

### ***Tercera categoría***

Esta última categoría de análisis se refiere a los referentes socioculturales desde los cuales se construye una representación social. Para esto se requiere un conocimiento del conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las formas de comunicación. La inserción social o la ubicación de las personas en la estructura social no solo intervienen en la exposición selectiva de distintos contenidos conversacionales, sino que también ejerce una influencia sobre el tipo de experiencia personal que se establece con relación al objeto de la representación. Esta experiencia, variable según las distintas ubicaciones sociales, condiciona la relación con el objeto, así como la naturaleza del conocimiento que se alcanza sobre este. Todos estos elementos contribuyen a la configuración de la representación social, entrelazando sus efectos con los que provienen de las comunicaciones sociales (Araya, 2002).

Los maestros y maestras entrevistados manifiestan que el espacio escolar es un referente obligado en el momento de hablar de Formación ciudadana, pues es en este donde se lleva a cabo una formación directa e intencionada. Cuando



afirman: “Pues en la misión del colegio aparece que se quiere desarrollar en los niños las competencias ciudadanas”, dan cuenta de cómo la escuela, desde su horizonte institucional, referencia la Formación Ciudadana y la hace parte de su organización particular.

Dentro del espacio escolar también se destacan testimonios como: “Las diferentes áreas, en especial la de sociales, tiene a su cargo el la transmisión todas esas normas de convivencia ciudadana que existen actualmente y su principal objetivo es que los niños aprendan a que existe una convivencia”, evidencia que dentro de la organización institucional se asignan ciertas responsabilidades en torno a la formación de ciudadanos, que para este caso particular, se centra en el área de ciencias sociales.

Dicha formación no es solo responsabilidad de los actores mencionados, pues la ciudadanía es un tópico transversal a la escuela como se muestra en el siguiente testimonio:

Yo imparto ciencias y matemáticas, y pienso que la formación ciudadana se puede llevar a cabo en ejercicios de la participación, que le permite al niño sentirse que es escuchado. A través de eso [...] pues que se fomente la participación de los estudiantes, con trabajos y proyectos en los que ellos digan lo que viven, lo que sienten. Por ejemplo, si estamos hablando de ciencias, entonces pensar en cómo pueden aplicarse la ciencias en la Formación ciudadana; cómo yo puedo relacionar, o puedo trabajar la ciencia en pro de la ciudad, o como puedo ver la ciudad al interior de la ciencia.

Este testimonio permite mostrar que, aunque la Formación ciudadana tiene elementos propios, puede y debe ser vista como parte del todo que conforma la escuela y la vida de los y las estudiantes.

El espacio escolar no es solo la escuela dentro de su estructura física, se relaciona con diferentes instituciones que contribuyen al desarrollo de una formación no solo en ciudadanía, sino también a nivel integral. Esto es rescatado por los maestros cuando señalan:

Empezamos a mirar a ver quiénes nos pueden colaborar con foros, usted va a la personería local y allá sale gente, es cuestión de invitarlos; va a la alcaldía

local y trae a un experto que le va a explicar a los chicos cómo está organizada la localidad, cuáles son las instancias de participación que tiene, cómo se redacta un derecho de petición, por ejemplo [...] La vinculación de agentes locales profesionales de la localidad estatal y no estatal, puede ser de gran ayuda para organización de foros y seminarios.

Esto permite que la formación de los ciudadanos no se fragmente, que sea vista como un todo, y genere sentido de pertenencia y posiblemente mayor participación en los espacios que la misma ciudadanía ofrece.

Como referente sociocultural, también se definió la situación política nacional, pues esta da cuenta de una realidad en la que deben desenvolverse todos los actores de la comunidad educativa. Los maestros reconocen la existencia de ciertos dispositivos estatales que aportan a la Formación Ciudadana, pero no se quedan solo en el papel de describir sino que también dan cuenta de que debe ser trabajado con mayor atención como lo evidencia este testimonio: “En relación a que no estamos educando políticamente, hay un cumplimento, de unos dispositivos del Estado que han establecido unos estándares. Pero a estos estándares les falta fortalecerse en otra dimensionalidad”.

La política como tal debe ser manejada de manera prudente por la escuela, puesto que, como expresan los maestros: “[Se refiere a la política] Creo que tiene muy mala fama y lo estamos viviendo ahoritica. La política en Colombia está muy relacionada con la corrupción, con el narcotráfico; la parapolítica, por ejemplo, pone en evidencia que nuestros políticos no son un verdadero ejemplo”. Aunque esta es parte de realidad nacional, formar en ciudadanía debe generar cambios sustanciales en la sociedad. Actualmente para los maestros: “la Formación Ciudadana me parece que ha sido muy débil, porque la escuela no se ha tomado tan en serio el juego de ser una microsociedad en la que usted le enseña al individuo a formarse como ciudadano mediante el ejemplo”. Superar estos inconvenientes es el reto de la escuela y de las prácticas de maestros y maestras.

Para llevar a cabo la Formación ciudadana se deben reconocer los lugares en los que se desarrollan y se posibilitan las prácticas pedagógicas y ciudadanas, pues es en estos en donde se ejecutan, se evalúan y se validan todas las intenciones formativas alrededor de la ciudadanía.

Las tres categorías de análisis desarrolladas anteriormente muestran como la Formación Ciudadana es un tema de actualidad, pertinente y necesario para construir una sociedad, cuya base es la escuela y los actores que la conforman. Maestras y maestros tienen mucho que decir acerca de esta formación, pues no solamente son los agentes formadores, también son ciudadanos en ejercicio, que poseen posturas y críticas frente a este proceso. Su voz debe ser escuchada con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas sobre de la ciudadanía y para así consolidar una formación eficiente alrededor de este tema.

#### **4. RESTAS: UN ANÁLISIS DEL DISCURSO**

Al restar, se infiere el discurso oculto de los docentes, es decir, lo que no está presente de forma evidente. En este caso, analizaremos el discurso que debería dar cuenta de un conocimiento con respecto a la pertinencia, contenidos y manera de impartir la formación ciudadana. Si bien es cierto que la escuela reproduce modelos, estándares y políticas concernientes al rol de todos los sujetos que conforman la institución educativa, también lo es que los actores de la formación deberían contar con una posición política frente al porqué de las mismas y los objetivos que persiguen.

Al entrevistar a los profesores y profesoras, se evidenció, pese algunas excepciones, que los educadores tienden a reproducir y ejecutar normas decretadas por el Ministerio de Educación Nacional, para el que la formación ciudadana está caracterizada principalmente por la enseñanza de deberes a cumplir al interior de la institución educativa y dentro de la sociedad, lejos de formar sujetos políticos poseedores de derechos que involucran la participación electoral, la representatividad activa; sujetos que vivencien la democracia y el ejercicio político como un camino para el mejoramiento de la sociedad.

Al preguntar a los docentes acerca de lo que entendían por Formación ciudadana, los hombres, en primera instancia, responsabilizan al área de sociales de la escuela del desarrollo de esta materia y la relacionaban, en términos generales, con el seguimiento de la normatividad y el respeto hacia la autoridad. Las mujeres relacionan a la Formación ciudadana con la enseñanza de valores en el espacio familiar, que luego se fortalece en la escuela. El desarrollo de la Formación ciudadana, según ellas, se debe dar a través del diálogo y acuerdos mínimos; la práctica se afirma principalmente por el respeto a la diferencia.

La diferencia entre el discurso de profesores y profesoras está directamente relacionada con la historia de la participación ciudadana y política de hombres y mujeres en nuestro país. Es bien sabido que hace muy poco se estableció el voto electoral para los hombres y más corta aún es la historia del ejercicio electoral de las mujeres. Hasta la segunda mitad del siglo XIX, menos del 10% de los hombres ejercía el derecho al voto, la gran mayoría de la población masculina no participaba del sufragio por razones culturales, económicas o de ciudadanía. La *Constitución* de 1991 (Artículo 43) reconoció la igualdad de derechos entre hombres y mujeres después de un trasegar de leyes, luchas, determinaciones y conveniencias del Estado. Sin embargo, solo unos años antes la mujer había podido votar, cuando por primera vez, en 1954, se reconoció a la mujer como sufragante y parcialmente ciudadana a través del voto femenino (Eurosuf). Con esta disposición se perseguía un interés político que empoderaba a la mujer para promover el ejercicio electoral y así justificar el dinamismo político.

Antes del siglo XX, las mujeres recibían la educación exclusivamente en el seno familiar; de acuerdo a esto, es lógico inferir que el discurso educativo con respecto a la formación ciudadana de las profesoras esté relacionado con los valores, la sana convivencia, el diálogo, el amor y la búsqueda de la felicidad.

Mientras la historia de la formación de las mujeres se da exclusivamente en el hogar hasta comienzos del siglo XX, los hombres tienen acceso a la educación en la escuela y a la formación superior desde el siglo XVIII. Las mujeres pudieron ingresar a la educación superior en la década de los treinta del siglo pasado. Así, es natural que la base mental y, por ende, discursiva de la mujer colombiana este fundamentada en la familia, en los valores, el respeto y el diálogo.

El discurso de los hombres es acorde principalmente con la normatividad, el respeto a la autoridad e incluso la beligerancia, pues su historia política se desarrolla dentro de un proceso de lucha por la igualdad de derechos desde la época de la colonia. Es solo hasta 1853, con la constitución de ese año, que se dan cambios importantes, como la abolición de la esclavitud y la declaración de los esclavos como ciudadanos, y el derecho al voto a todos los hombres nacidos en el territorio nacional, hombres que estuvieran casados y que hubieran adquirido la mayoría de edad. Durante el gobierno de Gustavo Rojas Pinilla no se realizaron elecciones, sino hasta el plebiscito del año 1957, en donde las mujeres, por primera vez en Colombia, obtuvieron derechos electorales. así, el derecho al sufragio cobijó a todos los hombres y mujeres

mayores de veintiún años. Si hasta 1957 se reconocen igualdad derechos puramente electorales, ¿qué decir entonces de los derechos sociales y políticos de hombres y mujeres hasta bien entrado el siglo XX? Aún en la actualidad ni hombres ni mujeres conocen todos sus derechos, suelen relacionar el ser ciudadano generalmente con deberes al momento de seguir la normatividad establecida y el ejercicio electoral.

A pesar de lo anterior, algunos de los profesores y profesoras resaltan la importancia de ejercer una ciudadanía activa en la que los sujetos no esperen a ser representados sino que sean parte de la solución. Promueven una formación ciudadana que no se quede en la teoría dentro del aula sino que involucre a los estudiantes en la práctica por medio del Gobierno Escolar, para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes a través del programa transversal de Formación de competencias ciudadanas. Sin embargo, algunos docentes manifiestan que en muchos casos el gobierno escolar se conforma para cumplir con disposiciones de la Secretaria de Educación, y los espacios y tiempos para esta enseñanza y práctica se pierden e incluso entorpecen otras labores pedagógicas, pues no existe un compromiso real de todos los miembros de la comunidad.

Esto nos lleva a inferir que el discurso de los docentes con respecto a la Formación ciudadana da cuenta de la inclusión, de la no discriminación en la educación pública y de la importancia de la *Constitución nacional*, así como del Manual de convivencia y Proyecto Educativo Institucional de los colegios. Con respecto a la inclusión, Larrea (2008) afirma que “La escuela debe luchar contra cualquier tipo de discriminación, de allí que la conciencia sobre el ejercicio de los derechos de la ciudadanía sea un contenido indispensable en la pedagogía liberalizadora”.

Profesores y profesoras resaltan la importancia de conocer los derechos y deberes para el ejercicio ciudadano y para la formación a sus estudiantes. Como se dijo anteriormente, derechos marcados generalmente por lo electoral, pese algunas excepciones. De acuerdo con esto, la teoría debe ser acorde con la práctica. El proceso de elección de líderes a nivel nacional y escolar debe trascender el discurso y dar cuenta de una ejecución real de funciones en concordancia con el rol político y las responsabilidades “pues en muchas partes se elige, pero no se desarrolla nada, [el elegido] simplemente es una figura decorativa que nada tiene que ver con la formación ciudadana”.

Este planteamiento es similar al de Rubio Carracedo (2007), cuando afirma que los partidos políticos han terminado por ser los grandes mediatizadores de la participación ciudadana. Esto ha generado que los individuos esperen a ser representados y se alejen del protagonismo político; en algunos casos por el escepticismo que se tiene hacia la labor de los líderes elegidos, debido a la banalización del ejercicio electoral, y en otros casos se espera a ser representado con el fin de evitar la responsabilidad, y se adopta una posición de mera observación y crítica de las situaciones.

Este esquema de comportamiento se refleja al interior de la escuela, en el gobierno escolar. De acuerdo a la respuesta de los docentes, se intenta fijar en los estudiantes una responsabilidad política al momento de elegir al personero estudiantil. En muchos casos, las elecciones escolares terminan siendo afectadas por factores externos a los que deberían importar a los estudiantes, por ejemplo, cuando ellos no están familiarizados con aspectos democráticos y no son formados como sujetos críticos y políticos, en vez de tomar una postura crítica frente a los candidatos, tienden a fijarse en factores externos o de popularidad para votar. Por esto, motivar a la participación en la representación y elección es muy importante dentro de las estrategias y contenidos de la enseñanza ciudadana.

Algunos docentes resaltan la importancia de ejercer una ciudadanía activa en la que los sujetos no esperen a ser representados sino que sean parte de la solución. Promueven una formación ciudadana que no se quede en la teoría dentro del aula sino que involucre a los estudiantes en la práctica por medio del Gobierno Escolar, fortaleciendo el pensamiento crítico de los estudiantes a través del programa transversal de Formación de competencias ciudadanas.

Sin embargo algunos docentes manifiestan que en muchos casos el gobierno escolar se conforma para cumplir con disposiciones de la secretaria de educación y los espacios y tiempos para esta enseñanza y práctica se pierden e incluso entorpecen otras labores pedagógicas pues no existe un compromiso real de todos con la formación tomándola como “Una perdedera de tiempo”. De este planteamiento empírico se infiere que los docentes manifiestan la importancia de defender y fortalecer los espacios de participación de los estudiantes dentro del proceso de formación ciudadana, espacios que supondrían igualmente el fortalecimiento de sujetos críticos y participativos a nivel del liderazgo político.

## 5. Y, ¿QUÉ CONCLUIMOS?

Abordar el tema de la Formación ciudadana implicó una comprensión del término ciudadanía y de cuál es el tipo de ciudadanos que se pretende formar en la escuela. La formación ciudadana es vista como un elemento transversal al espacio escolar; maestros y maestras reconocen que esta formación se da de manera implícita en las prácticas pedagógicas cuando se fomentan los valores y en la sana convivencia.

La construcción que se realiza alrededor del concepto de Formación ciudadana no solo depende de los aportes teóricos que hay al respecto. Esta se conforma y adquiere significado en tanto contempla las experiencias y las realidades en las que maestros y maestras llevan a cabo su labor docente; es decir, que la práctica es relevante no solo para justificar el discurso pedagógico, sino como herramienta fundamental para dar sentido al proceso de formación para la ciudadanía.

En lo que se refiere a convivencia en el espacio escolar está relacionado, para los maestros y maestras, con la formación ciudadana, pues es a través de la sana convivencia, se evidencia o no una buena formación en ciudadanía que repercute en las futuras acciones que los ciudadanos en ejercicio podrán realizar para mejorar la sociedad a la cual pertenecen.

Entre maestros y maestras se dan bastantes similitudes con respecto a la formación ciudadana, pero cada grupo realiza más énfasis en uno u otro aspecto. Las mujeres encuentran en la formación ciudadana un elemento de acercamiento a la convivencia y al mejoramiento de la misma dentro de la institución; también la asimilan como un aporte a los futuros comportamientos fuera de la escuela. Para los hombres, lo relacionado con la normatividad y el ejercicio político son dispositivos relevantes y necesarios en este tipo de formación.

Desde esta investigación se puede deducir que la voz de maestras y maestros está limitada por los lineamientos que, desde los niveles centrales, direccionan los procesos educativos. Es un elemento necesario para darle un verdadero sentido a la formación ciudadana en la escuela.

Lo que maestros y maestras han construido socialmente alrededor de nuestro tema de investigación obedece a las particularidades de la sociedad colombiana

y de las su experiencia en los espacios escolares, esta segunda, les permite identificar cuáles son los caminos más viables acercarse a una ciudadanía que responda a las necesidades de nuestro entorno. De acuerdo a esto, hombres y mujeres educadores resaltan la importancia de enseñar con el ejemplo, ya sea desde el tema axiológico para lograr la sana convivencia o desde el seguimiento adecuado de la normatividad.

Es en la escuela se origina y afianza el pensamiento crítico en los estudiantes, que no se limita al proceso democrático mediante el ejercicio electoral, sino que se logra mediante el cuestionamiento de los esquemas sociopolíticos del país, de esta forma, se le dan las herramientas los estudiantes para que puedan tomar posiciones críticas como sujetos que conocen no solo sus deberes como ciudadanos, sino también sus derechos dentro de la escuela con proyección a la sociedad. De acuerdo a esto, es en la escuela donde, a manera de microcosmos, se reproduce el modelo social.

En este camino es importante resaltar la intención de quienes hacen los acompañamientos, es decir, de los maestros y maestras que cuentan con nociones y juicios de valor, desde diferentes contextos, lo que significa para ellos la Formación ciudadana. Pero es aquí en donde la complejidad de la escuela y de la misma condición humana converge; las miradas de hombres y mujeres no son buenas o malas, son miradas que complementan y enriquecen el proceso de la Formación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. San José (Costa Rica). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Echavarría, C. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Revista Actualidades Pedagógicas* 51. pp. 45-55.
- Eurosur. *Mujeres latinoamericanas en cifras*. [Página Web]. URL. Disponible en: <http://www.eurosur.org/FLACSO/mujeres/>
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid. Editorial Siglo XXI.
- Herrera, M. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Conferencia dictada en Seminario



formación y ciudadanía política en Colombia. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá, Colombia.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Editorial Siglo XXI.

Larrea, M. (2008). Pedagogía crítica para procesos de formación en ciudadanía y desarrollo local. *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A. Citado por Moscovici, S. (1991). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.

Quiroga, H (2001). Democracia, ciudadanía y el sueño del orden justo. *Filosofía de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*. Buenos Aires. Homosapiens Ediciones.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía No. 6. Estándares básicos de competencias ciudadanas. [Documento PDF]. URL. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)

República de Colombia. *Constitución Política Nacional*. (1991)

Rubio, J. (1990). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática*. Madrid: Editorial Trotta

Ruíz, A. & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá. Asociación Colombiana de Educación.

Silva, O. (2005) Educación y ciudadanías. *Memorias: cátedra democracia y ciudadanía*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 217-229.



## Capítulo 3

---

# DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA A UNA ESCUELA CIUDADANA

---

Diana Lynne Velandia<sup>1</sup>  
Erika Milena Rodríguez<sup>2</sup>  
Sonia Marcela Acosta<sup>3</sup>

*Si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación,  
también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía.*

Freire, 2003

## I. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente capítulo toma como punto de partida las discusiones que surgieron en la investigación “Formación ciudadana: mirada a las prácticas pedagógicas”<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> Licenciada en básica primaria, Magistra en docencia de la Universidad de la Salle y docente de básica primaria de la Institución educativa distrital San Cristóbal sur.

<sup>2</sup> Licenciada en lenguas modernas, Magistra en docencia de la Universidad de la Salle y docente de inglés de la Institución educativa distrital Sierra Morena.

<sup>3</sup> Administradora de empresas, Magistra en docencia de la Universidad de la Salle y docente de básica primaria de la Institución educativa distrital José Félix Restrepo.

<sup>4</sup> Este escrito es producto de un proceso investigativo de dos años (2009-2010) en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, inscrito en el macroproyecto investigativo “Formación política y para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ética, moral y política” y dirigido por los profesores Carlos Valerio Echavarría y José Luis Meza. Los intereses de este estudio de caso estuvieron enfocados en la descripción y análisis de las diferentes acciones que promueve la escuela para formar en ciudadanía y el contraste entre el discurso del maestro y la percepción de los estudiantes en este proceso. Esta investigación fue desarrollada en tres instituciones educativas distritales con maestros de ciencias sociales y jóvenes de grado noveno y décimo de secundaria. A partir del ejercicio descriptivo se pretendió no sólo generar reflexión, crítica y análisis frente a dichas acciones escolares, sino además lograr la re-significación

la cual aportó reflexiones acerca del papel que las diferentes instituciones educativas tienen en la formación ciudadana para el fortalecimiento de la vida en sociedad. Este proceso investigativo estuvo centrado en las acciones que desarrolla la escuela dentro de su quehacer y su trascendencia en los contextos sociales en donde se evidencia que los sujetos son y se comportan como ciudadanos.

Situar la discusión en el papel que juega la escuela en la formación de ciudadanas y ciudadanos implica reconocer que una de sus tareas es desarrollar y fortalecer la personalidad de los estudiantes, sus actitudes, valores y criterios de acción. De igual manera, se requiere que la escuela dimensione su intencionalidad formativa desde una lectura acuciosa del contexto social, cultural y político en el que están inmersas las nuevas generaciones y devengan de esa lectura las nuevas exigencias, retos y desafíos que plantean las nuevas cotidianidades de los ciudadanos y ciudadanas en formación. Por tanto, su función no puede limitarse a una simple transmisión de saberes acumulados, sino que, al reconocer la complejidad social, cultural y política del contexto en el que está inmersa, la escuela debe desarrollar y fortalecer en sus estudiantes habilidades que beneficien a la comunidad.

Abordar la reflexión de la escuela desde estos propósitos conlleva a desarrollar este capítulo en tres momentos: primero, realizar un análisis teórico de la responsabilidad que esta institución tiene con la formación de ciudadanos más competentes, críticos, comprometidos, con capacidad y responsabilidad para participar activamente en el espacio público y en las decisiones colectivas; segundo, analizar las posibles causas de que la escuela haya tenido una trascendencia limitada en otros contextos sociales a partir de los testimonios de maestros y estudiantes; y tercero, dar algunas pautas que aportan a la transformación de la formación ciudadana en la escuela a una escuela ciudadana desde la cotidianidad de las prácticas.

---

y transformación de las prácticas pedagógicas en beneficio de la ciudadanía, cuyo objetivo es encaminar al sujeto reflexionar sobre la problemática social existente, desarrollar el pensamiento crítico y así transformar las condiciones sociales para convivir armónica y democráticamente.

## **2. ¿CUÁL ES LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS?**

La formación ciudadana ha sido tema de discusión y análisis a lo largo del tiempo, desde una mirada teórica, se retoman los planteamientos de Freire, Giroux y Magendzo quienes, desde la pedagogía crítica, encuentran elementos clave que facilitan el alcance del propósito de la formación en ciudadanía en la escuela bajo una intencionalidad crítica y de transformación. Aunque cada autor se aproxima de distintas maneras a la formación ciudadana, todos coinciden en destacar el ámbito escolar como el espacio que aporta significativamente a la creación de diferentes condiciones que hacen posible la ciudadanía a través de la socialización de la información, de la discusión y del análisis, que orienta a los estudiantes a romper paradigmas de la sociedad y genera una nueva mentalidad y una nueva cultura en relación con lo que implica ser y sentirse ciudadano.

Por consiguiente, resulta de gran importancia acercarse a la perspectiva de cada autor y encontrar el punto de convergencia de las tres miradas desde el campo pedagógico. Para Giroux (2006), la formación ciudadana es un aprendizaje que busca fortalecer las relaciones sociales a través del reconocimiento individual, de modo que el trabajo colectivo logra la transformación social; para Freire (1997), es un constante ejercicio reflexivo sobre los problemas emergentes en los contextos que debe buscar alternativas que transformen las situaciones sociales a partir de la creación de posibilidades de emancipación; y para Magendzo (2004), la formación ciudadana es una práctica crítica reflexiva en torno a la construcción social. Por tanto, mientras que Giroux (2006) enfoca el objetivo formativo en el desarrollo de las individualidades y el trabajo colectivo, Freire (1997) realza la reflexión sobre la problemática existente y la emancipación de los sujetos, y Magendzo (2004) se centra en la construcción de sujetos políticos con capacidad crítica propia de la reflexividad. Sin embargo, los tres autores coinciden en la transformación social como su finalidad de la formación ciudadana. En consecuencia, los sujetos producto de estas perspectivas formativas posee características propias; en la primera, la formación ciudadana tiene como resultado un ciudadano realizado individualmente, para el segundo, un sujeto emancipado y, para el tercero, un sujeto político.

El aporte de estos teóricos hace énfasis en la emancipación, en la reflexión de la problemática social y en el pensamiento crítico como mecanismo para lograr su transformación. Se trata de una formación ciudadana crítica reconstructora

de la cultura y fundamentada en unos derechos individuales y colectivos, que atienda aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, y en unos propósitos propios de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria. Este planteamiento se refuerza en los testimonios de los maestros, quienes desde su experiencia afirman: “[...] nosotros como maestros debemos formar personas con espíritu de participación y participación democrática que no se dejen manipular; debemos crear conciencia democrática. Si no fortalecemos esta conciencia, en un futuro vamos a ir hacia un abismo donde la democracia no tendrá validez”<sup>5</sup> (EII-D2-R 135-139). Esto implica que la formación ciudadana que se promueve desde la escuela debe crear y utilizar estrategias para empoderar a los estudiantes de su responsabilidad como ciudadanos forjadores de la nueva ciudadanía, y utilizar la democracia como el mecanismo para lograr la cimentación de una sociedad. Para lograr este propósito, la formación para la ciudadanía no debe consistir en una educación cívica orientada desde la transmisión de contenidos curriculares, sino en una formación ciudadana crítica y activa que oriente su proceso formativo hacia el ejercicio reflexivo y analítico de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad y busque fortalecer el pensamiento crítico en la construcción de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria.

Así pues, las metodologías dadas en la cotidianidad escolar, según Magendzo (2004) deben ser “experienciales y activas, en donde los estudiantes confrontan ideas, problematizan el conocimiento y la realidad y enfrentan situaciones y problemas de la vida personal o colectiva” (p. 51); al respecto, un maestro asevera “Pienso que aprender haciendo y aprender viendo el ejemplo de los demás son los medios por los cuales estudiantes logran aprendizajes más efectivos. Para lo primero, es fundamental el empleo de metodologías activas, participativas, democráticas que contengan significados reales para los jóvenes”<sup>6</sup> (EII-D9-R 97-100). Este testimonio, al ser contrastado con los fundamentos de la pedagogía crítica de los tres autores antes citados, clarifica aspectos relacionados con el maestro y el estudiante, pues se reclama la ineludible participación activa del estudiante en la construcción del currículo desde sus necesidades, intereses y motivaciones, y en cuanto al compromiso

---

<sup>5</sup> Entrevista No. 2 realizada el 15 de marzo de 2010 a un maestro de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

<sup>6</sup> Entrevista No. 9 realizada el 18 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

del maestro se hace presente en el constante ejercicio reflexivo y evaluativo de sus prácticas pedagógicas y en el fortalecimiento de pensamiento crítico.

No obstante, aun cuando estas propuestas teóricas y la experiencia de los docentes dan pautas para formar en ciudadanía, la cotidianidad de las instituciones educativas muestra que aún existe discordancia entre la orientación formativa y la práctica misma de la ciudadanía, pues la realidad muestra intolerancia, desigualdad social, desinterés y falta de compromiso con los problemas del entorno, todo esto representado en los altos índices de violencia escolar y comunitaria. Esta dicotomía permite arriesgarnos a afirmar que la escuela como factor de transformación social debe replantear y reorganizar sus políticas y prácticas, para que en ella se vivencien formas de relacionarse y de convivencia más significativas que permitan a los estudiantes hacerse conscientes de que la sociedad sí puede ser distinta.

### 3. RUPTURA ENTRE LA FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y LA REALIDAD SOCIAL

¿Cuáles son las causas que han llevado a una fractura entre lo que sucede en la escuela, con su deseo de formar en ciudadanía, y lo que pasa en los diversos contextos sociales? Responder a este interrogante, desde nuestro punto de vista, implica revisar investigaciones que dan cuenta de las acciones que ha implementado la escuela en este proceso formativo, para determinar cómo la escuela ha asumido dicha responsabilidad frente a este fenómeno social, y cuáles han sido sus aportes y falencias en este proceso. Sin lugar a dudas, se reconoce que las instituciones educativas han orientado sus proyectos institucionales hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar; además, la formación ciudadana ha sido repensada y orientada desde la ejecución de dichos proyectos; de hecho, muchos estudios responden a este cuestionamiento al describir detalladamente los planes de acción que se han implementado en las escuelas para solucionar dicha problemática y el impacto que han tenido en los contextos escolares.<sup>7</sup> No obstante, el problema sigue vigente y manifiesta que aun cuando la escuela ha abordado la formación ciudadana, es evidente que la realidad inmersa en los contextos escolares no responde satisfactoriamente

---

<sup>7</sup> Los antecedentes investigativos revisados en la Investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas” (2010), dan cuenta que éste ha sido tema de estudio desde diferentes puntos de análisis.

a uno de los propósitos de la formación ciudadana que, según Giroux (2006), es promover la solidaridad, el pensamiento crítico, la reflexión en torno a la problemática social y la vinculación activa de los ciudadanos en su transformación y mejoramiento de la sociedad.

En concordancia con esta realidad y acorde con los testimonios de los maestros y otros con resultados investigativos, es posible aseverar que, a pesar de que la escuela ha intentado recuperar y reestablecer el significado de la formación ciudadana, ha limitado sus alcances debido a la generalización de las problemáticas sociales y el desconocimiento de problemáticas propias de su contexto local. Esta se convierte en una de las causas para que exista cierta dicotomía entre lo que hace la escuela y lo que se observa en los contextos sociales, al respecto una maestra afirmó:

Igualmente veo un abismo entre la teoría y la práctica. Los estudiantes vienen de un grupo familiar donde poco se practican las normas, allí los grupos de donde ellos vienen lo que prima es la costumbre y hay una cultura de la infracción de la norma de la ley y el irrespeto hacia el otro. Entonces es muy difícil educar en Derechos Humanos. ¿Qué es formación ciudadana cuando el estudiante vive cotidianamente unos parámetros totalmente contrarios a los que se dice en la institución, a lo que se habla y se practica en ella?<sup>8</sup> (EII-D6-R 48- 55)

Por su parte, Arango (2008) demostró que las representaciones y las prácticas de ciudadanía de los jóvenes giran en torno a su contexto socioeconómico real, lo que deja entrever que su entorno está siendo afectado por las problemáticas que genera por el desplazamiento, el desempleo, el aumento de la violencia y la discriminación de individuos; por tanto, el ámbito pedagógico debe reconocer esta realidad como punto de partida para lograr una verdadera transformación social, ello implica que la práctica escolar debe realizar cambios trascendentales en el currículo, de tal manera que el proceso educativo promueva el ejercicio constante y consciente de participación, de procesos de diálogo y autoreflexión de los problemas que aquejan a la comunidad. Esta especificación y caracterización del contexto comunal suscita en la comunidad

---

<sup>8</sup> Entrevista No. 6 realizada el 17 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación "La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas".



educativa la resignificación y compromiso expresados en las diferentes alternativas de mejoramiento que surgen al interior de los colectivos.

Ahora bien, esta recomendación de Arango (2008), producto de su resultado investigativo, da pie para admitir que existen prácticas pedagógicas que no son consecuentes con dicho propósito, ya que el modelo de enseñanza tradicional, latente hoy en la escuela, impide el desarrollo del ejercicio reflexivo y del pensamiento crítico, lo cual se convierte en la segunda causa por la cual los educandos muestran indiferencia en lo que implica ser y actuar como ciudadanos, como prueba de ello, una maestra aseveró:

[...] por más que uno quiera salirse de ese esquema vertical es difícil. Y sí personalmente, yo trato de salirme me encuentro con que yo trato de salirme pero alrededor hay un montón de personas, compañeros, padres de familia y directivos que están en otra dinámica y que están reproduciendo lo mismo, cumpliendo las ordenes, entonces yo siento que termino haciendo pequeños esfuerzos que se están perdiendo<sup>9</sup>. (EII-DI-R 36-42)

Así las cosas, los mismos maestros reconocen que aun cuando muchos de los proyectos educativos institucionales buscan enfocar sus prácticas de acuerdo con diferentes enfoques pedagógicos, el modelo pedagógico tradicional se ha constituido hegemónicamente en las instituciones hasta tal punto en que las acciones particulares de algunos resultan superficiales frente a la realidad institucional. Esta problemática vivida al interior de la escuela fue planteada con anterioridad por Giroux (2006), cuando hizo una crítica a la manera como la escuela continua orientando sus prácticas pedagógicas a partir de la aceptación de pedagogías de tipo administrativo y el desarrollo de habilidades predeterminadas que impiden que se fortalezca el pensamiento crítico y el fomento de una ciudadanía activa.

Una tercera causa para que la formación ciudadana no haya trascendido a los contextos sociales externos a la escuela, de acuerdo con Mahecha (2005)<sup>10</sup>,

<sup>9</sup> Entrevista No. 1 realizada el 17 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

<sup>10</sup> Estas y otras investigaciones sustentaron el proceso investigativo de la Investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas” y los planteamientos propuestos para el desarrollo de este capítulo.

se debe a que la cotidianidad de la escuela impide que se cumpla con todo lo exigido a nivel social, académico y cultural, ya que los componentes organizativos institucionales (directivo y administrativo, pedagógico curricular, y clima escolar e interacción con la comunidad) reflejan desarticulación en el propósito institucional. Esta realidad es vivida en muchas instituciones y muchos maestros lo experimentan en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas, para lo cual resulta pertinente escucharlo de su propia voz:

En la práctica está lejos, a pesar de que los conocemos y se tratan de implementar en el área de sociales, no existe el espacio específico para trabajar este tema, entonces toca desde el área mirar de qué manera se pueden dar esos tips para lograr un cambio en los estudiantes dándoles una formación en ese sentido a ellos.<sup>11</sup> (EII-D5-R 57-61)

Al analizar este testimonio, se evidencia que cada área o componente institucional determina y desarrolla aisladamente sus procesos, lo que nos permite deducir que existe cierta discrepancia entre el discurso de trabajo colectivo en beneficio de un mismo fin divulgado a los estudiantes y la práctica individualista vivida al interior de la cotidianidad escolar.

La siguiente causa de esta problemática tiene que ver con la responsabilidad que se le ha dado a la institución tradicional, ya que es bastante ambiciosa y desborda los límites de su rol al asumir un compromiso de familia y sociedad. En la investigación realizada por Lombana, Sánchez y Colegial (2005) se demuestra que la familia manifiesta poca participación en la creación de conciencia política y democrática en sus hijos y, como consecuencia de esto, la comunidad estudiantil expresa desinterés y apatía hacia estos dos aspectos, lo que conlleva a que exista una ruptura entre lo que se promulga y se fortalece en la escuela y lo que se enseña y se practica en la familia. Los maestros, desde su experiencia, lo expresan así “la realidad de estos niños es que están en familias autoritarias, en familias en las que pensar en participación es lo último en que se les cruza por la cabeza”<sup>12</sup> (EII-DI-R 66-68). Esta evidencia empírica

---

<sup>11</sup> Entrevista No. 5 realizada el 17 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación La formación ciudadana, una mirada a las prácticas pedagógicas.

<sup>12</sup> Entrevista No. 1 realizada el 17 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

demuestra que aun cuando en la escuela se realizan grandes esfuerzos por responder a las problemáticas emergentes de la sociedad, el contexto familiar, que es el complemento a esta formación, fragmenta el proceso al establecer otras directrices que divergen no solo del discurso, sino también del ejemplo con las que se promueven en el ámbito escolar.

La quinta causa, producto de los resultados de nuestra investigación “Formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas” se enfoca en la poca o nula participación que tienen las instituciones y más específicamente los maestros en el diseño e implementación de políticas educativas, pues la generalización de problemáticas, la inexistencia de diagnósticos particulares y la poca participación de los directos implicados con las propuestas, ha impedido que las políticas educativas generen impacto y contribuyan a la solución de conflictos que a diario aquejan el contexto escolar y comunitario. Al respecto una maestra afirma:

[...] lo que pasa es que es una política que está siendo impuesta, y están creyendo que hay unas necesidades que de pronto no hay o todavía no existen. Están creyendo que hay una democracia funcionando y no hay democracia funcionando. La política debería partir de un diagnóstico real de las necesidades que hay y crear estrategias concretas y factibles que contribuyeran a mejorar la problemática. (EII-DI-R 75-81)<sup>13</sup>

De acuerdo con este testimonio, los discursos de los maestros frente al tema del diseño, difusión e implementación de las nuevas propuestas de reforma educativa coinciden en argumentar que todo este proceso contradice la práctica democrática y la democratización de la vida escolar, ya que no solo se estructuran en torno a un lineamiento autoritario, por un mandato a seguir y exigen la práctica de reglas predeterminadas, sino que además restringen las habilidades de los profesores como *intelectuales transformadores*<sup>14</sup> al reducir su participación a la simple ejecución de normas, lo que genera limitantes para

<sup>13</sup> Entrevista No. 1 realizada el 15 de marzo de 2010 a una maestra de ciencias sociales, ética y ciencias políticas en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

<sup>14</sup> Término utilizado por Giroux (2006) para caracterizar al maestro que es capaz de vincular la enseñanza y el aprendizaje en la esfera política, quien en formas de discurso moral y ético manifiesta preocupación por la desigualdad y el sufrimiento del los oprimidos, quien analiza los intereses y contradicciones existentes en una sociedad, y quien trata a los estudiantes como agentes críticos, utiliza el diálogo y hace que el conocimiento sea significativo y crítico.

que los docentes reformen las condiciones y contextos en donde ejercen su práctica pedagógica. Este planteamiento, producto de la experiencia docente, respalda la tesis de Giroux (2006) cuando afirma que:

El desarrollo de los planes de estudios se deja en manos, cada vez más frecuentemente, de expertos en administración, o simplemente se adoptan los que proponen la casa editoriales, sin que haya ninguna aportación, o muy pocas, por parte de los maestros. Y ese lineamiento está ideado para que halle aplicación en cualquier contexto, sin importar las diferencias históricas, culturales y socio económicas que caracterizan a las diversas escuelas y alumnos. (p. 271)

Hasta este momento se han expuesto los planteamientos de teóricos de investigadores y maestros, quienes desde su experiencia argumentan los propósitos, discursos y acciones que se deben llevar a cabo o se han desarrollado en la escuela para fortalecer el escenario social en el que se tejen las actitudes y aptitudes de lo que implica ser ciudadanos y los motivos que han limitado su eficacia. Sin embargo, retomando los resultados de la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”, en el marco de este capítulo resulta pertinente destacar la perspectiva de los jóvenes y niños, quienes, desde su rol y experiencia como estudiantes, identifican algunas de las causas que ha restringido la trascendencia de la formación ciudadana a los contextos extraescolares. Su discurso re-afirma la tesis antes expuesta de que la formación ciudadana no ha trascendido del espacio escolar, ya que la dinámica escolar, al ser ajena a la realidad de los estudiantes, limita el pleno desarrollo del proceso formativo en ciudadanía. Al respecto, un estudiante afirmó:

Los profes se limitan a enseñar acerca de los contenidos que les exige el PEI del colegio y se olvidan que uno tiene otros tipos de problemas relacionados con el diario vivir. Por ejemplo, ellos deberían tomar propias experiencias de las que cuentan mis compañeros o que incluso me hayan sucedido, rescatando lo bueno de cada historia y analizando a manera de reflexión los malos momentos.<sup>15</sup> (EG1-GE3-R 46-51)

---

<sup>15</sup> Entrevista grupal No. 3 realizada el 27 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED San Cristóbal Sur, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

Este argumento cuestiona la manera como el maestro orienta la formación ciudadana, y deja entredicho el principio pedagógico de validar la experiencia y la voz del estudiante propuesto por Giroux (2006), ya que muchas veces se impide realizar un verdadero ejercicio reflexivo de los problemas reales de la comunidad y consolidar las aptitudes que los jóvenes tienen, que podrían resultar un aporte valioso para transformar la realidad social.

Además, los estudiantes manifiestan: “algunos maestros creen que puede manejar todo a su manera y se les olvida que uno como estudiante también tiene su opinión y tiene derecho a expresarse”<sup>16</sup> (EG I-GE2-R 127-129). Al escuchar la voz de los estudiantes se encuentran sentimientos de indignación; ellos sienten que muchas de las decisiones que debieron haber sido tomadas de manera democrática, con liderazgo y autonomía estudiantil han sido impuestas por las directivas y docentes de la Institución, lo cual trae como consecuencia que los educandos le encuentren cierta contradicción al significado e intencionalidad de la formación ciudadana, pues el discurso reiterativo de una constante participación de todos los sujetos muchas veces se invalida en situaciones reales al interior de las clases. Además, este testimonio cuestiona la forma como los maestros están ejerciendo la autoridad en sus clases, pues de este y otros casos se infiere que los docentes adoptan actitudes que impiden que el estudiante exprese con libertad sus pensamientos. Esta experiencia de un grupo de estudiantes objeta el principio de la pedagogía crítica que se relaciona a la práctica docente y el rol que el docente debe asumir; según Freire (1985), “nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferencias, mas no que las adopten de manera no crítica”<sup>17</sup> (p. 17). La sencillez y exactitud de las palabras de este autor reconocen que el maestro debe proporcionar el espacio para promover el diálogo de las diferentes culturas inmersas en la cotidianidad de la escuela, y hacer valer las experiencias, opiniones y aportes de los estudiantes.

Asimismo, para los estudiantes, los valores ciudadanos se hacen evidentes en el momento de desarrollar talleres o trabajos en clase, pero no trascienden ni

---

<sup>16</sup> Entrevista grupal No. 1 realizada el 25 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED José Félix Restrepo, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

<sup>17</sup> Entrevista a Paulo Freire (1985) *Reading the world and Reading the Word: an interview with Paulo Freire*, Language Arts, 62.

se hacen presentes cuando interactúan en otros contextos, para validar esta afirmación, un joven aseveró:

[...] la idea sería que uno llegara a la casa después de clase y que algo de lo que el profe dijo le quedara retumbando, y que nos ayudaran a formarnos como personas, porque es que yo pienso que cuando uno salga del colegio lo que le quedan son los valores y la forma de comportarse, lo personal, lo ético que aprendió en la casa y en el colegio.<sup>18</sup>  
(EG1-GE3-R 174-178)

A partir de este testimonio se infiere que, indiscutiblemente, el maestro juega un papel importante en el proceso formativo de sus estudiantes; su discurso, ejemplo y actitud pueden influir en el tipo de ciudadano que se están formando. Sin embargo, los jóvenes manifiestan que hace falta desarrollar ejercicios de análisis que involucren situaciones reales tanto de los estudiantes como de los maestros, que el discurso del docente genere la reflexión, que la cotidianidad de la escuela promueva el desarrollo de conciencia ciudadana y la convivencia en colectivos. Además, los estudiantes reiteran la importancia de la formación humana para lograr comprender lo que significa e implica ser ciudadano, y actuar con base a esos principios<sup>19</sup>.

Por otro lado, en el testimonio de los estudiantes se evidencia que para ellos la formación ciudadana no ha trascendido lo suficiente para lograr una verdadera concientización sobre la importancia de la participación, la autonomía, compromiso y el liderazgo. En su discurso, un estudiante lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que todavía me hace falta más autonomía para ser buena ciudadana. Una parte de la formación que yo he tenido va encaminada a lo social y a lo comunitario, pero eso es algo como una formación personal, es más compromiso conmigo misma, pero para mí un ciu-

---

<sup>18</sup> Entrevista grupal No. 3 realizada el 27 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED San Cristóbal Sur, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “La formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

<sup>19</sup> Como parte del proceso de análisis de la información de la Investigación “la formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas” se contrastaron los discursos de los maestros con los discursos de los estudiantes, los cuales dan cuenta de algunas divergencias entre lo que los maestros afirman que se desarrolla para formar en ciudadanía y el impacto en los estudiantes frente a ese proceso formativo.

dadano representa también aportarle algo a la comunidad y en ese sentido creo que todavía no estoy preparada.<sup>20</sup> (EGI-GEI-R 198-203)

Esta afirmación permite inferir dos aspectos que cobran relevancia; primero, se comprueba que el propósito de la ciudadanía se ha comprendido, pues ellos manifiestan claramente lo que representa ser ciudadano (a), esto implica un compromiso de carácter social con la comunidad, que debe expresarse en los aportes que desde su rol debe hacer; y segundo, al reconocer su finalidad, sienten que el lenguaje y las acciones de la ciudadanía son ajenos a los propósitos que ellos mismos tienen a la hora de pensar en la vida en común, ya que aún no han hecho parte activa del ejercicio ciudadano.

Adicional a esto, los estudiantes reconocen que la escuela sí está promoviendo la formación ciudadana a través de proyectos institucionales, pero dichos proyectos no han trascendido del espacio escolar, al respecto un estudiante afirmó:

Pienso que hace falta generar conciencia sobre la realidad que se vive, porque de todas maneras en el colegio se vive un ambiente muy cerrado, se limita solamente al colegio, a los proyectos. Pero sería como fortalecer ese ámbito social, que no se enfoquen tanto en el conocimiento, sino también en problemas que vivimos diariamente y que obviamente muchas personas tratan de evitar. Por ejemplo, lo de los grupos armados y la violencia, que de todas maneras se genera hasta en el mismo colegio como un problema menor que después puede desembocar en cosas mucho más graves.<sup>21</sup> (EGI-GEI-R 125-132)

Esta perspectiva de los estudiantes conlleva a cuestionar los objetivos de los proyectos institucionales que, sin lugar a dudas, aportan a mejorar la cotidianidad de la escuela, pero que limitan sus alcances al espacio escolar, sin proyectarlos a nivel comunitario en donde podrían optimizar sus alcances al aportar al mejoramiento de alguna problemática inmersa en la comunidad.

---

<sup>20</sup> Entrevista grupal No. 1 realizada el 25 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED Sierra Morena, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “la formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”

<sup>21</sup> Entrevista grupal No. 1 realizada el 25 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED Sierra Morena, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “la formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.

Sin embargo, esta crítica de los estudiantes va acompañada de iniciativa, expresada en propuestas que contribuyen a que las acciones escolares se vean reflejadas en beneficio de la comunidad, para ello una estudiante propone:

Generar proyectos, como por ejemplo el del medio ambiente, aunque el colegio no es que tenga muy bien controlado lo de las basuras, pero también practicarlo alrededor, hacer una campaña para recoger basura o enseñar a reciclar a los miembros de la comunidad. Yo pienso que es importante, dar un ejemplo sería una buena estrategia para promover que el colegio y uno sea un ejemplo para la sociedad.<sup>22</sup> (EG1-GE1-R 180-185)

De este y otros testimonios se infiere que la escuela no puede seguir siendo pensada como un espacio físico en el que solo se imparten conocimientos, sino que, por el contrario, a partir de la formación académica que se vive al interior deben surgir proyectos que trasciendan al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad; que la escuela sea un espacio de puertas abiertas a la comunidad que reproduzca toda su sabiduría en acciones encaminadas a la transformación comunitaria y social.

Así como estos elementos se constituyeron en causas para determinar la limitada trascendencia de la formación ciudadana en los contextos sociales, también es importante resaltar otro aspecto que subyace en la realidad de las instituciones educativas. La escuela como institución social hace parte de un proyecto de Nación y, en la mayoría de los casos, está supeditada a las intencionalidades intrínsecas de dicho proyecto, esto significa que las políticas del Estado influyen en ella y en el tipo de sociedades que pretende construir y el tipo de ciudadanos que quiere formar. Por ejemplo, actualmente muchas reformas educativas han dado prioridad a los propósitos económicos y de trabajo sobre los propósitos democráticos, lo que ha llevado a que la solidez de la educación se defina a partir de estándares y certificaciones de calidad que reducen la democracia a un conjunto de principios generalizados y adaptables a cualquier contexto social; además, han enfocado el discurso pedagógico hacia la creación de una sociedad en un mundo capitalista. Para profundizar

---

<sup>22</sup> Entrevista grupal No. 1 realizada el 25 de julio de 2010 a un grupo de estudiantes de grado décimo del colegio IED Sierra Morena, en el proceso de recolección y análisis de información en la investigación “ la formación ciudadana, mirada a las prácticas pedagógicas”.



este análisis, Giroux y Freire desarrollan una crítica a los diversos aspectos de dominación existentes en los contextos, y destacan el ámbito escolar como el espacio que puede dar lugar a la eliminación de condiciones discriminatorias y opresivas. Aunque Giroux analiza el contexto norteamericano y Freire el brasileño, ambos trabajos resultan oportunos para el colombiano, ya que la realidad de los intereses estatales de nuestra sociedad también está centrada en la hegemonía de los sectores dominantes. Prueba de ello se observa en las crisis económica, cultural, social y política que atraviesa nuestro país, donde progresivamente el ejercicio democrático pierde validez. Si bien han surgido estrategias de transformación que pretenden dar soluciones efectivas a dichas crisis, es indiscutible que estas reformas contienen intereses particulares que favorecen a una minoría. Estas circunstancias han generado dos actitudes en los ciudadanos; por un lado, una gran parte de la población refleja preocupación, pero se siente impotente ante el marcado interés de poder al que los gobernantes le apuestan, y dejan en el olvido promesas incumplidas hechas a quienes, con una esperanza de cambio e igualdad, dieron su voto de confianza; y por otro lado, se observa que otra cantidad de ciudadanos muestran total desinterés por este fenómeno y aceptan un país dominado e influenciado por grandes potencias, las cuales tienen objetivos claros para asegurar su hegemonía a nivel mundial. En cualquiera de los dos casos se vislumbra la posibilidad de perder la autenticidad de la democracia.

De acuerdo con esta realidad, Freire y Giroux muestran una alternativa de cambio tanto para los ciudadanos desesperanzados como para los impacientes, que reconoce a la escuela como el espacio que puede dar lugar al cambio social. Esta institución definida como *esfera pública democrática*<sup>23</sup> puede y debe aportar significativamente al cambio de paradigma existente si logra enfocar sus actividades hacia la indagación crítica, orientadas a la formación de ciudadanos capaces de construir una ciudadanía emancipadora, con el propósito de obtener la transformación de la nación. En palabras de Giroux (2006),

[...] las escuelas se pueden defender como instituciones que proporcionan los conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica. Es decir, la práctica escolar se puede racionalizar mediante un

---

<sup>23</sup> Término utilizado por Giroux (2006) al definir la escuela como el espacio democrático que fortalece el pensamiento crítico y las habilidades necesarias para promover la democracia crítica.

lenguaje político que recobre y recalque el papel transformador que puede desempeñar la escuela en cuanto al fomento de las posibilidades democráticas inherentes en la sociedad actual (p. 280).

Esta posibilidad compromete directamente a los maestros quienes, desde su rol de orientadores, deben asumir una responsabilidad pedagógica en el fortalecimiento del pensamiento crítico y de constante diálogo, para que de esta manera se promueva una verdadera conciencia democrática y desde la escuela se forme en un sujeto político y moral activo que le permita cuestionar los aspectos de la cultura dominante y tomar posición para transformar el orden social.

#### **4. ¿ES POSIBLE LOGRAR UNA ESCUELA CIUDADANA?**

Después de haber suscitado la discusión en torno a las causas de que la formación ciudadana enseñada en la escuela tenga poca trascendencia en los contextos externos a esta, concluimos este capítulo con algunas pautas para que las acciones que subyacen en la cotidianidad de la escuela hagan posible su proyección y conversión en una verdadera escuela ciudadana. Pero, ¿cómo lograr que los estudiantes le encuentren sentido a la ciudadanía y la democracia?

Las evidencias empíricas producto del proceso investigativo, el análisis descrito en este capítulo, sumado al argumento de las causas de este fenómeno social y los planteamientos de la pedagogía crítica, dan respuesta a esta pregunta al resaltar el rol del maestro en este proceso formativo. Es evidente que el docente influye directamente en el fortalecimiento de la formación ciudadana de sus estudiantes; de hecho, al particularizar el compromiso de la escuela como institución, es indudable que buena parte de la responsabilidad de formación ciudadana recae en el docente, en sus acciones y su discurso, por tanto, las prácticas pedagógicas de los docentes pueden promover acciones encaminadas a la resignificación de lo que implica ser ciudadano para los estudiantes.

Primero que todo se debe reconocer como punto de partida la experiencia del estudiante, la cual está conformada por la historia personal y su enfrentamiento con la cultura dominante, según Giroux (2006). Es la voz del estudiante la que proporciona la base para construir y reconocer los imperativos de una ciudadanía crítica, por lo tanto, las prácticas pedagógicas deben vincular

las experiencias de los educandos con los aspectos de la vida escolar, esto implica también la lectura, interpretación e inclusión de la realidad en la que están inmersos los estudiantes, y de las exigencias y desafíos que plantea la cotidianidad de los jóvenes, no solo para comprender y socializar lo que para ellos significa ser ciudadano, sino para construir de manera colectiva un nuevo sentido de ciudadanía. Este ejercicio transformador también exige consolidar las prácticas escolares en torno a un currículo emancipador reflejado en el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes que favorezcan su crecimiento tanto académico como reflexivo y crítico; en otras palabras, debe predominar la capacidad de dudar y cuestionar los conocimientos, de apropiarse reflexivamente de estos y de relacionarlos con el contexto para desarrollar y fortalecer en los estudiantes actitudes que beneficien a la comunidad, para ello se deben reconocer aspectos como el reconocimiento de la historicidad, inclusión de la problemática social, los propósitos de la clase y la construcción de proyecto de vida.

Un segundo elemento importante para alcanzar una escuela ciudadana se enfoca en la relación entre el estudiante y el docente mediada por el respeto, la confianza y la responsabilidad. Es importante resaltar que estas actitudes deben prevalecer primero en el maestro para que, a partir de su ejemplo, se logre un primer acercamiento hacia los educandos. El desarrollo de valores y cualidades que fortalezcan la personalidad de los estudiantes debe verse reflejada en la sana convivencia, en las actitudes de respeto mutuo, tolerancia, solidaridad y participación entre todos los sujetos participantes. Esto requiere fortalecer el pensamiento crítico con aquellas situaciones en que se nota una ausencia de valores tanto a nivel institucional como comunitario, para que haya una verdadera toma de conciencia del contexto en que se vive y los componentes que pueden ser transformados a partir del fortalecimiento de los valores ciudadanos.

Asimismo, a partir de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas debe promoverse el diálogo mediado por un constante ejercicio participativo, reflexivo y analítico del conocimiento, esta importancia del diálogo entre maestro y estudiante reafirma la tesis de Zuluaga (1999), en la que se refiere a que la práctica pedagógica encuentra su sentido en la verdadera interacción entre maestro y estudiante bajo una actitud de constante diálogo, en la que el educando aprueba la experiencia del maestro, y el maestro reconoce y valora los saberes del estudiante. De esta manera, la responsabilidad pedagógica y social

asumida por los maestros va más allá del éxito académico, pues trasciende a la resignificación de la vida cotidiana y se hace evidente en el acompañamiento, el respeto, la interacción y conocimiento de los estudiantes dentro de su heterogeneidad. Por tanto, el maestro, además de promover la aprehensión de saberes, debe también fortalecer la formación humana de los estudiantes.

Está claro que en los escenarios escolares el lenguaje de posibilidades, esperanzador y positivo, cobra gran significado, pues motiva a los educandos a visionar un mundo diferente, a luchar por sus ideales y por la evolución a una sociedad más justa y equitativa; este lenguaje debe ser promovido mediante el discurso y las acciones de los maestros como aporte para cambiar la realidad existente de desigualdad y hegemonía. Como complemento a este aspecto, en las dinámicas de las clases, se debe promover el trabajo en equipo como herramienta para fortalecer la solidaridad y la responsabilidad, porque al interior del colectivo las normas son componentes necesarios para trabajar por un fin común, y si estas dinámicas logran complejizarse y convertirse en un ejercicio de la cotidianidad pueden proyectarse, por un lado, como una necesidad para el ámbito social y, por otro, como el fundamento pedagógico de la escuela ciudadana, la cual, en ambos casos, exige la participación de todos y promueve la lucha por ideales colectivos centrados en los beneficios de la sociedad.

Un siguiente elemento para lograr una escuela ciudadana tiene que ver con los proyectos institucionales, este aporte permite reconocer las necesidades del contexto y generar mecanismos de participación que inciten a la comunidad estudiantil a liderar acciones en beneficio de la comunidad. De hecho, una convergencia entre el discurso de los estudiantes y de los maestros se enfoca tanto en la preocupación, compromiso y liderazgo en todo el proceso de diseño e implementación y evaluación de los proyectos, como en la iniciativa de generar propuestas de proyección y ampliación hacia el contexto social.

Además, es importante reiterar que la formación ciudadana no depende únicamente de un área específica del plan de estudios, sino que debe concebirse como un proceso medular que vincula y compromete a todos los componentes institucionales, por lo tanto, se debe trabajar interdisciplinariamente por un mismo propósito: la formación integral de los educandos, que fortalezca la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y el compromiso social; que contribuya al crecimiento de sus semejantes en el marco social en que desenvuelve. Bajo este objetivo, la educación ciudadana no solo debe preocuparse por los

problemas emergentes sino que, además, debe fomentar una visión positivista hacia el constante trabajo en el proyecto de vida, que genere posibilidades reales y construya acciones para la transformación social.

Por otro lado, con respecto al tema de las políticas educativas, el discurso de los maestros propone que se promueva la participación de toda la comunidad educativa en todo el proceso de creación, ejecución y evaluación, con el fin de mejorar el impacto y los resultados en el momento de participar en los contextos reales de la comunidad. Esta iniciativa refleja el grado de compromiso pedagógico, ético y moral por parte de los docentes en cuanto a los fundamentos legales que rigen el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto importante tiene que ver con el compromiso social y ético que debe tener la familia en el propósito formativo, el cual debe estar entrelazado con los propósitos de la escuela, ya que la construcción de una cultura ciudadana sólida no depende únicamente de una institución, sino del esfuerzo y compromiso conjunto de padres, alumnos, docentes y del trabajo interinstitucional. Para lograr un trabajo cooperativo entre la familia y la escuela, la institución educativa debe crear estrategias que vinculen directamente a los padres no solo en el proceso de formación académica de los educandos, sino también en propuestas que tengan como objetivo fortalecer la formación humana de todas las familias y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

Si bajo estos y otros principios la formación ciudadana en la escuela se convierte en una verdadera escuela ciudadana, cada uno de los sujetos que hacen parte de ella se autoreconoce y es consciente de su papel como ciudadano en otros contextos sociales. En palabras de Freire (1997),

[...] la Escuela Ciudadana es una escuela coherente con la libertad. Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, esforzándose para ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una Escuela Ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Entrevista a Paulo Freire por TV Educativa de Río de Janeiro, en San Pablo, el día 19 de marzo de 1997.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arango, L. (2008) *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Freire, P. (1985) Reading the world and Reading the Word: an interview with Paulo Freire, *Language Arts* 62.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Editorial Siglo XXI
- Lombana, H.; Sánchez, M. y Colegial, E. (2005) *Prácticas escolares que influyen en la construcción de cultura democrática en la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Magendzo, A. (2004): *Formación ciudadana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mahecha, M. P. (2005). *Formación de ciudadanos y estructuras de poder en la escuela en tres instituciones educativas del Distrito Capital*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Velandia, D; Rodríguez, E y Acosta, S. (2010). *Formación Ciudadana: Mirada a las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Anthropos. Siglo de Hombre Editores.

## Capítulo 4

---

# SENTIDOS POLÍTICO-MORALES DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA

## Una lectura desde Jürgen Habermas y Immanuel Kant<sup>1</sup>

---

Diana Carolina Jaimes Suárez<sup>2</sup>  
César Augusto Pulga Cruz<sup>3</sup>  
Álvaro Andrés Rivera Sepúlveda<sup>4</sup>

### I. SUSCITAR UN DIÁLOGO ENTRE HABERMAS Y KANT

En el contexto epistemológico de la investigación cualitativa, la teoría se establece con el fin de apoyar la comprensión conceptual de las categorías empíricas que van aflorando en el contacto con la realidad estudiada. En consecuencia, la elaboración de la literatura en el marco teórico se desarrolla paralela al proceso de recolección y análisis de la información y será el resultado de continuas construcciones y desconstrucciones de acuerdo con el proceso del estudio. En razón de lo anterior, y en coherencia con el proceso

---

<sup>1</sup> Este texto se deriva de la investigación titulada: “Sentidos político-morales de la participación de los jóvenes en la escuela” inscrita en el macro proyecto investigativo de la Maestría en Docencia de la Universidad De La Salle que lleva por título *Formación política y para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ético-moral y política*, dirigido por los profesores Carlos Valerio Echavarría y José Luis Meza.

<sup>2</sup> Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle. Magistra en docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Lengua Extranjera en el Instituto San Bernardo De La Salle.

<sup>3</sup> Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Ciencias Sociales en una Institución Educativa Distrital de la ciudad de Bogotá.

<sup>4</sup> Licenciado en Educación Religiosa de la Universidad de la Salle. Magíster en docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Filosofía y Educación Religiosa en el Liceo Cervantes El Retiro.

de investigación, vimos pertinente construir el marco teórico a partir de la perspectiva de la filosofía política desarrollada por Jürgen Habermas y la filosofía moral trabajada por Immanuel Kant, con el fin de comprender, precisamente, los sentidos político-morales que subyacen en la participación en la escuela. En su obra *Facticidad y validez*, Habermas articula una reflexión teórica en torno a las estructuras políticas que configuran un Estado social de derecho, por tanto, se pretenden retomar categorías como poder comunicativo, espacio de la opinión pública, procesos deliberativos-discursivos y la teoría general de sistemas para leer los sentidos políticos de la participación escolar. Por su parte, Kant, en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, hace una rigurosa interpretación de la moralidad desde un enfoque meramente racional, ajeno a toda consideración empírica; es decir, asume la filosofía pura como soporte epistemológico de su teorización, mientras que en la paz perpetua, toma un correlato político como horizonte de comprensión de la moralidad. No obstante, y a pesar del enfoque meramente filosófico de sus elaboraciones, se pretende retomar sus aportes con el fin de interpretarlos pragmáticamente, para convertir su teoría en una forma de apoyar la comprensión conceptual de los sentidos morales de la participación en la escuela. Categorías como deber, autolegislación, normatividad, autonomía, dignidad y libertad son las que se pretenden desarrollar más adelante.

## 2. COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS POLÍTICOS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA: UNA INTERPRETACIÓN HABERMASIANA

Según Habermas, la estructura política del Estado está constituida por un centro que detenta el poder y una periferia que, en el común de los casos, se limita a obedecer los mandatos que del centro provienen. “Los procesos de comunicación y decisión del sistema político articulado en términos de Estado de derecho se ordena conforme a un eje centro-periferia” (Habermas, 2005, p. 435). Sin embargo, esta organización ha generado varios problemas. Uno de ellos, el protagonismo del poder administrativo en detrimento de la organización y unión de la sociedad civil, ya que “las intervenciones administrativas y la supervisión constante desintegran la estructura comunicativa del trato cotidiano en la familia y en la escuela, en el municipio y en el vecindario” (Habermas, 2005, p. 449), de este modo, se limita la posibilidad que deberían poseer lo sujetos de la periferia para participar en los procesos políticos que



afectan al Estado del cual hacen parte, y los limita a la obediencia y a la sumisión, por tanto, “el poder administrativo utilizado para cumplir objetivos de planificación social ni se presta ni es el medio más adecuado para el fomento de formas emancipadas de vida” (Habermas, 2005, p. 453). Al entrar en el ejercicio interpretativo que articula el presente escrito, leer este principio habermasiano implicaría pensar que la escuela sufre los mismos percances que acontecen en el Estado más amplio, pues, por un lado, cohabitan estamentos administrativos-directivos centralizados que monopolizan el poder y periferias excluidas de todo tipo de empoderamiento y participación. Por otra parte, se generan mecanismos académicos o normativos de silenciamiento que no permiten procesos de emancipación. En razón de lo cual se evidencia que el poder administrativo no se presta para generar procesos de participación en las que podríamos llamar *periferias escolares*.

Asimismo, Habermas critica la representación como una vía incapaz de posibilitar el empoderamiento de la periferia para contrarrestar el flujo del poder central, ya que, cuando describe los estamentos que constituyen el centro administrativo, se refiere a las organizaciones parlamentarias y jurídicas, así como a los partidos políticos establecidos y al sistema de elecciones. Por tanto, para Habermas, los procesos electorales y de representación, se dinamizan bajo un sistema poliárquico, como diría Mark Curtis, en el que un pequeño grupo gobierna y la participación de las masas se limita a elegir dirigentes en elecciones dominadas por las elites que compiten. En consecuencia, “los grupos de líderes, que compiten unos con otros, no quedan obligados, en los que a sus objetivos se refiere, por la confianza inespecífica y altamente agregada de las masas pasivas de electores” (Habermas, 2005, p. 410), por el contrario, solo la racionalidad y la capacidad decisoria del centro administrativo al que pertenecen, tiene la potestad para encaminar libremente acciones en favor del bien común. Por lo anterior, según Habermas, el sistema político visible y establecido funciona de acuerdo a rutinas jurídicas que tienen como único fin asegurar la legalidad.

Retomar la crítica que hace Habermas a los procesos de representación política en el Estado para leer los entramados políticos de la escuela nos llevaría a considerar que en las instituciones educativas los procesos electorales y de representación no se pueden establecer como la única vía para justificar prácticas de participación de jóvenes escolarizados debido a varias razones. En primer lugar, los procesos electorales que, aparentemente están

protagonizados por los estudiantes, hacen parte de los programas legales que el centro administrativo de la escuela debe ejecutar. En segundo lugar, la elección de líderes y representantes se encuentra viciada por los criterios de validez impuestos por la institución; y, finalmente, las prácticas políticas de los representantes elegidos funciona de acuerdo a rutinas institucionales establecidas bajo estamentos definidos en los cuales los directivos gozan de la capacidad decisoria en favor del bien institucional. Razones que nos llevan a pensar que la participación escolar, justificada a través de procesos electorales, posee vacíos y fisuras políticas.

Al ser así, Habermas propone una comprensión alternativa de la estructura política del Estado, en tanto invierte el curso normal sobre el cual circula el poder. Es la llamada periferia la que se establece como entrada de deliberación y constuye puentes comunicativos que llegan a trastocar los entramados políticos establecidos, para lograr una transformación en la toma de decisiones, al respecto Habermas asevera:

Las decisiones vinculantes para ser legítimas tienen que venir controladas o regidas por flujos de comunicación que partan de la periferia y pasen las esclusas de los procedimientos democráticos y de los procedimientos propios del Estado de derecho. Sólo entonces puede excluirse que el poder del complejo administrativo se autonomiche frente al poder comunicativo. (2005, p. 437)

De este modo, la única forma de contrarrestar la soberanía y monopolización política del poder administrativo, se da en la medida en que la periferia, entendida como sociedad civil, tome consciencia de que lo político no se reduce a las estamentos jurídicos establecidos para su ejercicio, más que eso, tiene que ver con una forma de empoderarse de los procesos participativos que regulan y fortalecen las relaciones sociales. La legitimidad de las decisiones depende de los procesos de formación de la opinión y la voluntad en la periferia. “El centro es un sistema de esclusas que han de pasar muchos de los procesos que se desarrollan en el ámbito del sistema político-jurídico, pero el centro sólo controla en grado limitado la dirección y dinámica de esos procesos. Los cambios pueden provenir tanto de la periferia como del centro” (Habermas, 2005, p. 436), por tanto, la sociedad civil está llamada a conformar organizaciones flexibles y espontáneas de comunicación, de modo que se vaya configurando una conciencia política sobre los problemas que afectan al Estado y

sobre los cuales ellos pueden ejercer, defender y promover una posición para la toma de decisiones.

La sociedad civil se componen de esas asociaciones, organización y movimientos surgidos de forma más o menos espontánea que recogen la resonancia que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensan y elevándole, por decirlo así, el volumen o voz la transmiten al espacio de la opinión público política. (Habermas, 2005, p. 447)

Retomar este principio habermasiano para entender las estructuras a través de las cuales circula el poder en la escuela implicaría pensar que la sociedad civil, en las instituciones educativas, estaría constituida por aquellos sujetos que no pertenecen a los estamentos directivos ni administrativos, en su mayoría estudiantes, maestros y trabajadores. Habermas parte del hecho de que las estructuras legales del Estado no permiten el empoderamiento ni la participación de las periferias en los procesos políticos que llevan a la toma de decisiones, pero su pretensión en ningún momento va dirigida a sensibilizar o concientizar a los centros de poder ante este hecho de modo que cambien sus prácticas. Por el contrario, su apuesta tiene como fin evidenciar un camino alternativo protagonizado por la sociedad civil o periferia que le permita establecer mecanismos comunicativos y de opinión público-política que conlleven a una contra circulación del poder en la sociedad.

Comprender esta propuesta para encaminar prácticas de participación escolar nos llevaría a considerar que los jóvenes están llamados a asumir acciones políticas alternativas como una forma de permitir su participación en medio de las restricciones que el sistema les impone que los lleven a reconocerse como sujetos capaces de configurar organizaciones y redes de comunicación en torno a las distintas problemáticas de que los afectan como individuos y como institución y, si bien, parten del hecho de que no serán escuchados, han de configurar discursos y un lenguaje apto para movilizar a sus compañeros con el fin de constituir una fuerza política que logre trascender las esclusas impuestas por el poder administrativo y llegara los centros de poder en los que se toman decisiones. Por tanto,

[...] Así, el poder administrativo que, tendencialmente propende a autonomizarse, forma bloque con un poder social [...] dando lugar a

una contra circulación que se cruza, estorbándola con la circulación de los procesos democráticos de decisión controlados y regulados por el poder comunicativo. (Habermas, 2005, p. 408)

Esta contracirculación del poder tendrá éxito para la periferia en la medida en que “el colectivo en tanto que deliberante y en tanto que tomador de decisiones, se separa de aquellas partes o instancias que actúan en su lugar, es decir, que aplican y ejecutan los programas acordados” (Habermas, 2005, p. 226). En cierta forma, se trata de suscitar una organización libre de los condicionamientos que decreta el sistema central, pero más que eso, busca una organización sólida por su capacidad para tematizar, elaborar, argumentar y comprender los problemas que toman como base de su empoderamiento. Dicha fuerza se adquiere al utilizar mecanismos emergentes de comunicación y por tanto, distintos a los que nutren al poder administrativo. Si este se basa en la homogenización y en la exclusión, el poder comunicativo ha de promover espacios para la deliberación, la diferencia y, sobre todo, la inclusión. “Los resultados de la política deliberativa pueden entenderse como poder comunicativamente generado que, por un lado, entra en competencia con el potencial de poder de actores capaces de hacer valer su amenaza de forma efectiva y, por otro, con el poder administrativo de quienes ocupan cargos” (Habermas, 2005, p. 421).

Interpretar este aporte que hace Habermas con el fin de redimensionar las prácticas de participación de los jóvenes en la escuela implicaría considerar el poder comunicativo como un sentido político de la participación escolar, en tanto faculta a los jóvenes para crear redes de comunicación políticas sobre los problemas que los afectan, así forjan una contracirculación del poder que trastoca los esquemas establecidos. La consolidación de dicho poder implicaría, en primer lugar, un agenciamiento político por parte de los jóvenes y por tanto una recomprensión de lo político como posibilidad de empoderamiento; en segundo término, la consolidación de una organización más o menos flexible de opinión pública; y en tercer lugar, la construcción de redes de comunicación basadas en la deliberación, en la aceptación de la diferencia y la inclusión, razones por las cuales, “solo de las estructuras de una intersubjetividad no menoscabada puede surgir el poder comunicativo que tienen las convicciones comunes” (Habermas, 2005, p. 218).

No obstante y a pesar de la estructuración de las tres características antes mencionadas, el poder comunicativo se ve limitado para ejercer una fuerza

política que trascienda las esclusas y toque las fibras del poder jurídico, según Habermas, “con el concepto de poder comunicativo sólo aprehendemos el surgimiento o aparición de poder político, no el empleo administrativo del poder ya constituido, es decir, el ejercicio del poder” (2005, p. 216). El paso de poder comunicativo a poder político es bastante complejo, implica tiempo, constancia y una comunicación de alta calidad, sostenible y fundamentada por una consciencia política definida, por esta razón, muchos de los procesos que se inician en la periferia no logran configurarse ni mantenerse, lo que da pie a que el poder administrativo se establezca cada vez con mayor fuerza. En muchos casos, la obediencia simulada se presenta como un camino político mucho más sencillo que un verdadero ejercicio de participación y resistencia.

Llevar este principio habermasiano a la escuela implicaría pensar en la consolidación de procesos comunicativos deliberantes e incluyentes protagonizados por los jóvenes, a través de los cuales se logre constituir una fuerza política alternativa aceptada y asumida por la institución como posibilidad de oposición y resistencia, pues como dirá Habermas, los sujetos de la periferia “solo pueden capitalizar su poder social transformándolo en poder político en la medida en que hacen propaganda de sus intereses en un lenguaje capaz de transformar convicciones” (Habermas, 2005, p. 444). Son muy pocos los casos, pero existentes, en los que redes de jóvenes, por medio de grupos académicos, religiosos o culturales, han logrado transformar su poder comunicativo en poder político capaz de ejercer influencia en la toma de decisiones que se realizan en el núcleo institucional, incluso, con una consciencia clara de que “el poder administrativo no tiene que reproducirse a sí mismo, sino sólo generarse a partir de la metamorfosis de poder comunicativo” (Habermas, 2005, p. 218).

Por otro lado, Habermas describe la comprensión moral que apoya el ejercicio de la acción comunicativa a partir de tres elementos fundamentales: el procedimiento discursivo, la personalidad moral y la autonomía pública, en efecto, “el objetivo de Habermas consiste en intentar una reconstrucción discursiva de la noción kantiana de la personalidad moral con todas sus implicaciones universalistas y a la vez subrayar la dimensión pública de la autonomía (Habermas, 1998, p. 28). El procedimiento discursivo ha de fundarse en la libertad y autonomía que los sujetos deben poseer dentro de los entramados deliberativos y consensuales que se establecen para la toma de decisiones, esto significa que dichos espacios han de estar libres de coacciones, abusos de poder e imposiciones y, por el contrario, han de garantizar la igualdad, la unanimidad y

el respeto a la subjetividad de cada cual. Según Habermas, adoptar el proceso discursivo “equivale a salir de las concepciones o visiones del mundo que tenga cada cual para aproximarse a una perspectiva moral común que bajo las condiciones simétricas del discurso exige un cada vez mayor descentramiento de las distintas perspectivas” (1998, p. 30). Sin embargo, esto no quiere decir que cada sujeto no pueda traer consigo una forma particular de asumir y argumentar sus ideas y puntos de vista dentro de los procesos discursivos a los que pertenece sino que, al tener dicha posibilidad, ha de estar abierto a lo que del desarrollo de la deliberación pueda surgir.

De lo anterior se entiende por qué el principio moral de la acción comunicativa, implica que los derechos que cada sujeto hace valer para sí, deberían ser válidos también para todos los demás, en acuerdo con Kant, quien establece el principio categórico según el cual cada cual ha de actuar de acuerdo a máximas que tengan la capacidad de convertirse en ley universal, por tanto, “el ejercicio de los derechos naturales de un hombre no tiene otros límites que los que aseguran a los demás miembros de la sociedad el disfrute de los mismos derechos” (Habermas, 2005, p. 147). Toda acción que parta de los principios que cada sujeto posee ha de ser reconocida comunicativamente dentro de los intereses comunes construidos intersubjetivamente. Se insiste todavía en la conexión de las libertades subjetivas de acción con el reconocimiento intersubjetivo por los miembros de la comunidad jurídica, situación que se posibilita por medio de espacios abiertos, imparciales y flexibles de escucha, opinión, debate y reflexión. Al respecto Habermas ilustra:

Los elementos o contenidos fundamentales del procedimiento discursivo —la imparcialidad, la igualdad, la apertura a todos, la ausencia de coerción y la unanimidad— que equivalen a los contenidos de una moral del respeto mutuo y de la responsabilidad solidaria por toda persona. (1998, p. 30)

Retomar este principio habermasiano sobre la condición moral del proceso discursivo para leer las prácticas de participación en la escuela implica una recomprender los intereses e intencionalidades que están en la base de los espacios comunicativos que se tejen para la toma de decisiones, en tanto se deberían organizar acciones deliberativas con apertura a todos los miembros de la comunidad, libres de coacciones, abusos de poder y desigualdad, en otras palabras, escenarios de comunicación basados en el respeto a libertad de cada

sujeto y por tanto, propicios para la vivencia pública de la autonomía. Ahora, para Habermas es fundamental que esta apuesta por el discurso y la acción comunicativa esté enfocada hacia los procedimientos que se desarrollan con el fin de construir la normatividad social, ya que solo son válidas aquellas normas que han sido elaboradas con la participación de todos los sujetos afectados.

En consecuencia, un proceso escolar que se podría redimensionar para favorecer los espacios discursivos abiertos y deliberantes en la escuela está relacionado con las acciones encaminadas a la formulación y reformulación del la normatividad escolar, como es el caso del manual de convivencia; se debería considerar la posibilidad de promover espacios donde tanto estudiantes, maestros, directivos y padres de familia, pudiesen argumentar sus puntos de vista y opiniones de modo que a través de la deliberación se logren construir consensos para la toma de decisiones y de este modo superar la parcialización y monopolización con los cuales se ha manejado este tema comúnmente. El mismo Habermas lo ilustra:

El principio del discurso impone que sólo son válidas aquellas normas en las que todos los afectados puedan consentir como participantes en un discurso racional [...] Sólo pueden aspirar a la legitimidad aquellas disposiciones normativas en las que todos los afectados pudieran consentir como participantes. (1998, p. 29)

La validez de la legalidad se da en la medida en que las normas establecidas pueden ser aceptadas de manera racional por los sujetos sobre los cuales recaen, es decir, normas que han nacido en medio de un ejercicio deliberativo y racional en el que sus beneficiarios son también sus constructores, en palabras de Habermas: “válidas son aquellas normas (y solo aquellas normas) a las que todos los que puedan verse afectados por ellas pudiesen presentar su asentimiento como participantes en discursos racionales” (Habermas, 2005, p. 172). Ahora, hay que tener en cuenta que el uso del discurso para la deliberación cumple algunas condiciones, entre ellas, no ser cerrado ni parcializado; niega el uso de la dominación y la sectorización y por eso mismo, se comprende como sentido político de la participación escolar. De este modo, el poder comunicativo cobra sentido no solo en la medida en que aparenta representar los intereses de toda la sociedad, sino cuando hace movilizar su poder de manera que la sociedad se empodera y puede entrar en un diálogo abierto.

Retomar esta posición habermasiana para redimensionar los procesos que se establecen en la escuela con el fin de crear decretos y políticas institucionales que afectan a toda la comunidad educativa implicaría emancipar la acción comunicativa como un privilegio que detentan únicamente las directivas y las decisiones de su interés, que dejan de lado a estudiantes, maestros y padres de familia. En consecuencia, se deberían suscitar espacios de participación dialógicos, deliberantes, incluyentes e interactivos, donde todos los sujetos que configuran la escuela se sientan respetados y valorados como agentes comunicadores de sentido, sin importar el rango o estamento que poseen dentro de la misma institución, por tanto, como asegura Habermas, “la praxis social de una comunidad lingüística prima sobre las intenciones privadas de los habitantes individuales” (2002, p. 137). Solo así se creará una responsabilidad mutua respecto a las normas establecidas y se eliminará la dicotomía *legisladores vs. legislados*, pues todos harían parte al mismo tiempo —como lo ilustraría Kant en El reino de los fines— de las dos posiciones. “En la medida en que mutuamente nos pedimos cuentas unos a otros también nos responsabilizamos frente a los otros de nuestras acciones y omisiones. Dejamos que las razones nos afecten, es decir, nos dejamos influir por la fuerza vinculante del mejor argumento” (Habermas, 2002, p. 136).

Aquí, una vez más se confirma la importancia de la deliberación para la regulación de las relaciones sociales entre individuos que configuran un determinado círculo social como la escuela, pues al ser fruto de la deliberación, el consenso y los compromisos contractuales de sujetos que piensan inteligentemente su vida social, la toma de decisiones cobra un sentido positivo para la convivencia y el desarrollo de la comunidad. De este modo, asumir la apuesta de Habermas sobre la consolidación del proceso discursivo como dispositivo esencial para la construcción de decisiones comunes para favorecer las prácticas de participación escolar, llevaría a privilegiar escenarios discursivos, deliberantes y reflexivos para el estudio de los códigos normativos existentes con el fin de generar sentidos sobre lo que allí se estipula, pues ya no se trata de aceptar la ley por la ley, la norma por la norma, por el contrario, al ser sujetos racionales, los miembros de una comunidad escolar, estarían en la obligación de dar cuenta por el sentido que sustenta toda toma de decisiones y, si ese sentido no se encuentra, dichos procesos deberían ser repensados. Pues como dirá Habermas, “dado que esta responsabilidad se hace efectiva mediante razones, la práctica discursiva de dar y exigir razones constituye también la infraestructura de la comunicación cotidiana” (2002, p. 139).



Ahora bien, es claro que al acercarnos a la problemática de la participación en la escuela estamos dejando entredicho que existe una intencionalidad de que se generen en la escuela mecanismos de inserción en los asuntos que tienen que ver con la deliberación y transformación de los contextos, es por esto que debemos sopesar las características de los escenarios sociales en los que se puede encontrar la practica pedagógica. Las formas como se desarrollan las dinámicas políticas en el contexto educativo, son solo el resultado de las formas como se identifican las personas con su entorno. Únicamente al posibilitar espacios de interlocución entre los sujetos, es posible reconocer qué características hacen a este agente participe de ciertos procesos. Cuando tal identidad es escasa, cuando por varias razones el sujeto no se siente parte de un medio social, ya sea porque su lugar de origen es otro, porque su cultura no se expresa en ese sitio, porque las personas que allí coexisten no pertenecen al propio constructo cultural, cuales quiera que sean estas razones, debemos entender que se corre el riesgo de no hacer renovable la necesidad de encontrar más mecanismos de participación. Ahora, dado que este proceso de democratización de la esfera de lo público no es estático, estará siempre en un constante cambio, entre otras razones, porque quienes participan de él son agentes inmersos en un devenir mental y corpóreo permanente. Así pues, comprender cuales son los mecanismos que generan tal proceder resulta necesario.

Las formas de participación deben, entonces, obedecer a criterios de construcción crítica de sociedad, formas de comunicación que no solo estén dadas con el ánimo de informarnos y expresar necesidades; se ha de generar, además, una relación con el otro para el encuentro de códigos que expresen una identidad creada desde el mismo momento en que participaríamos de nuestro marco normativo, esto quiere decir que al hallarnos con el otro estamos también entablando canales de deliberación y formas de acuerdo, este acto se convierte en político, dado que nos permite construir con el otro un entramado de derechos y deberes que de otra forma no podría ser construido. Esta correlación no necesariamente expresa un uso del poder en términos burócratas, simplemente estamos generando procesos de politización de las relaciones sociales, por lo cual el hecho de que nos comuniquemos con el otro no quiere decir que seamos propiamente agentes políticos participativos, solo hacemos parte del sistema social que posibilita nuestra existencia y movilidad en el medio. En consecuencia, poner en práctica la propuesta habermasiana que posibilite la acción del empoderamiento político en la escuela, implicaría no solo el encuentro y

la interlocución deliberante y reflexiva entre los jóvenes, sino además, el surgimiento a través de estos mecanismos discursivos de un subsistema con criterios y principios distintos a los del sistema imperante, capaz de suscitar problemas, temas y propuestas que, por el impulso de los argumentos y la resonancia en el ambiente institucional, forzarán la necesidad de ser tratados en los estamentos establecidos para la toma de decisiones, para llegar incluso a convertirse en acciones concretas que transformasen las estructuras de la escuela.

Ahora, Habermas expone cómo las sociedades deben posibilitar espacios de acuerdos que sean renovados por los mismos agentes de la sociedad al dar por sentado que la participación debe ser la expresión de la necesidad de generar correlatos del mundo real, por tanto, es necesario hablar de lo vivido y vivir lo pensado sin dejar de lado que esto posibilita la constante renovación de los contextos. El poder generado es una expresión de la misma participación política de las personas y es necesario pensarlo desde la misma dinámica escolar, donde quienes hacen parte de este contexto deben circunscribirse a criterios de participación ya establecidos y delimitados, con la paradójica pretensión de educar para la convivencia y el reconocimiento del otro, Al respecto, Habermas citando a Arendt ilustra:

Lo que mantiene unido a un cuerpo político es su potencial de poder, y por lo que se vienen abajo comunidades políticas es por la merma del poder y finalmente por la impotencia. El proceso mismo es inaprehensible porque, a diferencia de lo que sucede con los medios de ejercer violencia, que pueden almacenarse, para después, en caso necesario, emplearse intactos el potencial de poder solo existe en la medida en que se realiza... con poder realizado tenemos que ver siempre que palabras y hechos aparecen inseparablemente separados entre sí, es decir, cuando las palabras no son vacías y los hechos no son violentamente mudos. (Arendt en Habermas, 1998)

Planteada esta situación, cabe señalar que las formas de renovar las lecturas sobre la realidad se hacen ineficientes, pues esta responsabilidad solo recaerá en pequeños sectores que logran agrupar los focos de poder, ya que son estos quienes responden a las necesidades de la sociedad que fueron previamente establecidas por correlatos de análisis propios, empero, si la escuela sale de este diálogo perdería toda posibilidad de renovarse y responder sistemáticamente a las necesidades de su sociedad, por tanto, terminaría supeditada a las reglas

políticas que otros pensaron para su desarrollo y que más les convienen, el resultado final terminaría siendo que, desde la teoría general de sistemas que expresa Habermas, la educación está inclinada a obedecer modelos que no son pensados desde y para sus dinámicas:

El estado de supervisión busca, mediante sistemas de negociación y trato de tipo no jerárquico una sistematización con sistemas funcionales que, o bien se han visto perturbados en sus propias operaciones y prestaciones y necesitan de una “ayuda al desarrollo” o bien gravan a su entorno con costes externalizados y han de ser obligados a “tener en cuenta a los demás. (Habermas, 1998, p. 424)

Encaminar estas perspectivas habermasianas para leer los entramados políticos de la escuela implicaría reconocer la desigualdad existente en la estructura bajo la cual circula el poder en las instituciones educativas, pues si tenemos en cuenta que todo sistema debe generar diálogos oportunos para que genere análisis y cambios propios, sucede que la escuela, desde sus prácticas más cotidianas, ha dejado de ser un lugar que aporte mecanismos y acciones que faciliten el empoderamiento de los jóvenes en su interior. Pero, de darse un correlato propio desde los subsistemas emergentes en la escuela, obtendríamos una apropiación y tematización de las necesidades al interior de cada institución educativa, por tanto, en este sentido, tendríamos que pensar si en realidad la escuela responde a una educación en la participación de acuerdo a la posibilidad de un subsistema que contrarreste el flujo de poder del sistema imperante. De acuerdo con Habermas:

De los recíprocos tanteos de sistemas semánticamente cerrados, que se guían por sus propias observaciones, ha de emerger, por tanto, un lenguaje que simule aquello que exactamente el lenguaje ordinario del que originalmente se han diferenciado las semánticas especiales, proporciona ya siempre. (1998, p. 428)

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el poder comunicativo hace parte de los procesos que poseen los subsistemas para posicionarse políticamente dentro del orden imperante, y lo hace a partir de un pilar esencial: el ámbito de lo público, en otras palabras, el espacio de la opinión pública y política. La sociedad civil no se puede entender bajo parámetros institucionales o jurídicos formales de un sistema autonomizado, por el contrario, es un contexto libre

de formalismos, por eso mismo público, abierto e incluyente; en palabras de Habermas, el mundo de la vida, “considerado en conjunto como una red de acciones comunicativas [...] donde el lenguaje del derecho da a comunicaciones provenientes de la esfera de la opinión pública y de esfera de la vida privada, es decir, a comunicaciones provenientes de la mundo de la vida” (2005, p. 434). En este contexto no se necesita dominar un lenguaje especializado, mucho menos tecnocrático y dominante, solamente la capacidad para percibir problemas y un sentido común para comprenderlos y querer tematizarlos. Esta condición brinda la posibilidad de apertura en las que el campesino, como el joven universitario, puedan autoimplicarse en un contexto deliberativo, público en sí mismo, y por tanto, accesible. Al respecto Habermas asevera:

Se dispone, por debajo del umbral de diferenciación de los códigos especiales, de un lenguaje ordinario que circula a lo largo y ancho de toda la sociedad, del cual se hace uso sin más en la redes periféricas de comunicación que constituyen el espacio público-político para el tratamiento de problemas concernientes a la sociedad global. (2005, p. 432)

Asumir este principio para leer las prácticas de opinión pública en la escuela implica realizar una crítica respecto al espacio de lo público como una realidad inexistente en las instituciones educativas, ya que, contrario a ello, en la escuela cohabitan círculos más o menos privados de comunicación, determinados y normativizados por el poder administrativo central. Los pocos espacios de opinión establecidos están estructurados y condicionados por una organización previamente definida y controlada por el cuerpo directivo. Implementar el principio habermasiano ante esta realidad implicaría establecer el espacio de lo público y la opinión pública como sentido político de la participación de los jóvenes escolarizados, en tanto les permitiría crear puentes de comunicación intersubjetivos, libres y espontáneos que parten de su vida diaria, tejidos desde un lenguaje cotidiano, ordinario, pero con relación a problemas y situaciones que los afectan como comunidad, ya que, como Habermas lo describe en la ámbito del Estado, también pueden acontecer en el contexto local de la escuela. “Los canales de comunicación del espacio de la opinión pública están conectados con los ámbitos de la vida privada, con las densas redes de comunicación en la familia y en el grupo de amigos, así como en los contactos no tan estrechos con los vecinos, los colegas de trabajo, los conocidos, etc.” (Habermas, 2005, p. 446). Estos espacios públicos espontáneos, a diferencia de los previamente elaborados, no necesitan de la estructuración bajo el binomio actores-protagonistas, mucho

menos de una organización lineal, un libreto o un juego de roles definido, por el contrario, “al igual que el mundo de la vida en su totalidad, también el espacio de la opinión pública se reproduce a través de la acción comunicativa para la que basta con dominar un lenguaje natural y se ajusta a la inteligibilidad general de la práctica comunicativa cotidiana” (Habermas, 2005, p. 438).

Leer este postulado de Habermas con el fin a redimensionar las prácticas de participación escolar implicaría reconocer que el establecimiento de espacios públicos dentro de la escuela no podría depender del poder administrativo central; nacerían y estarían liderados por jóvenes capaces de percibir e identificar problemas que los afectan dentro de la institución, capaces de congregarse en espacios abiertos no formales para entablar puentes de comunicación y procedimientos discursivos incluyentes y deliberativos permitiendo elaborar comprensiones políticas movilizadoras de conciencias y convicciones, por tanto, portadoras de un poder comunicativo capaz de politizar las prácticas escolares. “Incluso en los espacios público políticos más o menos hipotecados por estructuras de poder las relaciones de fuerza se desplazan en cuanto la percepción de los problemas socialmente relevantes provoca en la periferia una consciencia de crisis” (Habermas, 2005, p. 463). Dicha crisis puede generar una toma de consciencia por parte de aquellos que detentan el poder administrativo o los puede movilizar hasta tal punto que el poder comunicativo de la opinión pública logra posicionarse como poder político, materializado en movimientos parlamentarios, consultas electorales entre otros fundamentos para la toma de decisiones, según Habermas:

El influjo político de tipo publicístico, es decir, apoyado por convicciones de tipo público, sólo se transforma en poder político, es decir, en un potencial para tomar decisiones vinculantes, cuando opera sobre las convicciones de los miembros autorizados del sistema político y determina el comportamiento de electores, parlamentarios, funcionarios, etc. (2005, p. 443)

### **3. COMPRENSIÓN DE LOS SENTIDOS MORALES DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA KANTIANA**

El deber es entendido como evidencia de una buena voluntad, la cual tiene una interpretación moral que “estriba en hacer el bien no por inclinación, sino

por deber” (Kant, 1946, p. 36). Ahora, esto no quiere decir que el deber se establece como una obligación externa al sujeto, pues en este caso, se estaría negando la condición primera de la buena voluntad, a saber, “no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto, es buena en sí misma” (Kant, 1946, p. 28). El deber no se encuentra fuera del hombre como condicionamiento u obligación que se le impone, por el contrario, nace de su estructura racional. Por tanto, “no hay ningún verdadero principio supremo de la moralidad que no haya de descansar en la razón pura” (Kant, 1946, p. 53). Según lo anterior, el deber se podría interpretar como un sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, no como fuerza de coerción externa que se impone sobre el sujeto, sino como una oportunidad que, de manera racional, le permite al mismo estudiante reconocer y elaborar deberes y responsabilidades para sí mismo. Ahora bien, según Kant, “el deber es la necesidad de una acción por respecto a la ley” (1946, p. 38), no obstante y como se había desarrollado anteriormente, la buena voluntad no puede entenderse sino en sí misma, esto quiere decir que, si el deber es entendido como una elaboración racional que parte del mismo sujeto, la ley también lo es, por tanto, “la ley solo se encuentra en el ser racional” (Kant, 1946, p. 39). Si el deber es el cumplimiento de la ley, y la ley es elaboración del mismo hombre, entonces, el hombre obedece leyes que, racionalmente, ha elaborado para sí mismo como autolegislación. Al ser así, la ley, así como el deber, no ha de establecerse como una imposición o un condicionamiento que viene de fuera y se le adjudica al sujeto; por el contrario, debería entenderse como una estructura moral en la que el hombre establece leyes para sí mismo de manera racional. Esta comprensión de la ley como autolegislación se podría interpretar como un sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, en la medida en que ellos deberían cumplir leyes que han sido elaboradas por sí mismos de manera racional y no mandatos externos que se les impone de manera coercitiva.

Kant insiste en el sustento racional de la moral y en este punto, se le puede diferenciar de todas aquellas elaboraciones que parten de inclinaciones e intereses no racionales del hombre, como los sentimientos y la afectividad, por tanto, “no hay pues otra cosa que pueda determinar la voluntad, sino es objetivamente la ley y subjetivamente el respeto puro a esa ley práctica y por tanto la máxima de obedecer a esa ley aun con perjuicio de todas mis inclinaciones” (Kant, 1946, p. 39). Esto quiere decir que, si la autolegislación es un sentido moral de la participación, no puede tener otro fundamento que el acontecer

racional, por tanto, cargado de mayor objetividad. Esta comprensión es bastante importante para el establecimiento de la moral kantiana, sin embargo, en este punto, se quiere plantear que, como sentido moral, la razón no puede ser la única fuente de la participación de los jóvenes en la escuela; además, es indispensable tener en cuenta otras dimensiones que constituyen su subjetividad. Pero aquí no interesa entrar en discusiones filosófico-psicológica con el autor, sin embargo, para posteriores reflexiones valdría la pena considerar que “como para derivar las acciones de las leyes se exige razón, resulta que la voluntad no es otra cosa que razón práctica” (Kant, 1946, p. 59).

La comprensión de la voluntad como deber, el deber como cumplimiento de la ley y esta como autolegislación da pie al establecimiento del imperativo categórico kantiano, pues “hay un imperativo que, sin poner como condición ningún propósito a obtener por medio de cierta conducta, manda esa conducta inmediatamente. Es imperativo es categórico” (Kant, 1946). De este modo, para superar la individualidad aparente detrás de la elaboración racional de leyes que se convierten en normas de conducta individual: “yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima pueda convertirse en ley universal” (Kant, 1946, p. 41). Por tanto, si interpretamos a Kant, la autolegislación como pretexto de la ley universal, se puede entender como el tránsito de la autolegislación individual a la legislación universal, en tanto las máximas que se establecen como autolegisladoras de la voluntad deberán validarse también en su capacidad para ser generalizadas como leyes de todos y para todos. En otras palabras, solo en la medida en que las leyes que he establecido para mí puedan ser reconocidas como normas sociales, solo en esa medida, he de cumplirlas y aceptarlas como deber. “Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza” (Kant, 1946, p. 72). Retomar este principio kantiano para leer los sentidos morales de la participación escolar implicaría considerar que los manuales de convivencia u otros códigos normativos de la institución escolar pierden validez en cuanto parten del consentimiento parcializado y monopolizado de esferas administrativas en detrimento de la construcción racional de los sujetos sobre los cuales recae ese tipo de legislación, por lo cual, estos se ven envueltos en círculos de imposición, desprovistos de toda autolegislación.

Esta interpretación de la normatividad kantiana se convierte en el sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, ya que los convertiría en sujetos activos y protagonistas de la construcción de la normatividad escolar. Una ley

individual no puede convertirse en norma universal si antes no es reconocida racionalmente por todos los sujetos como una norma válida para todos y por eso mismo, norma de conducta universal. De modo más pragmático, se puede decir que las normas institucionales no pueden salir del consentimiento de uno o de unos pocos, sino de la participación racional de todos los implicados. Por lo mismo, “el hombre y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no solo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad” (Kant, 1946, p. 82). En el momento mismo en el que una máxima individual se establezca con pretensión de valides, sin la aceptación como ley universal, en ese momento, uno o más sujetos pueden ser tratados como medios y no como fines en sí mismos. Según Kant, “los seres racionales, llámese personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio y por tanto limita, en ese sentido, todo capricho (y es objeto del respeto)” (1946, p. 82).

Considerar este principio kantiano para leer el fundamento moral de participación escolar, implicaría pensar que en la escuela la normatividad escolar no podría someter a los jóvenes ante una serie de reglas impuestas, en tanto ellos participen en la construcción de la legislación institucional como medio, y no como fin en sí mismos, en otras palabras, “la voluntad no está sometida exclusivamente a la ley, sino que lo está de tal manera que puede ser considerada como legislándose a sí propia y por eso mismo y sólo por eso, sometida a la ley de la que ella misma es autora” (Kant, 1946, p. 87). Según Kant, si hay un sometimiento, simbólico por cierto, no es otro que el que el mismo hombre ejerce sobre su propia voluntad, es decir, por autonomía. Esta, como fundamento de la moralidad kantiana, se comprende desde dos puntos de vista, por un lado, como un no sometimiento a leyes y normas creadas externamente a la propia voluntad, por otro, como una posibilidad de compromiso y respeto por las leyes que han sido creadas de manera racional y se han elevado a la categoría de ley universal.

Al ser así, la autonomía se establece como sentido moral de la participación de los jóvenes en la escuela, en tanto cada uno de ellos se consideraría libre del sometimiento a leyes y normas creadas e impuestas de manera coercitiva y comprometido con el cumplimiento y respeto por las aquellas normas que han sido fruto de su propia voluntad, es decir, máximas individuales aceptadas como ley universal. Al respecto, dice Kant, “llamaré autonomía al hombre que se somete a leyes creadas por su propia voluntad y heteronomía al hombre



sometido a leyes que llevan un interés, atracción o coacción” (1946, p. 89). Un joven no se sabe autónomo en el entorno escolar porque muestre apatía hacia todas las normas establecidas ni tampoco porque haga todo lo que a bien le parezca, sería realmente autónomo cuando sus acciones se fundamentaran en máximas creadas por sí mismo o por otros, pero que han sido reconocidas racionalmente y por eso validadas como ley universal o, en este caso, como norma escolar. “El principio de la autonomía es pues no elegir de otro modo sino de este: que las máximas de la elección en el querer mismo sean al mismo tiempo incluidas como ley universal” (Kant, 1946, p. 100). Por el contrario, deja de ser autónomo en el momento en que sus acciones se basan bien en máximas creadas por su propia voluntad que no han sido reconocidas como ley universal, o bien cuando está sometido a leyes externas y ajenas de sí mismo, por eso, “cuando la voluntad busca la ley en algún otro punto que no en la aptitud de sus máximas para su propia legislación universal y, por tanto, cuando sale de sí misma a buscar esa ley en la constitución de alguno de sus objetos, entonces prodúcese siempre heteronomía” (Kant, 1946, p. 101).

Así pues, en el momento en que el hombre se reconoce a sí mismo, reconoce a los otros y es reconocido por ellos como fin en sí mismo y nunca como medio es posible que la moral se entienda en términos de autonomía y por tanto, fundamento de la dignidad. “Aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo posee un valor interno, la dignidad” (Kant, 1946, p. 92). Se es digno en el momento en que se participa del reino de los fines como legislador y al mismo tiempo como legislado. Interpretar esta idea en ámbito de la participación de los jóvenes en la escuela llevaría a considerar la dignidad como un principio moral que se reduciría al posicionamiento dentro de una jerarquía institucional, mucho menos a un bagaje académico o, en el peor de los casos, a un asunto estético o de presentación personal; más que eso, la dignidad tendría que ver con la comprensión de cada sujeto desde la autonomía, capaz de gobernar su conducta por principios validados como ley universal, considerándose a sí mismo y a los otros, como fin en sí mismo y nunca como medio. Según Kant, “la autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (1946, p. 94). En consecuencia, la dignidad en la escuela no sería otra cosa que poseer todo el valor moral necesario para ejercer la participación con autonomía, escuchar la voz de los otros y, al mismo tiempo, ser reconocido por todos como sujeto racional “digno” de reconocimiento y respeto.

El sujeto racional que no posea la voluntad para autolegislarse a través de máximas personales/ universales, y tiene que recurrir únicamente a las máximas que otros crean y el asume por obligación, carece de libertad y se ve envuelto en los avatares de la heteronomía, dice Kant: “Llamaré a este principio de la autonomía de la voluntad, en oposición de cualquier otro que calificaré de heteronomía” (1946, p. 89). El sujeto racional pertenece al reino de los fines como legislador solo en la medida en que su voluntad lo capacite para establecer leyes para sí mismo que posteriormente puedan ser aceptadas y reconocidas como universalmente válidas. Interpretar esta idea kantiana para comprender la participación escolar implicaría reconocer la escuela como un escenario moral donde todos los sujetos serían tratados y reconocidos como personas racionales capaces de aportar a la construcción de sentido y no como medios para alcanzar intereses particulares; además, se les reconocería como sujetos autónomos que asumen las leyes establecidas y las cumplen, pues han participado en su construcción. En razón de lo anterior, no sería ambicioso hablar de un establecimiento del reino de los fines en la escuela con el fin de favorecer la participación de jóvenes escolarizados.

Y de esta suerte es posible un mundo de seres racionales —mundos *intelligibilis*— como reino de los fines, por la propia legislación de todas las personas, como miembro de él. Por consiguiente todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines. (Kant, 1946, p. 96)

Ahora bien, esta comprensión de la escuela como un espacio donde se hace posible el desarrollo de una moral individual a una ética institucional parte de la necesidad de entender al estudiante como hombre y, por tanto, con el derecho a la libertad. Todos los sujetos que pertenecen a un grupo social como la escuela deberían participar en la construcción de su propia legislación ya que, al ser partícipes de esa construcción, asumirán sus leyes y normas con más respeto y responsabilidad. Del mismo modo, todos los sujetos vinculados a un grupo social institucionalizado deberían de ser tratados con igualdad en las oportunidades que poseen, así como en la valoración que se les da a sus opiniones, bien lo ilustra Kant en su descripción sobre la constitución republicana:

La constitución civil de todo estado debe ser republicana. La constitución republicana es aquella establecida de conformidad con los principios: A) de la libertad de los miembros de una sociedad (en

cuanto hombres). B) de la dependencia de todos respecto a una única legislación común (en cuanto súbditos). C) de conformidad con la ley de la igualdad (en cuanto ciudadanos). (Kant, 2004, p. 253)

De este modo, se está dando un sentido positivo y proactivo a la ley al superar visiones contrarias, en las que las leyes son creadas por un reducido grupo de sujetos que detentan el poder y acomodan la legislación para el beneficio de sus intereses particulares. Traer esta idea al contexto de la escuela permitiría formar a los estudiantes en el sentido y la importancia que tienen las leyes para el bienestar de las relaciones sociales, pero leyes que son reflexionadas y estipuladas por todos los miembros de la comunidad y no solo por unos cuantos. Darle un sentido moral de participación a la ley significaría entender que ella es necesaria para regular y estabilizar las relaciones entre los individuos que constituyen un entorno social y más que un recetario de castigos, se establecen como una oportunidad para la sana convivencia. Al respecto y al referirse a la constitución de Estado, Kant asevera que “del mismo modo que miramos con profundo desprecio el apego de los salvajes a la libertad sin ley, que prefieren la lucha continua a la sumisión de una fuerza, del mismo modo tendrían los pueblos civilizados que apresurarse a salir cuanto antes de esta situación infame”, (2004, p. 288), de ser así, la libertad cobraría sentido en el marco de una coherencia entre los principios individuales traducidos como leyes universales.

Interpretar esta idea de Kant para entender la participación escolar llevaría a reconocer la escuela como patrimonio de todos los que tejen y construyen relaciones sociales dentro de ella, por tanto, ha de formar sujetos capaces de considerarse a sí mismo como parte constitutiva de sus entramados y no como ajenos a los procesos regulativos y orientativos que allí se construyen diariamente. Algunas veces, parece que los estudiantes y maestros son tratados como meros receptores y cumplidores pasivos de unas directrices que poco o nada han tenido en cuenta sus opiniones. Kant dice “un Estado no es un patrimonio, es una sociedad de hombres sobre la que nadie ni siquiera ella misma puede disponer” (2004, p. 247). Un hombre libre es aquel que tiene la posibilidad de ser reconocido como sujeto dador de sentido, y al hacerlo, la responsabilidad por la institución estaría en las manos de todos los miembros que la constituyen, ya que al sentirse autoimplicados, reconocidos y con derechos iguales desearán participar en las reuniones y reflexiones que se tejen para establecer políticas que beneficien a toda la comunidad.

De este modo, el carácter racional se hace fundamental para las relaciones sociales y políticas que se tejen en la escuela con todo lo que ellas implican como lo es el establecimiento de normas, la constitución de una legislación, el manejo del poder, la circulación de la información; por ejemplo, para un ejercicio de participación, la escuela debería formar sujetos críticos ante las decisiones que son establecidas por unos pocos y que los demás deben aceptar de manera obligatoria; les resultan más favorables aquellas leyes que antes de ser formuladas, son asentidas y reconocidas racionalmente por toda la sociedad, pues son realmente importantes y necesarias para su bienestar y desarrollo. Según Kant:

La libertad jurídica tiene que ver con la facultad de no obedecer ninguna ley exterior sino en tanto he podido darle mi consentimiento [...] el Estado debe asegurar el ejercicio de la libertad mediante el Derecho, que es una voluntad racional aceptada por todos. Por el Derecho, racional y consentido, los miembros de un estado no son súbditos, sino ciudadanos. (2002, p. 153)

Ahora, en el desarrollo teórico trabajado sistemáticamente por Kant, en el que las categorías de su apuesta moral se interrelacionan bajo una sola estructura de sentido, se establece la libertad como fundamento y a su vez como horizonte de la moralidad. Entonces, la libertad es sinónimo de autonomía y, por tanto, disposición del hombre para considerarse a sí mismo y a los otros como fin en sí mismo y nunca como medio, “¿Qué puede ser, pues, la libertad de la voluntad sino autonomía, esto es propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma?” (Kant, 1946, p. 112). A su vez, se es libre en la medida en que se está sometido a máximas individuales que ha sido elevada a la categoría de ley universal, por eso, “voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales es una misma cosa” (Kant, 1946, p. 112). En otras palabras, buena voluntad es sinónimo de libertad. “La voluntad tiene que considerarse a sí misma como autora de sus principios, independientemente de ajenos influjos; por consiguiente como razón práctica o como voluntad de un ser racional, debe considerarse a sí misma como libre” (Kant, 1946, p. 114). De acuerdo a este principio, la participación en la escuela se debería fundamentar en un ejercicio de la libertad que empodera a todos los sujetos como constructores protagónicos de sentido en los entramados sociales que constituyen la vida escolar, por tanto, ningún sujeto debería ser tratado con fines parcializados o intereses elaborados al margen de los entramados escolares, sino como fin en la totalidad de dimensiones que lo constituyen como persona.

La única condición que se adjudica a la libertad es su carácter común. Es decir que cuando se dice que un hombre es libre y otros no, la verdadera libertad se desvirtúa, perdiendo toda validez. Según Kant, “no basta que atribuyamos libertad a nuestras voluntades, sea por el fundamento que fuere, sino tenemos razón suficiente para atribuirle a todos los seres racionales” (1946, p. 113). Si la libertad no es vivenciada por todos, no es verdadera libertad. Interpretar esta idea para entender la participación escolar implicaría asumir la libertad como principio moral esencial de las prácticas políticas en la escuela, en la medida en que todos los sujetos que configuran el entorno escolar, libres de todo tipo de heteronomía ejercida o padecida se entenderían como hombres autónomos, capaces de orientar sus acciones por máximas que se han convertido en ley universal, y han llegado a considerarse a sí mismos y a los otros como fin y nunca como medio. “Cuando nos pensamos como libres, nos incluimos en el mundo inteligible como miembro de él y conocemos la autonomía de la voluntad con su consecuencia, que es la moralidad” (Kant, 1946, p. 122). La libertad es principio fundante de la moralidad escolar.

Se es libre, también, de las inclinaciones o intereses parciales que provienen del interior del hombre y, por tanto, incapaces de convertirse en máximas elevadas a la categoría de norma social o ley universal; como dice Kant, “como ser racional y, por tanto, perteneciente al mundo inteligible, no puede el hombre pensar nunca la causalidad de su propia voluntad sino bajo la idea de libertad, pues la independencia de las causas determinantes del mundo sensible (independiente que la razón tiene siempre que atribuirse) es libertad” (1946, p. 121). Hablar de libertad en el contexto de la participación escolar implicaría comprender a todos sus miembros capaces de orientar sus acciones y omisiones autónomamente, sometidos, únicamente, a los principios de los cuales cada uno ha participado y aceptado de manera racional. La libertad sería el sentido moral en la escuela, en tanto empoderaría a todos los sujetos para ejercer con propiedad el derecho a la participación.

Por otro lado y, como correlato complementario, en su libro *La paz perpetua*, Kant hace un detallado análisis de la interrelación que tienen tanto lo político como lo moral; se apoya en la “capacidad de publicidad” para manifestar frente a lo colectivo las máximas que a modo personal cada individuo tiene. Existe, pues, una fórmula trascendental del derecho público que afirma que, si una máxima no admite el reconocimiento de las demás personas de una forma general, las acciones referentes al derecho de otros hombres son injustas. Di-

cha máxima se da en el ámbito de una teoría de la virtud y debe ser analizada desde los principios éticos y jurídicos. Al respecto, Kant afirma:

En efecto, una máxima que no puedo manifestar en alta voz, que ha de permanecer secreta, so pena de hacer fracasar mi propósito; una máxima que no puedo reconocer públicamente sin provocar en el acto la oposición de todos a mi proyecto; una máxima que, de ser conocida, suscitaría contra mí una enemistad necesaria y universal y, por tanto cognoscible a priori; una máxima que tiene tales consecuencias las tiene forzosamente porque encierra una amenaza injusta al derecho de los demás. (2008, p. 123)

Así pues, dicha máxima, afirma Kant, es concebida como una máxima secreta, ya que al reconocerse públicamente generaría oposición, es decir, funciona en tanto que el individuo la tiene para sí y no la hace pública. Al respecto, Kant hace la comparación de esta máxima con los axiomas, en tanto que son ciertos, pero indemostrables. Lo anterior llevaría a pensar, en el estudio que nos compete, que incluso en la escuela existe un manejo oculto de dichas máximas, lo que posiblemente puede generar dentro de las diferentes colectividades una resistencia interior frente a lo que externamente se presenta a la hora de participar; muchos de los individuos de la colectividad podrían preferir evitar una oposición y mantener dichas máximas de una manera oculta y privada.

Surge, en este punto, un término íntimamente ligado con el carácter público de dichas máximas: *la capacidad de publicidad*, que Kant define como “todas aquellas relaciones que se dan empíricamente entre los individuos de un Estado o entre varios Estados” (2008, p. 129). Así pues, dicha publicidad está dada en términos de una “capacidad” y se muestra valiosa en tanto que soporta el derecho y la justicia. “Sin publicidad no habría justicia, pues la justicia no se concibe oculta, sino públicamente manifiesta; ni habría, por tanto, derecho, que es lo que la justicia distribuye y define” (Kant, 2008, p. 132).

La publicidad tendría un papel fundamental en las esferas de lo político y lo moral en la escuela, en tanto que, si la moral es vista desde el ámbito de la teoría del derecho, la política debería responder a ella; pero, por el contrario, como lo ilustra Kant, suele suceder que “dicha política desplaza por completo la existencia de la moral y le niega de cualquier realidad y reduce todos sus deberes a simples actos de benevolencia” (2008, 9). En el caso de la partici-

pación de los jóvenes en la escuela, evidentemente, debería verse de forma paralela la interrelación que se da entre el ejercicio político y los criterios morales de cada institución, pues dicha relación está marcada por el qué se debe hacer por parte de cada miembro perteneciente a la escuela y la fuerza que el actuar político ejerce sobre todos los sujetos, lo que pone en evidencia el uso de la capacidad de publicidad.

## CONCLUSIÓN

Retomar los aportes habermasianos para comprender los sentidos políticos de la participación escolar implicaría pensar las prácticas políticas en la escuela a partir de procesos discursivos y comunicativos basados en la inclusión, la deliberación y la construcción de consensos para la toma de decisiones institucionales. De otro lado, nos llevaría a comprender cómo las relaciones de poder en la escuela, en términos de centro-periferia, urgen la creación y consolidación de redes discursivas y deliberativas protagonizadas por las periferias escolares, de modo que se genere un poder comunicativo alternativo capaz de contrarrestar el flujo del poder central, lo que permitiría el empoderamiento de las periferias comúnmente excluidas. Asimismo, implicaría reconocer la diferencia como un derecho que tienen todos los miembros de la comunidad educativa para opinar, pensar y argumentar sus posiciones, libres de coerciones externas, así, se superaría el silenciamiento y la homogenización. Igualmente, nos llevaría a reconocer que la institucionalidad escolar articulada bajo parámetros legales y administrativos no es el medio más oportuno para generar prácticas políticas participativas, ya que sus intervenciones desintegran las relaciones de empoderamiento en las distintas esferas escolares, por tanto, se hace necesario reconocer que la institución no tiene que reproducirse a sí misma de modo autosuficiente y parcializado, sino generarse únicamente a través de los flujos de acción provenientes de toda la comunidad escolar. De igual forma, nos llevaría a comprender los mecanismos electorales y de representación en la escuela como una vía incapaz de posibilitar el verdadero ejercicio de la participación escolar, en tanto estas acciones son organizadas por el poder central con el único fin de asegurar la legalidad institucional.

Igualmente, implicaría considerar los subsistemas escolares, como lugares desde los cuales la escuela desarrolla diálogos de interacción para generar pautas que garanticen el desarrollo de la acción comunicativa, entretejiendo

dinámicas que configuraran la politización escolar. De este modo, se puede hacer que el poder detentado por uno de los subsistemas sea diezmado y puesto en consideración de los demás ordenes del sistema en general, para obtener como resultado final una escuela participativa. Finalmente, implicaría considerar la consolidación de procesos de participación escolar a partir de redes de comunicación basadas en la opinión pública, emancipados de los estamentos y círculos políticos establecidos y del lenguaje especializado, lo que daría paso a un lenguaje ordinario que circula a lo largo de los distintos espacios escolares y, que, por tanto, permite que los jóvenes retomen problemas que los afectan a través de discusiones abiertas y accesibles que logren adquirir una importancia y resonancia capaz de obligar su consideración en los círculos establecidos para la toma de decisiones.

Por otro lado, retomar e interpretar la apuesta de la moralidad kantiana para leer los sentidos morales que deberían sustentar la participación de los jóvenes en la escuela implicaría repensar la ley como posibilidad de establecer una autolegislación intersubjetivada en el entorno escolar que logre superar la imposición legislativa y la obediencia pasiva; entender la autonomía no como rebeldía o terquedad, sino como principio de no estar sometido nada más a aquello de lo cual todo sujeto, en el círculo escolar, ha construido racionalmente; resignificar la libertad como posibilidad de tratarse a sí mismo y a los otros siempre como fin y nunca como medio y dar fundamento al ejercicio de la autonomía; no comprender la dignidad en el ámbito del posicionamiento de poder ni como asunto estético, sino como posibilidad de ser libre y autónomo para ejercer la participación con sentido moral, por tanto, asumir el deber, no como restricción o castigo, sino como una oportunidad para el desarrollo individual y social que parte del respeto por la libertad presente en cada sujeto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Habermas, J. (2005). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.  
Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.  
Kant, E. (1921/1946). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, Argentina: Colección Austral.  
Kant, E. (2002). *Sobre La Paz Perpetua*. Madrid: Alianza.



## Capítulo 5

---

# IDEOLOGÍA Y RESISTENCIAS: LA INTERPRETACIÓN DE LOS JÓVENES<sup>1</sup>

---

Zully Marcela Bautista A.<sup>2</sup>

Catalina Campuzano R.<sup>3</sup>

Felipe Andrés Villalba M.<sup>4</sup>

### I. ¿DE DÓNDE PARTIMOS?

Quien tenga este documento en sus manos se encontrará con que a lo largo de su lectura se profundiza en ciertas categorías emergentes del análisis de la información fruto de la investigación “*Sentidos de las acciones políticas de dos colectivos de jóvenes universitarios de Bogotá*”, la cual nace de observar el hecho recurrente del silenciamiento, o más bien, la omisión de las voces juveniles por parte de aquellos que se encuentran en esferas más altas de poder, a causa de la fosilización de ciertos estereotipos que se han creado alrededor de las poblaciones de jóvenes. Al momento de vincular este factor con los contex-

---

<sup>1</sup> El presente capítulo surge del proyecto de investigación *Sentidos de las acciones políticas de dos colectivos de jóvenes universitarios de Bogotá*, adelantado bajo el macroproyecto “Formación política y para la ciudadanía en la escuela: Mirada pedagógica, ético-moral y política”, dirigido por los doctores Carlos Valerio Echavarría y José Luis Meza, en el marco de la Maestría en Docencia de La Universidad de La Salle.

<sup>2</sup> Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Magistra en docencia de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación *Educación Ciudadana, Ética y Política*. Premiada con la beca Virginia Gutiérrez de Pineda a Jóvenes investigadores, Colciencias 2010.

<sup>3</sup> Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Magíster en docencia de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación *Educación Ciudadana, Ética y Política*. Premiada con la beca Virginia Gutiérrez de Pineda a Jóvenes investigadores, Colciencias 2009.

<sup>4</sup> Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Magíster en docencia de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación *Educación Ciudadana, Ética y Política*.

tos formativos en nuestro país, se encuentra que la planeación de diversos proyectos educativos y curriculares tiende a olvidar lo que los jóvenes tienen que decir al respecto, lo que niega automáticamente la posibilidad de que dicha construcción surja desde y para los jóvenes, y genere un aislamiento entre el componente político de tales proyectos, las realidades que habitan los colectivos juveniles y la manera como ellos las perciben.

Si bien los desarrollos teóricos vinculados a la formación política son amplios y diversos, y se convierten en tema permanente en agendas, planes de gobierno y campañas estatales, y son el eje transversal infaltable en las discusiones académicas<sup>5</sup>, parece haber encontrado dificultades de transferencia hacia acciones pertinentes a los contextos juveniles, debido al persistente encuadramiento del pensamiento juvenil en marcos conceptuales adulto-céntricos (Harvey, 2007; Duarte, 2000).

Quizá, en nuestros contextos, las posturas y propuestas de los jóvenes sean oportunas para oxigenar la educación política actual y redireccionarla, y tengan en cuenta nuestros múltiples elementos identitarios y las injustas e inequitativas dinámicas políticas que nos caracterizan. Con este referente, a medida en que avance la lectura, se abordará la resistencia desde cuatro de las categorías emergentes del trabajo investigativo, no sin antes presentar brevemente un rastreo de antecedentes que han permitido comprender cómo se ha avanzado en el tema de las resistencias en los ámbitos académicos. Así, las categorías se expondrán de la siguiente manera: en primer lugar, la resistencia frente a las imposiciones institucionales; en segundo, la resistencia al posicionamiento acrítico de los sujetos, en tercer lugar, la resistencia frente a las formas tradicionales de poder, y finalmente, la resistencia frente al modelo económico. Con el objetivo de sustentar el análisis proveniente de cada una de ellas se pretende contrastar los testimonios de los estudiantes universitarios con ciertos postulados teóricos derivados de autores como Arendt, Antinoo, Tarrow, Scott, Giroux, Useche, entre otros.

La conclusión de este trabajo procura entrelazar cómo estos hallazgos podrán inspirar el replanteamiento de una formación política y ciudadana que tenga como ejes centrales y como propuestas válidas las posturas, intereses y voces de los propios jóvenes.

---

<sup>5</sup> Ver Peláez, A. y Márquez, D. (2006) *Educación para la Democracia y la Formación Política en Colombia: 1980-2006 Un Estado del Arte*.

## 2. CONTEXTO INVESTIGATIVO

A lo largo del estudio se identificaron diversos focos de interés investigativo a partir de los cuales se ha abordado el tema de las acciones políticas de resistencia.

El primer foco está referido a la resistencia frente la dialéctica tradicional entre Poder, Sociedad civil y Estado, en la que los jóvenes muestran desconfianza hacia el funcionamiento del aparato estatal y sus formas únicas de participación. Buscan más bien una participación integral que transite de la concepción clásica de legalidad, hacia el orden de la legitimidad (Vega y Escalante, 2007; Castillo, 1998; Vommaro y Vázquez, 2008; Mockus y Corzo 2002; Hoyos, 2003). En el segundo foco aparece la relación entre resistencia y espacio público, donde los jóvenes advierten la incorporación de una dimensión cultural a la acción política desde lo práctico y lo simbólico, por medio de la inclusión en lo cotidiano de acciones de tipo estético, que hacen denuncias sociales y proponen cambios en las actuales condiciones socio-culturales y políticas (Echavarría, Noreña, Bautista y Ángel, 2008; Sánchez, 2009; Acuña, Estrada & Traverso, 2007).

La tercera focalización se da en las maneras organizativas de jóvenes, que usan formas no ortodoxas de estructurar colectivos marcadas por la horizontalidad y la no agremiación, en las cuales prima no el liderazgo, sino la construcción conjunta y creativa de iniciativas y proyectos contrahegemónicos de dinámicas de coresponsabilidad y coejercicio (Montesinos, 2002; Antioe, 2001; Cunill, 1995; Abad, 2002; Rodríguez, 2008; Ramos y Reyes, 2005; Lapalma, 2001; Morales, Núñez y Delfín, 2006; Valenzuela, 2007; Cañas, 2003). El cuarto foco presenta la inclusión de saberes cotidianos en las acciones de resistencia que surgen como elementos constitutivos de la experiencia vital; la representación y la noción juvenil de lo que es propiamente político (Niño, 2005; Echavarría, Plaza, Campuzano y Espinel, 2008; Bermúdez, Savino, Zenklussen, 2004; Cruz, 2002; Sansevero y Lúquez, 2008). Como último foco investigativo, emerge el papel de la comunicación en la participación ciudadana juvenil, que no es tratada como una categoría conceptual, sino como un “algo” que hay que usar con intencionalidad política, y que tiene como fin modelar una participación política mediada por las nuevas tecnologías, que suponen la vinculación social interactiva como la única manera de evitar las exclusiones (Celiberti y Vargas, 2003; Buendía y Pino, 2008; Hopenhay, 2001; Coca 2001).

Frente a este conciso panorama investigativo se puede afirmar que, si bien los estudios mencionados abarcan diversas maneras de comprensión de las resistencias juveniles, no se han detenido en el hallazgo de las intencionalidades que subyacen a dichas acciones políticas, por lo que la pregunta del estudio—y el interés en este escrito— tiene que ver con la caracterización de dichas intencionalidades para luego evidenciar su incidencia en los entornos educativos donde se desenvuelven los jóvenes universitarios.

### 3. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS<sup>6</sup>

#### **3.1 Llegué a mi casa y dije “¡Mamá!, esta es la revolución”. Resistencias a las imposiciones institucionales**

Este tipo de resistencia, según Scott (2000), está dada por la apropiación de formas de dominación ejercidas de manera sistemática por parte de los sujetos, lo que permite la perpetuación de diversos procesos de subordinación. El autor afirma que frente a ello surge una resistencia disfrazada mediante el discurso oculto, que tiene como objetivo minimizar la apropiación de los actos simbólicos de la dominación.

Ahora bien, los testimonios de algunos jóvenes nos permiten acercarnos a la descripción y comprensión de este tipo de resistencias al interior de las instituciones de educación superior, donde los mecanismos de reproducción del *statu quo* son caracterizados por la privatización, la superioridad de la autoridad institucional, el desinterés por la participación significativa de la completa comunidad académica, la comercialización del conocimiento, entre otros.

Los discursos de los participantes plantean que las instituciones académicas deben escuchar las propuestas de los estudiantes relacionadas con la construcción de diversos proyectos educativos, pues advierten que las decisiones macro son tomadas unidireccionalmente, es decir, que la institución implanta una serie de directrices de las que los jóvenes no son partícipes. Tal situación

---

<sup>6</sup> Cabe resaltar que los títulos suministrados a cada categoría provienen de la información recolectada durante el desarrollo de la investigación con los jóvenes pertenecientes a colectivos juveniles universitarios. Esto se origina por el interés de respetar y fieles a la voz de los mismos jóvenes que colaboraron en el estudio.

no permite llegar a construcciones conjuntas que involucren los intereses de todos los actores educativos, e incluya el carácter institucional, directivo, administrativo, docente y estudiantil.

Una de las jóvenes participantes da este testimonio ante una reunión programada para plantear un proyecto en conjunto con los estudiantes: “una de las reuniones supuestamente nos la vendieron como —Vamos a discutir, no sé qué...— Y resultó ser puramente informativa, —Vea, esto fue lo que hicimos, así tengan preguntas, ¡no! esto es y ya—” (GIT1p7). En este enunciado se ilustra en primera medida, un mecanismo institucional usado para llevar a cabo una imposición de una idea o de una decisión. De igual manera nos permite notar una crítica a la manera como se planteó la reunión, así como una contradicción entre el objetivo inicial para el cual fueron invitados y el desarrollo de la misma. De allí que el rol planteado a los estudiantes pasó de ser participativo a ser pasivo, pues no tuvieron lugar para hacer ningún tipo de discusión o negociación frente al tema tratado.

Frente a ello, la resistencia de los jóvenes no se evidencia como una reacción violenta —manifestada, por ejemplo en la toma de edificios o inasistencia masiva al evento—, sino es más bien una resistencia que se da mediante el elemento discursivo, por medio de la movilización autónoma, la organización de encuentros, la discusión con profesores sobre la toma de decisiones sobre temas curriculares, y la participación por medio de *performances*, instalaciones, *sketches* y ponencias. En el caso de la reunión, los jóvenes propusieron un encuentro estudiantil no institucionalizado, en el cual los asistentes no pretendían hacer una lucha frontal con la institucionalidad, sino más bien discutir de manera abierta las situaciones, como bien lo afirma otro joven: “yo no estoy muy de acuerdo con eso de hagamos paro, hagamos protesta, volvámonos locos... Pues, no... Yo diría que eso es más de una reunión, me pareció bien eso de citarnos en el teatro para comunicarnos” (G2T2p2).

Esta manera de resistencia no violenta está documentada también por Antinoe (2001), quien afirma que las formas de participación colectiva no violentas surgen de la figura contraria a la participación representativa, pues el origen constitutivo es el colectivo y no el liderazgo, en el que la formación de redes de resistencia, conformadas por hombres y mujeres no agremiados, proponen iniciativas y proyectos contrahegemónicos.

Esta inferencia de Antioe (2001) nos lleva al campo de la propuesta de nuevas opciones para afrontar la dominación que, como hemos dicho antes, no se activan de manera frontal. En este sentido, y para retomar al caso de la reunión de nuestro grupo participante, la organización de los encuentros estudiantiles no fue la única reacción, pues estuvo acompañada por el diseño de un panfleto que se distribuyó en la institución.

Escribimos ese panfleto y dijimos “No, ni mierda, suerte, tenemos que escribirlo...” Como para que la gente no solo se informara... Como intentar que la gente se avispara y como venga qué está pasando, que se interesara un poquito en eso y finalmente como que algo pasó, porque como que la gente leía eso... (GIT1p8)

Este testimonio nos muestra otra forma de resistencia, que si bien retoma la forma típica de la comunicación anónima, no tiene como fin la movilización agresiva de la comunidad sino que, por el contrario, busca la interpelación a la decisión por medio del llamado a una postura crítica y reflexiva por parte de los agentes universitarios.

Los aportes de Giroux (2004) —al afirmar que la resistencia es una manera clara de participación política en la que es necesaria la actitud crítica en la búsqueda de la apertura de la escuela a nuevos horizontes de comprensión e inclusión de la multiplicidad— nos permiten asumir la elaboración del panfleto como una conducta emancipadora, que pretende desarticular la indiferencia a la participación estudiantil como una forma de dominación institucional explícita. En esta vía de las imposiciones institucionales surge la resistencia a la lectura de libros que el sistema ha definido como obligatorios. “Es una pregunta que siempre me he hecho y que nadie me ha sabido contestar... Dicen «No, mire... *Crimen y castigo*» y yo, «Bueno sí, listo Dostoyevsky genial, ruso y tales», pero ¿qué pasa con Galeano?” (GIT2p8). Se nota una resistencia discursiva a la no inclusión de obras de autores cercanos al contexto latinoamericano, y que se oculta en el discurso al asumir una posición que cuestiona a la institución, y que, posteriormente, se torna en el uso de una comparación de la pertinencia de las lecturas.

Sin embargo, en otro testimonio, hay una postura conciliadora, que propone más bien un carácter solidario al decir “hay que ayudarlo a esa cosa de la lista” (GIT2p8) y que se complementa, en términos de acción, con la inclusión de libros obligatorios en diversos productos de tipo cultural elaborados por los colectivos.

“Para el día del idioma hicimos un cuento de catorce cuentos, es un reubicación literaria de personajes de la literatura que han marcado la historia... Entonces escogimos una serie de personajes de la literatura, procuramos que fueran de la lista, para poder hacer una promoción de lectura válida...” (GITI p13).

Nótese que en este punto, el tema de la promoción de la lectura toma un carácter fundante, que sobrepasa el malestar de los estudiantes por verse inmersos en la lectura de textos impuestos, pero que continua presente en el discurso al afirmar que, si no hubieran decidido usar la lista, la promoción de la lectura hubiese sido inválida. Así, el uso contra los mecanismos institucionales de poder, en este caso el establecimiento de una lista, se ajusta a la elaboración de Scott (2000), en tanto la acción de resistencia adopta un tinte de moderación y se oculta tras una aparente aceptación de la imposición de tal forma que parece imperceptible.

### **3.2 ¿Solo cuando sea grande voy a hacer algo por el país? Resistencias al posicionamiento acrítico del sujeto**

Bajo los planteamientos de Arendt (2008), la forma como se ha venido comprendiendo y proponiendo la política, y la manera como los sujetos participan y hacen uso de ella, debe repensarse sustancialmente. La historia nos demuestra que esta acción no se debe dejar únicamente en manos de quienes ostentan el “saber hacer política”, sino que es una construcción entre el *estar todos*. El juicio, como facultad esencial del pensamiento político, ha perdido relevancia en los asuntos humanos y, por tanto, se ha delegado esta facultad a unos pocos bajo el supuesto de que los hombres “no están en condiciones de juzgar la cosas en sí mismas, que su capacidad de juicio no basta para juzgar originariamente, que sólo puede exigírseles aplicar correctamente reglas conocidas y servirse adecuadamente de criterios ya existentes” (Arendt, 2005, p.141).

En esta línea, reiterados testimonios evidencian una preocupación latente por la pasividad y el desinterés que demuestran algunos estudiantes cuando de intervenir en ámbitos públicos se trata. Un joven afirma que “había mucha gente que no sabía qué estaba pasando, no tenían ni idea; y estaban como común y corriente, tranquilos. Y seguro le cambian todo [lo que tiene que ver con la universidad] y ni se dan cuenta... Queremos es que se pregunten... como venga qué está pasando, que se interesaran un poquito por eso” (GITI p8).

Expresan también una crítica hacia la falta de actitud reflexiva frente a las realidades dadas y a las relaciones de orden académico tradicionales. Dice un joven: “vale la pena que la gente se una un poco a ese esfuerzo por ejercitar la cabeza y por preguntarse cosas” (GIT2p2). Para los participantes de este proyecto investigativo, el rechazo se da en dos direcciones: en primer lugar, a la carencia de prácticas que permitan la reflexión, como lo expresa uno de ellos: “el problema es ese, que hay un silencio y un quietismo terrible” (GIT1p10); en segundo lugar, este rechazo se focaliza en los roles que adopta el estudiante al hacer caso a los estereotipos tradicionales, vinculados a una mera recepción de información en el aula y un cierre a posibilidades de preguntarse el propósito del estar allí y cómo eso tiene influencia en su entorno social. Una joven refuerza esta idea al mencionar: “como una clase que uno a veces va y ni siquiera no tiene algo que decir; tuvo que haber hecho un ensayo y lo hizo, pero sabe que en el ensayo no dijo nada de lo que realmente sentía, sino que lo llenó para llenar una planilla o lo que sea” (GIT1p11).

Los jóvenes buscan, individual y colectivamente, nuevas maneras para cuestionarse y suscitar el cambio, incluso a partir del rol que desempeñan como estudiantes en la institución; en otras palabras, para construir nuevas subjetividades que posibiliten acciones emergentes dentro de dispositivos de poder. Su intención es buscar y propiciar espacios dentro de la cotidianidad que sirvan como insumo a cuestionar la ya dado, equilibrar el tiempo y promover actividades divergentes. De este modo, se repudia la pereza y la pasividad, elementos que obstaculizan horizontes de emancipación. Indica una joven: “también [hay que pensar en] qué hacer como para despertar un poco ese interés, entonces eso también nos motivó mucho como a... Bueno, busquemos alguna forma de que no solo la política sea un eje del proyecto, sino buscar mecanismos y maneras de interesar a los universitarios por esa problemática política, y más acá en Colombia pues que es bastante pronunciada” (GIT1p2).

Una vez más, se hace evidente que la resistencia no es violenta y que no busca avivar una problemática o proveer soluciones definitivas, por el contrario, las resistencias van encauzadas a promover un rechazo a lo que está estipulado, esto solo se logra por medio de la acción, pero nótese que es un actuar con propósitos claros, en búsqueda de mecanismos para contribuir a la problemática. Con relación a esto, los jóvenes asumen una responsabilidad implícita, porque para ellos el tener la oportunidad de ingresar a la educación universitaria los hace pensarse como agentes en las construcciones sociales, como se ve en el siguiente testimonio:



Hablábamos de la responsabilidad universitaria, o sea, nosotros hacemos parte de solamente el 15% de los jóvenes que pueden acceder a la educación superior; ¿por qué demonios no puede ser esa oportunidad un espacio que no sea solamente para rezar que no haya clases? Si uno accede a la educación es porque tiene cierta fe en ella [...] En que la educación sirva para algo aparte de ganar dinero y posición social (GIT1p9).

La preocupación frente a la pasividad es latente, hay una gran preocupación ante el no hacer nada, al no pensar lo que sucede en el entorno, no ejercer ningún poder sobre los ámbitos que lo convocan como joven, estudiante, ciudadano. ¿Cómo lograrlo? De acuerdo con los participantes en el estudio, la pasividad puede resolverse al despertar la curiosidad de los jóvenes, resistirse a que todo lo que está planteado, dado, hecho, no tiene modo alguno de transformarse. Se debe leer la realidad desde diferentes perspectivas para estar en capacidad de transformarla: “yo creo que primero es como dudar de lo que está dado, ya luego entonces uno dice bueno entonces que hago con eso, entonces, creo que es también buscar espacio, que fuera simplemente un espacio de diálogo, de crítica y de proyección” (GIT1p11). Tal como lo afirma Arendt (2005), hay que existir como actor social que piensa, quiere y juzga, es decir, que pretender que mis acciones comiencen algo nuevo y puedan repensar la tradición política, pero no desde una sustitución de antiguos preceptos por nuevos, sino desde el hecho de concebir adecuadamente lo que realmente sucede.

### **3.3 ¡En la diversidad está el sabor! Resistencia a las formas tradicionales de ejercer el poder**

En el discurso de los jóvenes se evidencia también una fuerte reacción a las estructuras de poder hegemónicas de la sociedad, especialmente en los campos de la política y la cultura organizativa. En el primero, la reclamación se orienta a tener una visión divergente de la comprensión tradicional de lo político sujeta a conceptos como la legislación y la representatividad. En concordancia los jóvenes expresan: “no queremos ser politiqueros... Ni tampoco crear un partido juvenil...” (GIT1p3); “yo creo que el sujeto político no es el que utiliza los espacios de participación que le dan; no, porque entonces se puede votar una vez cada cuatro años, pero al día siguiente se puede asesinar” (GIT2p9). Así, nos acogemos a Arendt (1997) y a su idea de que la política

debe entenderse desde su sentido originario, es decir, “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos” (p.45) y no desde la visión de una política de subordinación que afecta directamente la defensa de la libertad como condición para la toma de posición en lo público. Nos volcamos nuevamente sobre la voz de los jóvenes y reforzamos este argumento al citar: “[en los inicios del colectivo] entendíamos que todos éramos seres políticos en cuanto a que siempre hay una lucha de poderes en todo sentido, en cualquier relación, y siempre hay un intercambio de ideas [...] Partir del concepto de una política que no era tanto como legislativa, sino algo que está por naturaleza en nosotros”(GIT1p3). A raíz de este enunciado, se puede inferir que los jóvenes vislumbran la acción política como el actuar en entornos públicos, con el convencimiento de que dicho accionar tiene como meta la reconfiguración de los flujos de poder presentes en una sociedad.

En este sentido, el primer campo abordado —la política—también explicaría el surgimiento del segundo, la estructura organizativa. Justamente, los jóvenes universitarios piensan lo político como un lugar de interacción entre iguales, donde el componente estético permite nuevas expresiones: “si uno tiene una postura que está basada en la cultura y en el arte, como ese encuentro de todos, donde todos caben, ahí ya hay unas líneas políticas, porque es una construcción de todos” (GIT2p4). Es por tal razón que, en lo que concierne a la cultura organizativa, los jóvenes manifiestan la creación de una colectividad horizontal, que promueve dinámicas de asociación no jerárquicas, ya que reivindican la diferencia de los integrantes del colectivo al que se pertenecen y de otros colectivos: “la organización de las actividades y los eventos es como un trabajo donde todo el que quiera dar algo lo da” (GIT1p5); “Tratamos como que a lo que cada uno le guste, como hacerlo, sin discriminar...” (G2T1p4). Precisamente, Tarrow (1997) define a los movimientos con las siguientes palabras: “[...] desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una intención mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (p. 21). Nótese como los términos *objetivos comunes* y *solidaridad* ceden lugar a la horizontalidad en la conformación de colectivos que agencian acciones alrededor de ámbitos políticos. El siguiente testimonio también se toma en cuenta para fortalecer esta argumentación, en tanto el compartir y el discutir suscitan ideas que apuntan a la constitución de relaciones entre iguales: “...la motivación del Cineclub y todo eso no es el hecho más sino de compartir ideas, discutir y proyectar...” (GIT1p11).

Para finalizar el análisis de la presente categoría, cabe resaltar el componente autoevaluativo de la acción y del discurso, traducido en dispositivo para la autorreflexión y la crítica en pro del continuo análisis y reconfiguración de las dinámicas llevadas a cabo por los colectivos juveniles: “siempre pensamos que nos faltó hacer más... En la universidad se podría hacer un cambio, soy completamente consciente de que se podría hacer... Siempre el del problema es uno mismo... Por qué no hice esto, por qué no hice lo otro...” (GITIT2).

### **3.4 Que la educación sirva para algo aparte de ganar dinero y posición social. Resistencia al modelo económico imperante**

Otra de las categorías que surgen luego del proceso de recolección de información y análisis, es la que respecta a las resistencias que agencian los jóvenes frente al modelo económico. A estas resistencias le subyace la intención de alternar el modelo económico capitalista. Dicha intención es susceptible de ser analizada con mayor precisión si se aborda desde dos acciones concretas: la primera es poner a disposición de otros sus productos intelectuales y artísticos sin esperar retribuciones económicas; la segunda está vinculada a enunciar la educación como posibilidad emancipatoria. El propósito de las resistencias de los jóvenes participantes en el estudio frente al modelo económico actual consiste en alternarlo a partir de prácticas que se salen de las lógicas mercantilistas y monetaristas.

Es necesario dar comienzo a esta categoría haciendo una descripción del neoliberalismo como modelo político-económico vigente, caracterizado según Harvey (2007), por cuatro elementos: la privatización y el abandono estatal de áreas de provisión social; el extremo valor del mercado como guía de toda acción humana; el énfasis en las relaciones contractuales; y la concepción de un bien social que se logra a partir de la maximización de las transacciones del mercado.

Si bien los modelos económicos median las relaciones comerciales, este en particular trasciende a otras esferas de la vida humana y determina también los vínculos laborales y educativos, los jóvenes sostienen una aguda crítica frente a ello, con relatos como: “[...] aquí [en la universidad] no pasa nada; esto es un negocio” (G2T2p6); “si uno accede a la educación es porque tiene cierta fe en ella [...] en que la educación sirva para algo aparte de ganar dinero

y posición social” (GITI, p. 9). Estos primeros testimonios, concernientes al tema educativo, permiten notar una clara oposición a la manera como se concibe la educación actualmente y que está determinada a ser “una educación que genera oportunidades legítimas de *progreso* y *prosperidad*” (MEN, 2010). Claramente, las dos palabras subrayadas en el documento del MEN están ligadas al modelo neoliberal de la economía<sup>7</sup>, y si bien existen esfuerzos fructíferos para lograr máxima cobertura educativa en nuestro país, el tema de la calidad está mediado por los fines de dicha concepción: lograr más capacidad adquisitiva en términos de capital y más flujo de mercado.

Otra de las críticas enunciadas por los jóvenes es la concepción moderna del trabajo. Este tema podemos retomarlo a partir de los planteamientos de Arendt (2005), quien sugiere el enaltecimiento del trabajo a partir de las construcciones teóricas de carácter político y económico de la edad moderna, ella afirma: “Nos enfrentamos con la perspectiva de una sociedad de trabajadores sin trabajo, es decir, sin la única actividad que les queda” (p. 33). Estas palabras, pronunciadas a mitad del siglo pasado, anunciaban ya una liberación de la lógica laboral que transitaba hacia el orden de la recuperación de la acción política humana; sin embargo, al apoyarnos en los discursos de los jóvenes, apreciamos una concepción del trabajo que tiene la función de suplir las necesidades naturales, y que, en el discurso arentiano, estaría suscrito a la labor, pues no busca trascender a lo largo del tiempo.

Si se toma el testimonio “[...] si no trabajo no como...Trabajamos para comer” (G2T2p6), y se contrasta con las palabras de Useche “de la alegría de corroborar cotidianamente el poder de transformar la naturaleza para satisfacer los deseos, del placer creativo que se manifiesta en la producción de bienes y servicios, solo queda el sinsabor del trabajo triste, duro y alienante como un combate en el cual siempre se es derrotado... el sistema de trabajo, cuya remuneración es simplemente una atribución de valores establecidos que solidifica la relación dialéctica entre el amo y el esclavo que es la que en realidad atraviesa ese sistema de representación del poder” (2003, p. 7), se nota que la exaltación de la que habla Arendt (2005) permanece adjunta al pensamiento de las generaciones jóvenes contemporáneas, que conciben al trabajo no solo

---

<sup>7</sup> Para una profundización en el tema del progreso y de la prosperidad económica se puede hacer referencia a Escobar (1998), quien plantea un estudio juicioso del impacto desarrollista y progresista en las sociedades de América Latina.

como una actividad normal de la existencia humana, sino como un elemento de su vida que únicamente representa una satisfacción en el sentido más natural posible. En este punto, según nuestra discusión, esta segunda manera de crítica no emanaría en una acción de tipo político. Sin embargo, las propuestas que desarrollen los jóvenes ante su discrepancia con el modelo económico dan algunas claves para creer que la alternancia del modelo es posible.

Hasta ahora, se han dado breves referencias teóricas sobre el modelo económico actual, referencias que nos permiten mirar el asunto críticamente y, según Harvey (2007), hacerlo de esta manera “sirve para proponer un marco para identificar y construir acuerdos políticos y económicos alternativos” (p. 8). Es en este lugar de identificación y construcción alternativa se ubica la segunda parte de interpretación de los testimonios juveniles, pues proponen acciones que no cumplen con los estándares del mercado.

Una de dichas acciones de resistencia es no cobrar los eventos que organizan, ni aquellos en los que participan: “... nosotros no necesitábamos plata para eso, no queremos cobrar por una entrada” (GITI p1); de igual manera, muestran una valoración positiva de iniciativas que no buscan acumular capital: “...es una fundación audiovisual que proyecta ‘pelis’ digamos en el septimazo y en muchos espacios sin cobrar, que me parece lo más mágico y maravilloso, muestran películas para que la gente se pregunte cosas” (GITI p3). Esta manera propositiva puede ser comprendida desde Harvey (2007), al afirmar:

[...] aquellos plenamente incorporados dentro de la inexorable lógica del mercado y de sus demandas apenas encuentran tiempo ni espacio para explorar potencialidades emancipadoras fuera de lo que es comercializado como aventura “creativa” ocio y espectáculo. Obligados a vivir como apéndices del mercado y de la acumulación de capital en lugar de cómo seres expresivos, la esfera de la libertad se encoje ante la terrible lógica y la vacía intensidad de las ligaduras del mercado. (p. 204)

Está claro que los jóvenes debido a sus resistencias, no solo frente al modelo económico, sino por medio de la organización y la comunicación, cuentan con las posibilidades emancipatorias que menciona el autor, pues mediante las actividades alternativas al modelo económico que realizan los colectivos o las redes juveniles cobran vida actividades como el cine, el teatro, la música, y en general las proyecciones artísticas de los jóvenes.

Otras formas discursivas de manifestar este accionar se relacionan con lugares de encuentro cuya importancia está dada por el carácter asociativo de encuentro juvenil y no por el fin lucrativo; “es un plan de amigos; no se busca interés económico” (G2T2p3). Otros espacios de encuentro se usan para compartir productos intelectuales y artísticos: “...es algo que es abierto, o sea no vamos a decir páguenos por hacer esto, sino el que quiera usarlo y le interese, hágale” (GIT1p6). Esta actitud propositiva de apertura puede estar articulada con formas de relación humana horizontal, que si bien no pueden ser equiparadas con propuestas de comercio justo a nivel global, a partir de estas y según Escobar (1998) “podrían surgir [y de hecho siempre surgen] múltiples articulaciones de enunciados y visibilidades que difieren de las soñadas por los burócratas del Banco Mundial y los funcionarios de planificación de todo el mundo” (p. 362).

Otro aspecto que surge en esta discusión es la contraposición entre felicidad y acumulación del capital que se evidencia este testimonio: “de qué sirve estudiar una carrera que bueno sea lucrativa tenga mucha demanda, pero si no es feliz esta en el lugar equivocado” (G2T2p5). Esto se vincula con los elementos ya señalados con respecto a las educación, pero a pesar de ello posibilitan una interpretación que se sustenta a partir del marcador discursivo *estar en el lugar equivocado*, lo que implica el desinterés de realizar una carrera universitaria por el hecho de que signifique poder económico, representado en futuro poder adquisitivo.

#### 4. ¿A DÓNDE LLEGAMOS?

A manera de conclusión se puede decir que la definición y caracterización de las resistencias juveniles requiere trascender los marcos tradicionales de comprensión de esta categoría, que en muchos casos se limita a la movilización agresiva de grupos sociales organizados. En el caso de los jóvenes que participaron en esta investigación, las resistencias tienen que ver con la apertura y apropiación de portales de expresión que trasgredan los límites de autoritarismo institucional y concedan un lugar decisivo a planteamientos propios, en los que prevalecen dialécticas tolerantes, respetuosas y de vinculación horizontal.

De igual manera, los jóvenes no están interesados en la concepción de política tradicional que abre espacios insuficientes para la participación ciudadana,

restringido a grupo de personas; afirman que hay que tener en cuenta las cosmovisiones provenientes de las nuevas generaciones que están en constante cambio; además, a causa de las diversas dinámicas de interacción y representación cultural que se dan en el mundo actual, es necesario reflexionar en torno a cómo se están dando los procesos de formación política, tal reflexión debe tener en cuenta los nuevos elementos que los mismos jóvenes cristalizan en su discurso y en su accionar.

Frente a esto último, parece oportuno afirmar que el hecho de dar mayor importancia a la voz de los jóvenes en la estructuración de los procesos de formación política —a partir del conocimiento de las intencionalidades que se presentan como telón de fondo de las acciones de resistencia— podría permitir que las dinámicas políticas sobrepasen el desconocimiento o rechazo al dimensionamiento político del joven, y quizá logren desarrollos en términos formativos que tengan en cuenta intereses propios y construcciones sociales conjuntas mediante nuevas propuestas que permitirían la formación de nuevos marcos de participación para todos los actores inmersos en los contextos de formación.

Por último, y a manera de recomendación, se sugiere la realización nuevos estudios que indaguen por las acciones políticas de jóvenes universitarios que estén situados en condiciones contextuales diferentes, como es el caso estudiantes de otras universidades privadas o públicas, estudiantes con otro tipo de formación académica, estudiantes de otras ciudades o países, entre otras, esto con el fin de poder continuar con la documentación de los vínculos categoriales entre acciones políticas de resistencia, intencionalidades políticas y educación. Igualmente, se considera necesario profundizar en la relación entre las acciones políticas juveniles y la producción estética que, si bien aparece someramente como elemento emergente en este trabajo, es un tema que requiere un mayor detenimiento para realizar análisis más amplios y con mayor pertinencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, M., (2002). Posibilidades y limitaciones de la participación juvenil para el impacto en la agenda pública: El caso del Consejo Municipal de Juventud en Medellín. *Última Década* 17, (pp. 64-94). [En línea] Recuperado el 12 de octubre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19501703>

- Acuña, M., Estrada, A., Camino, I. y Traverso, M., (2007) Se nace o se hace. *Revista de estudios sociales*, 28, (pp. 56-70). [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81502804>
- Antinoe, J. (2001) Identidades, movimientos sociales y acción política y educativa alternativas. *Ciencia y Sociedad*, 26(3), (pp. 333-351). [En línea] Recuperado el 15 de enero 2010. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87011300003>
- Arendt, H. (1997) *¿Qué es la política?*, Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Arendt, H. (2008) *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós
- Bermúdez, M., Sabino, L. y Zenklussen, L., (2004). Representaciones sobre democracia y participación en la juventud de la ciudad de Córdoba. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* 2, (pp. 129-150). [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18502211>
- Buendía A. & Pino, J. (2008) La Colección: Radio local, opinión pública y participación ciudadana. *Signo y pensamiento* 27(52), (pp. 84-96). [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en [http://recursostic.javeriana.edu.co/cyll/syp/index.php?option=com\\_booklibrary&task=view&id=41&catid=24&Itemid=48](http://recursostic.javeriana.edu.co/cyll/syp/index.php?option=com_booklibrary&task=view&id=41&catid=24&Itemid=48)
- Cruz, El ámbito de la educación no formal como espacio de formación civil: la participación ciudadana. *Ágora digital*. [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3497/b15761642.pdf;jsessionid=3D747FEABCC3055F5845EEB589125193?sequence=1>
- Cañas, J. (2003) Ciudadanía juvenil: exclusión-inserción. *Última década 19* (pp. 1-11). En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501905.pdf>
- Castillo, F. (1998) Participación y Exclusión: Una Aproximación al Tema desde: la Experiencia de las Comunidades de Base. *Nociones de una ciudadanía que crece*. [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en [www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=20957](http://www.flacsoandes.org/biblio/catalog/resGet.php?resId=20957)
- Celiberti, L. & Vargas, V. (2003). Feministas en el foro. *Revista Estudios Feministas* 11(2), (pp.586-598). [En línea] Recuperado el 7 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38111215>
- Coca, J. (2001). Hacia una ciberdemocracia con participación social en Bolivia. *Cuadernos de Información y Comunicación* 6, (pp. 163-176). [En línea] Recuperado el 16 de diciembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93500608>



- Cunill, N. (1991) *Participación Ciudadana: Dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados Latinoamericanos*. Caracas: CLAD.
- Duarte, K. (2000) ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar las juventudes de nuestro continente. *Última Década* 13. (pp. 59-77). Recuperado el 16 de diciembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501303.pdf>
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Echavarría, C., Noreña, N., Bautista, Z., y Ángel, L. (2008) *Proyecto: Concepciones de ciudadanía y ejercicio ciudadano en jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital-Caso Jóvenes agrópolis*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle, Facultad de Educación.
- Echavarría, C., Plaza, J., Campuzano, C., y Espinel, C. (2008) *Proyecto: Concepciones de ciudadanía y ejercicio ciudadano en jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital-Casos jóvenes kankuamos*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle, Facultad de Educación.
- Escobar, A. (1998) *La invención del tercer mundo. Construcción deconstrucción del desarrollo*. Colombia: Editorial Norma.
- Harvey, N. (2007). La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 5(1), (pp. 9-23) [En línea] Recuperado el 9 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/745/74550102.pdf>
- Hopenhayn, M. (2001) Viejas y nuevas formas de la ciudadanía. *Revista de la CEPAL* 73, (pp. 117-128). [En línea] Recuperado el 9 de noviembre 2009. Disponible en [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/19294/lcg2130e\\_7.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/4/19294/lcg2130e_7.pdf)
- Hoyos, M. (2003). Ciudadanía y participación: Más fantasmas para la juventud. *Última Década* 19, (pp. 1-11). [En línea] Recuperado el 6 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19501904>
- Lapalma, A. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista de Psicología* 10, (pp. 61-70). [En línea] Recuperado el 2 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26410206.pdf>
- Mockus, A. & Corzo, J (2002) Law or morality: which is more important? *Revista Análisis Político* 18(54), (pp. 3-17). [En línea] Recuperado 15 marzo 2009. Disponible en [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S0121-47052005000200001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?pid=S0121-47052005000200001&script=sci_arttext)
- Montesinos, R. (2004) La participación ciudadana en la Modernidad democrática. *El cotidiano* 20(128), (pp. 93-104). Azcapotzalco: Universidad Autónoma Metropolitana. [En línea] Recuperado el 2 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=32512812>
- Morales, E; Nuñez, I y Delfín, M. (2006). Repensando desde el plano normativo la participación ciudadana en la gestión pública. *Revista Venezolana de Gerencia* 1,

- (pp.453-470). [En línea] Recuperado el 2 de noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29003507>
- Niño, J., (2005) Los derechos humanos de las etnias indígenas en Colombia. *Prolegómenos: Derechos y valores* 8(16), (pp. 133-150). [En línea] Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87616808>
- Sánchez, M. (2009) La participación ciudadana en la esfera de lo público. *Espacios Públicos* 12(25), (pp. 85-102). [En línea] Recuperado 6 noviembre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67611350006>
- Ramos, J. & Reyes, M. (2005). Gobiernos locales y participación ciudadana: Hacia un enfoque de gestión estratégica asociada. *Espiral* 12(34), (pp.39-66). [En línea] Recuperado 8 de octubre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/138/13803402/13803402.html>
- Rodríguez, C. (2008) Políticas públicas, acción ciudadana y los derechos de las mujeres. El caso de Cunduacán, Tabasco. *Gestión y Política Pública* 17(2), (pp. 425-449). [En línea] Recuperado 8 octubre 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13311158005>
- Sansevero, I. y Lúquez, P. (2008). La participación y sus aportes en la educación ciudadana democrática. *Omnia* 14(1), (pp. 7-26). [En línea] Recuperado 6 noviembre 2009. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/737/73714101.pdf>
- Scott, J (2000) *Los dominados y el arte de la resistencia*. México, D. F.: Ediciones Era.
- Tarrow, S (1997) *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Useche, O. y Martínez, C. (2003) *El poder de la fragilidad: experiencias de la senda de la no-violencia*. Bogotá: Editorial Kimpes.
- Valenzuela, K. (2007) Colectivos juveniles: ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles? *Última década* 26, (pp. 31-53). [En línea] Recuperado 15 marzo 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502603>
- Vega, M. & Escalante, K. (2007) Organizaciones juveniles. ¿Espacios de formación ciudadana? *Signo y pensamiento* 25(51), (pp. 150-159). [En línea] Recuperado 15 marzo 2009. Disponible en [http://recursostic.javeriana.edu.co/cyll/syp/index.php?option=com\\_booklibrary&task=view&id=64&catid=25&Itemid=48](http://recursostic.javeriana.edu.co/cyll/syp/index.php?option=com_booklibrary&task=view&id=64&catid=25&Itemid=48)
- Vommaro, P. y Vázquez, M. (2008) La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6(2), (pp. 485-522). [En línea] Recuperado 15 mayo 2009. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77360203>

## Capítulo 6

---

# VER MÁS ALLÁ DE LA PUNTA DEL ICEBERG

## Investigar en fenómenos emergentes de violencia escolar

---

José Luis Meza Rueda<sup>1</sup>

### I. LA PUNTA DEL ICEBERG: LO QUE VEMOS, SI QUEREMOS VER

El 10 de abril de 2011, el programa *Séptimo día* del canal Caracol presentó el caso de una estudiante de un Colegio Distrital del sur de Bogotá que pensó quitarse la vida porque vio en el suicidio el único camino para “solucionar” el ciberacoso al cual estaba sometida por parte de su grupo de compañeras. El bombardeo de mensajes ultrajantes a través de *Facebook*, su correo personal y su celular era incesante. El grupo argumentaba que se lo merecía por ser una persona pedante y clasista. Más todavía, alguna de sus compañeras la agredió físicamente porque no la toleraba.

El 11 de septiembre de 2010, *El Tiempo* dio a conocer el caso de un estudiante de quinto de primaria de un colegio privado en Bogotá, víctima de una agresión institucional. Como el pequeño sufre de una alergia que lo mantiene con los ojos irritados y la piel muy seca, las directivas del colegio le pidieron a su

---

<sup>1</sup> Doctor en Teología y Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual de la Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Desarrollo Humano y Social del Instituto Pío X de Madrid (España). Licenciado en Ciencias Religiosas de la Universidad De La Salle. Profesor e investigador de la Universidad De La Salle. Director del grupo de investigación “Ambiente ético”. jlmeza@unisalle.edu.co.

mamá una certificación médica especializada en la que se determinara si la enfermedad del menor era contagiosa. La madre decía que sus compañeros y las mismas profesoras lo excluían por la alergia. Sin embargo, ella logró demostrar que los demás no corrían ningún peligro por dicha enfermedad. Luego vino un segundo episodio, esta vez más delicado. Citaron a la madre para decirle que el niño tenía tendencias homosexuales porque se la pasaba con niñas y no jugaba fútbol. Entre tanto, el menor empezó a perder el apetito y bajar de peso, a tener problemas con el sueño y llorar constantemente. El estudiante no quería volver a su colegio. La institución le pidió una certificación de un psicólogo clínico que determinara si tenía tendencias homosexuales. La madre amenazó con demandarlos, pues consideró esto como algo ilegal<sup>2</sup>.

Un día antes, el 10 de septiembre, un estudiante de 13 años del Colegio Anglo Colombiano fue agredido violentamente en la zona T por otro joven de su edad, alumno del Colegio Nueva Granada. Según su relato, el joven recuerda que se acercó a saludar a dos amigos y, cuando fue a darle la mano al tercero, este le propinó un golpe en la cara que lo dejó inconsciente. Mientras los agresores huían, el chico fue recogido del piso y tuvo que ser sometido a una delicada intervención quirúrgica en la que le recompusieron el hueso de la frente con una malla de titanio, y también la nariz, por lo cual perdió un mes de colegio y está inhabilitado por seis meses para hacer actividades mientras la herida, de 50 puntos, sana por completo. Todavía se discute si el adolescente usó una manopla para causar tal daño<sup>3</sup>.

En abril de ese año, conocimos el caso de un joven que amenazó a un compañero de colegio por *Facebook* con mensajes racistas y de muerte. La víctima, quien cursaba décimo grado en el Colegio San Marino de Usme, reportó haber recibido al menos diez mensajes en los que lo comparaban con un gorila. El adolescente, oriundo del Chocó, señaló con nombre propio al autor de los mensajes. La madre del estudiante afectado, ante el miedo de que las amenazas se hicieran realidad, denunció el caso ante la Fiscalía General de la Nación<sup>4</sup>.

Hace tres años (abril de 2008), dos adolescentes lesbianas que habían sido expulsadas del Colegio Leonardo DaVinci de Manizales, fueron víctimas de un

---

<sup>2</sup> Ver ampliación de la noticia en *El Tiempo*, Sección Educación, 11 de septiembre de 2010.

<sup>3</sup> Ver ampliación de la noticia en *Revista Semana 1483* (2 de octubre de 2010).

<sup>4</sup> Ver ampliación de la noticia en *El Tiempo*, 19 de abril de 2010.

episodio de homofobia. A pesar de que un juez ordenó el reintegro de las dos jóvenes al colegio, cuando llegaron al plantel a matricularse acompañadas del Defensor del Pueblo de Caldas, junto con una abogada de la misma institución, fueron recibidas por una enorme manifestación estudiantil. Congregadas en el patio central del colegio, al menos medio centenar de estudiantes ondeaba pancartas mientras se alzaban al unísono sus voces en un incesante “No las queremos”. Las cámaras de un canal de televisión registraron el momento en el que las dos jovencitas entraban al colegio acompañadas de sus padres. La escena culminó con la imagen de una de las asesoras jurídicas de la defensoría quien, ante la indignante situación, no pudo contenerse y abrazó a las muchachas mientras lloraba desconsoladamente<sup>5</sup>.

Estos cinco casos son solo un ejemplo de un problema de grandes dimensiones en nuestro país. Un diagnóstico realizado por la *Fundación Plan* con 7.552 alumnos de 84 establecimientos educativos de Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Chocó, Sucre y Bolívar, determinó que el 36,9% de los estudiantes ha sido víctima de golpes, el 35,2% de burlas y el 32,7% de robos por parte de sus compañeros. En cuanto a la relación con los docentes, el 14% de los niños afirmó haber recibido insultos, malas palabras o groserías por parte de sus maestros y el 15% dijo haber sido golpeado o empujado por sus profesores. Adicionalmente, las comunidades educativas identificaron la existencia de prácticas discriminatorias de tipo étnico (13,9%), religioso (13,8%), económico (13,5%), físico (12,8%) y de género (12,6%).

Si realizamos una mirada más local, la Dirección de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito reportó que en la capital de la República, durante el 2009, hubo 42.097 actos de violencia escolar únicamente en establecimientos públicos. Esto quiere decir que, cada día de clase en los colegios distritales de Bogotá, se presenta un centenar de situaciones de este tipo. El mismo informe dice que la incidencia de casos de violencia escolar tiene un incremento del grado sexto a noveno, en los que se ubican alumnos de 10 a 15 años, y que es mayor la participación de las niñas.

Estos datos reiteran lo que Julián de Zubiría<sup>6</sup> expone en su artículo “La violencia en los Colegios de Bogotá”, con base en un estudio realizado a 82.000

<sup>5</sup> Ver ampliación de la noticia en *El Tiempo*, 2 de mayo de 2008.

<sup>6</sup> Zubiría, citado por *El Tiempo*, 27 de marzo de 2008 y *El Espectador*, 29 de marzo de 2008.

estudiantes de casi mil instituciones educativas entre marzo y abril de 2006 contratado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá, junto con la Universidad de los Andes y el DANE. En dicho estudio, Zubiría encontró que uno de cada dos estudiantes había sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros en las instalaciones del colegio (32%). De este último porcentaje, 4.330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión y 2.580 aseguraron que quien los amenazó portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada dos aceptó haber insultado a un compañero en el año anterior (46%) y uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%). La agresión más fuerte era la psicológica, que afectaba al 22% de los estudiantes que decía sentirse excluido por su condición étnica, religiosa, física o sexual<sup>7</sup>.

De otra parte, la masificación de los avances tecnológicos también ha contribuido a una versión electrónica de matoneo o intimidación (*ciber-bullying*). Unas 435 denuncias por ciberacoso fueron interpuestas ante el Grupo de Delitos Informáticos de la Policía en el primer semestre del año pasado. Lo alarmante es que buena parte de ellas se trata de casos de “matoneo” escolar, en los cuales la víctima es un adolescente y los acosadores son sus propios compañeros de colegio. Algunas modalidades, como el envío de correos electrónicos amenazantes, insultos colectivos en el *Messenger*, mensajes de texto ofensivos, grupos degradantes en *Facebook*, video clips burlones en *YouTube*, figuran dentro de las favoritas de los acosadores. Si bien este tema de la violencia dentro de las escuelas ocupa hoy en día un lugar importante en la agenda de los planteles educativos, las discusiones se centran en sus expresiones físicas, más no en la nueva versión virtual. Los insultos y las agresiones en el ciberespacio siguen fuera de control. Como afirma Alejandro Castro Santander, “Tenemos escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI”, de tal manera que los niños y jóvenes siempre van a la vanguardia de las nuevas tecnologías, que “multiplican los actos y gestos violentos”, mientras que docentes y padres ni se enteran, porque están en frecuencias diferentes. Con el ánimo de cerrar la brecha y comprender este fenómeno, invitamos al lector a darle una mirada

---

<sup>7</sup> Cajiao señala que el contexto escolar es un escenario donde también ocurren situaciones de violencia asociadas ya sea con el robo, el acoso, el abuso sexual, las amenazas, el maltrato, los daños a bienes materiales, lesiones personales y hasta el mismo homicidio, que generan en los estudiantes “temor no ya a la mala nota o al regaño del maestro, sino temor porque deben transitar por ciudades inseguras y amenazantes, porque en la escuela hay chantajes, violaciones, irrespetos que ponen en peligro la dignidad y aún la vida” (1999, 32).

a la investigación realizada por E. Díaz, J. Guaidia y C. González cuyos resultados aparecen en el capítulo titulado “Ciberacoso, un desafío para la formación moral”. Sin embargo, los estudios sobre ciberviolencia hasta ahora inician y resultan de gran pertinencia en la investigación educativa.

## 2. LO QUE ESTÁ BAJO LA PUNTA DEL ICEBERG: UNA REALIDAD POLIÉDRICA

Los datos mencionados anteriormente no distan de tantos otros que han sido arrojados por diversas organizaciones e investigadores de otros países tanto del primer como del tercer mundo. Más aún, los informes sobre violencia contra la niñez y la adolescencia (Naciones Unidas, 2002) señalan que frente a la violencia escolar se da una preocupante tolerancia social que raya, incluso, con la indiferencia y apatía. Bajo esta condición, dicho fenómeno alcanza altos niveles de gravedad debido a la frecuencia de las agresiones que ocurren en la escuela entre pares, entre profesores, entre directivos, entre profesores y estudiantes, entre profesores y directivos y entre directivos estudiantes. Cada una de estas relaciones se convierte en una veta de trabajo para comprender el fenómeno y, por qué no, para aventurar cursos de intervención.

La violencia es una problemática escasamente trabajada en la institución educativa porque, aun si se reconoce su existencia, no se reflexiona sobre ella ni se le articulan explicativa, comprensiva y propositivamente los procesos, actividades e interacciones escolares. Así como no todo lo que sucede en la institución educativa es violencia, tampoco puede pensarse que allí no pasa nada violento. Parece difícil aceptar que solamente es violento el acto que culmina con el daño físico y la muerte, pues con ello se excluyen otros tipos de agresión de orden psicológico y simbólico, que van minando un orden social determinado, las relaciones humanas y el desarrollo individual y social de las personas (Camargo, s.f.).

Una razón explicativa de los vacíos en la reflexión y estudio de la violencia por parte de la escuela tiene que ver con una ceguera no siempre intencional. Se tiende a negar —o no se quiere ver— la violencia que, posiblemente, cada uno reproduce de la sociedad o aquella que contribuimos a generar en la institución educativa; solo se está habilitado para ver la violencia en su forma extrema de muertes, homicidios, crímenes y masacres; o la que se expresa a través del

secuestro y la privación de la libertad; o la de la calle bajo la forma de atraco, robo, asalto y saqueo; se ve la violencia social, pero no se la cuestiona en las instituciones ni al interior de sus relaciones. Y ello sucede no solo porque no quiera verse, sino porque no es tan fácil verla.

Frente a esto, nos podemos preguntar una vez más por las causas de la violencia en la escuela y tendremos que recordar que una de ellas es la exclusión social y, aunque conocida, no por eso es un factor que se haya podido solucionar. No son pocos los casos en los cuales la escuela ha tenido una actitud de indiferencia o de conformidad bajo el presupuesto coloquial de “que esas cosas pasan todo el tiempo y no hay cómo arreglarlas”. Sin duda, el inmovilismo ante cualquier forma de exclusión no sería aceptable en una institución que pretende educar.

De otro lado, el Informe de América Latina en el Marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas, “La violencia contra niños, niñas y adolescentes” (Pinheiro, 2006), menciona que la violencia generada entre profesores y estudiantes abarca “desde la violencia de tipo psicológico hasta situaciones en que el castigo corporal es una práctica cotidiana por parte de los educadores, ejercida cuando los estudiantes presentan incumplimiento con las tareas o lecciones o ante determinadas conductas en el aula [...] Los maltratos ejercidos por los docentes son principalmente hacia los alumnos de preescolar y nivel básico, mientras que a los mayores se les aplican sanciones de carácter verbal y disciplinario” (p. 116). Otras formas de violencia, por nombrar solo algunas, son la discriminación por situaciones de pobreza, en las cuales aparecen expresiones descalificadoras por parte de los docentes, burlas e inclusive hasta la prohibición del ingreso a la institución por no tener el uniforme o no contar con todos los materiales educativos solicitados; la violencia sexual, entendida como acoso y chantaje sexo-erótico sobre todo hacia las adolescentes mujeres, situación en la que entran en juego calificaciones y promociones de grado; y la persecución por conflictos ideológicos, en las que los docentes imponen su manera de pensar y creen que aceptar otras perspectivas atentan contra su autoridad.

Además, si pensamos en la comunicación maestro-estudiante, también nos damos cuenta de un sinnúmero de expresiones, verbales y no verbales, físicas y psicológicas que producen marginamiento. A este respecto resulta relevante la investigación sobre *discriminación por condición de vida* cuyos hallazgos están expuesto en el capítulo “Y me hicieron sentir muy mal!... La comunicación inclusiva en la escuela, un horizonte de posibilidades”, realizada por S. Cancino,



D. García, B. Barón y J. Guativa, trabajo en el que los investigadores evidencian, desde una racionalidad narrativa, algunas formas comunicativas verbales excluyentes de maestros hacia estudiantes afrodescendientes o con alguna discapacidad física.

Lo anterior nos permite inferir que la investigación sobre violencia escolar ha de hacer un movimiento *ad intra* de la escuela. En ningún momento podría considerarse sobre-diagnosticada porque, al ser una realidad dinámica, el haz de relaciones que allí ocurren también es cambiante en la manera como presenta cada uno de sus fenómenos. Probablemente exista suficiente información y documentación sobre el autoritarismo escolar, el dogmatismo, el atraso, la intolerancia y no se requieran más datos para probar la dimensión de estos fenómenos, pero todavía es insuficiente la investigación que indaga sobre las raíces de esos *fenómenos intra-escolares*. Hoy más que nunca resulta válido preguntarse, ¿qué impacto tiene autoritarismo el maestro en la violencia escolar? ¿Cómo se vincula con su imaginario profesional? ¿Por qué las instituciones educativas no están dispuestas a proponer alternativas de organización y administración que no promuevan la violencia al interior? ¿No resulta necesaria una revisión de reglamentos, normas y manuales para que no sean más dispositivos reguladores punitivos? ¿Cuál es la procedencia de la agresividad de niños y jóvenes? ¿Por qué los jóvenes tienden a desconocer y negar la autoridad natural del maestro? ¿Han cambiado sus concepciones de autoridad, su mirada al maestro? ¿De qué manera?

Ahora bien, también es necesario un movimiento *ad extra* que nos haga caer en cuenta de la estrecha relación existente entre la escuela y la sociedad. La violencia en la escuela es un reflejo de tal relación que nos dice que resulta ingenuo pensar la escuela como una realidad protegida por una capsula de cristal inmune a todo aquello que sucede en la sociedad o negar que la misma escuela es una micro-sociedad. Es evidente lo que analistas de la violencia a nivel macro —sociólogos, antropólogos, historiadores y economistas— han confirmado una y otra vez que la violencia permea las instituciones sociales y culturales a nivel de representaciones, actitudes, valores, relaciones y formas de constitución de los sujetos individuales y colectivos (Camargo, s.f.).

Sin embargo, aunque esto sea cierto, vale la pena insistir en que esta relación es recíproca: la sociedad afecta la escuela, pero también esta afecta a aquella. Esta verdad se convierte en una posibilidad transformadora de lo que pasa

en la sociedad, porque si no fuera así, ¿qué sentido tendría la escuela? Otro mundo es posible, otra manera de convivir y de relacionarlos con los otros y, por lo tanto, la escuela debe mostrar que dicha posibilidad es real. En otras palabras, la escuela es un laboratorio de no-violencia, un territorio de paz, un escenario de contra-relatos, una propuesta contestataria a las formas de vida violentas a las cuales la sociedad se ha venido acostumbrando.

En consecuencia, resulta una obligación pensar la escuela en términos macro y cuestionarse, ¿cómo la afecta la violencia social y política? ¿La escuela reproduce esa violencia de la sociedad? ¿Genera violencia, mitiga la violencia del país? ¿Qué tipo de violencia se vive en la institución educativa? ¿Qué características asume? ¿Cómo se vive y comporta? ¿Qué espacios compromete? ¿A qué concepciones de niño, de persona y de autoridad está asociada? ¿Cómo se construye la democracia escolar? ¿De qué manera se están formando ciudadanos?

De igual forma hemos de comprender la articulación de la violencia social con la dinámica de trabajo de la institución escolar. ¿Cómo se ha impactado la institución educativa con la violencia? ¿Es la escuela una expresión de las contradicciones del orden social? ¿Es posible que el trabajo de socialización en torno a conocimientos y valores realizado por la escuela contribuya a la violencia social? ¿De qué manera? ¿La institución educativa compensa la violencia social y genera, para alumnos y maestros, espacios agradables y diferentes a los vivenciados en su contexto? Es necesario empezar a reconocer, delimitar y trabajar, desde el punto de vista investigativo, las categorías asociadas con la violencia; hacer contribuciones a su comprensión y búsqueda de alternativas.

Adicionalmente, también es obligatorio pensar los procesos, relaciones, actividades, contenidos y prácticas escolares en términos de su papel, su función, sus características y su generación de posibilidades educativas democráticas, participativas y pacíficas para los estudiantes (cfr. Camargo, s.f.). En este caso, la escuela cumpliría su función propositiva o transformadora de la cual hablábamos arriba.

Los dos movimientos, *ad intra* y *ad extra*, nos permiten ver que “los centros escolares son realidades poliédricas, porque son muchas las caras o facetas que se muestran interna y externamente; todas ellas no son más que el resultado de la estructura organizativa de los elementos que la componen” (García, 1997, p. 27). Además, la escuela es un sistema, una red de relaciones

en la cual es posible el conflicto y, depende de su abordaje, de la violencia. En la institución educativa ocurren procesos interactivos, no solo interpersonales, sino también de conocimiento y normas, de reglamentos y componentes administrativos, provocadores de agresión, tensión y, a veces, violencia, entre todos sus miembros.

Si llegara a ocurrir que la escuela se hiciera indiferente frente a los modelos violentos de la sociedad, entonces, sería un caldo de cultivo para convertirse en una réplica de lo que sucede en esta. Las semillas de violencia se ven asociadas a la gestión institucional a través de formas autoritarias del ejercicio del poder, al recorte de oportunidades de participación, a concepciones y prácticas antidemocráticas, a la ausencia de valores ciudadanos (como la tolerancia, el respeto a la diferencia y la justicia), a la inexistencia del diálogo y la negociación como mecanismos para la resolución de conflictos, al desconocimiento e irrespeto de reglas de convivencia, a la disfuncionalidad de los mecanismos de justicia, a concepciones de conocimiento dogmáticas y formas de transmisión autoritarias:

La violencia escolar reproduce un modelo de organización social caracterizado por el dominio y la sumisión, que representa la antítesis de los valores democráticos de igualdad, tolerancia y paz con los que se identifica nuestra sociedad. Por eso su erradicación debe ser considerada como una tarea colectiva imprescindible para hacer de la escuela el lugar en el que se construye la sociedad que deseamos tener, basada en el respeto mutuo. (Díaz-Aguado, 2006, p. 5)

En este orden de ideas viene bien retomar el aporte hecho por Díaz-Aguado (2003) y convertir los niveles que conforman el sistema en líneas de investigación. Para entender esto, vale la pena recordar que la investigadora española considera la existencia articulada de un primer nivel llamado *microsistema* (individuos y grupos), un segundo nivel denominado *mesosistema* (escuela y familia), un tercer nivel, *exosistema* (medios de comunicación e internet), y un último, llamado *macrosistema* (cultura y valores):

- Con respecto al *microsistema*, las posibilidades son innumerables. A manera de ejemplo, tendríamos que investigar los niveles de tolerancia y frustración de los individuos, el desarrollo de la empatía, la conciencia moral, las configuraciones de personalidad, las justificaciones sobre de la violencia,

los sentimientos y las acciones morales, los vínculos afectivos, el rol de los compañeros, las formas de liderazgo, la membrecía a los grupos naturales, el ejercicio del poder.

- En cuanto al *mesosistema* (escuela y familia) vale la pena llevar un estudio juicioso acerca del clima de convivencia del *colegio*, el *currículum* oculto, la predominancia de la ley del silencio, el tratamiento inadecuado de la diversidad, la victimización del profesorado; también de sus actuaciones violentas, la falta de políticas claras para el manejo de distintas situaciones de violencia escolar, la relación entre los componentes normativos y comportamentales, la legitimación de la violencia a través de los usos administrativos y el clima organizacional.

Por parte de la familia, la ausencia de una relación afectiva y segura de los padres, la calidad de los vínculos sociales, los modelos positivos de relación afectiva para el niño, el nivel de agresión y violencia entre los miembros dentro del modelo dominio/ sumisión, la cantidad y calidad de apoyo social con que cuenta la familia (parientes, vecinos y amigos), la carencia en la habilidad para enseñar a respetar límites, la permisividad ante conductas antisociales por parte de los adultos, y el empleo de métodos coercitivos y autoritarios, que utiliza en muchos casos el castigo físico, la trasmisión de unos valores que promueven el avivatazgo, la intolerancia y el “no me dejo del otro”.

- Con respecto al *exosistema* (medios de comunicación - Internet) resulta necesario indagar sobre la exposición y efecto de los programas de televisión violentos, la habituación y falta de empatía, el aprendizaje de comportamientos violentos, la legitimación de creencias, modelos y estructuras sociales, el “torpedeo” de mensajes agresivos, su anonimato, la sub-valoración del efecto, la subestimación de las acciones al creer que se trata de un acto ingenuo. En este sentido, resulta de gran valía lo encontrado por los investigadores W. Pedraza, E. Camargo y C. Betancur en su pesquisa acerca de las razones que exponen algunos jóvenes universitarios sobre los contenidos e interacciones de algunos lugares del ciberespacio que tienen una carga violenta. En el capítulo “Del temor a la pasión: La ciber-etnografía, un método para comprender formas de violencia en el ciberespacio” podemos identificar pistas para su abordaje.

- En cuanto al *macrosistema*, aunque pudiera resultar menos asible, es importante investigar acerca de la legitimación de prácticas sociales que favorecen la exclusión, la validación del castigo físico como forma de educar, la situación permanente de conflicto interno, los estereotipos sexistas, xenofóbicos, fascistas, supraraciales, las inequidades sociales, la sociedad de consumo, el facilismo y el imaginario que nos hace creer que “todo vale”, y la exaltación misma de la violencia que bien nos recuerda las palabras de Rojas Marcos:

En nuestra cultura se exalta la rivalidad, se admira el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento, donde siempre debe haber un vencedor y un vencido. La creencia de que el antagonismo y la pugna son elementos necesarios y deseables en todas las actividades de la vida diaria. El argumento de que vivimos en una lucha continua en la que fuertes sobreviven mientras los débiles perecen en el intento es promulgado sin cesar por los medios de comunicación masiva, en los tratados de historia, en el cine, en el teatro y en la letra de las canciones modernas. (Rojas Marcos, 1995, p. 32)

Ahora bien, si nos detenemos en el sujeto, porque los sistemas arriba mencionados solo son posibles por la actuación de los sujetos en el ejercicio de sus roles y funciones, nos damos cuenta de que resulta una variable transversal en la cual podemos identificar las *dimensiones cognitiva, afectiva y volitiva*. Tales dimensiones nos sirven para comprender el problema de violencia pero, igualmente, nos dan una pista para diseñar propuestas de intervención. Si las miramos desde la perspectiva de la violencia, podemos señalar lo siguiente (cfr. Díaz, 2003):

- *Dimensión cognitiva*. La concepción de la realidad y su problemática se da a través de la construcción ideológica formada por medio de la educación (vivencial, informal o formal). Al no desarrollarse este componente, se conceptualiza la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro). Por lo tanto, se presenta dificultad para inferir adecuadamente las causas que originan los problemas y la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas; además, existen problemas en el procesamiento de información, baja resolución de conflictos y toma de decisiones.

- *Dimensión afectiva.* El riesgo de violencia aumenta cuando esta se asocia a valores o personas con las que el sujeto se identifica. Una de las principales causas suele ser el sentimiento de haber sido tratado injustamente, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.
- *Dimensión volitiva.* La violencia suele producirse por la carencia de habilidades que permiten resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella. Se refuerza a través de experiencias en las que el individuo utiliza la violencia para responder a las funciones psicológicas mencionadas anteriormente. A la larga, esta dimensión es la más visible de todas. Vemos los comportamientos violentos y, según ocurran, los juzgamos y los aprobamos o reprobamos.

Una investigación, a la cual ya hicimos mención, que presenta la ocurrencia de las tres dimensiones es la realizada por E. Díaz, J. Guaidia y C. González, trabajo en el cual se identificaron elementos racionales, emotivos y conductuales presentes en las *justificaciones morales de un grupo de jóvenes adolescentes con respecto al fenómeno del ciber-bullying*.

Si tenemos una mirada sistémica y relacional del problema, evitaremos quedarnos en una mera taxonomía<sup>8</sup> de la formas de agresión que, aunque necesaria, resulta insuficiente. Antes bien, nos permite comprender que es un fenómeno multicausal (Jonson, 1999)<sup>9</sup> originado por el control de los recursos, las diferencias en las preferencias, valores y credos, la naturaleza de la relación individual, las diferencias socio-económicas, la detentación del poder, la agre-

---

<sup>8</sup> Chaux (2003, p. 49) expone dos formas de agresión: la *agresión reactiva*, que se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida. Es el insulto o el golpe con el que responde alguien cuando siente que otra persona lo ha herido; y la *agresión instrumental* (también conocida como *agresión preactiva*), en cambio no está precedida de ninguna ofensa. Es el uso de la agresión como instrumento para conseguir un objetivo, sea este recurso, dominación, estatus social o algo más. Es el niño que intimida a otros más pequeños e indefensos por simple diversión o porque así consigue que le entreguen algo. También es un acto de agresión instrumental amenazar a otra persona con divulgar un secreto si no hace lo que se le pide (Chaux, Enrique (2003), pp. 47-58).

De igual forma, Crick y Casas (1997) tienen su propia clasificación: las *agresiones directas* como aquellas que afectan de forma inmediata a otra persona; las *agresiones abiertas* que son aquellas que pueden ser observadas por terceros; las *agresiones encubiertas*, cuando solo son percibidas por las personas implicadas o compañeros cercanos; las *agresiones indirectas*, que se caracterizan porque la acción del agresor pasa a través de otras personas o de objetos; y, por último, la *agresión relacional*, que afecta la interacción de los estudiantes y que suele ser bajo formas de discriminación (Crick, N. y Casas, J.K. (1997), pp. 579-588).

<sup>9</sup> Jonson, David (1999).

sión física, verbal o psicológica, la supremacía de los grupos, el retraimiento social, los sentimientos de aislamiento, soledad y rechazo, la ira descontrolada, el complejo de persecución, entre otros.

### 3. RESISTIR Y AFRONTAR EL IMPACTO DEL ICEBERG: PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

La investigación La violencia escolar: una aproximación interpretativa a partir de las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá, de K. Clavijo y L. Sepúlveda (2010), presenta, entre otras, las siguientes conclusiones:

- La escuela no ha escapado al impacto de los fenómenos sociales que ha experimentado el país como los problemas económicos, políticos y, por supuesto, el de la violencia social y el conflicto armado. En este sentido, la respuesta de la escuela ante estos problemas en algunos casos no ha sido acorde a la velocidad y complejidad de los cambios sociales.
- El problema de la violencia escolar es multicausal (factores individuales, sociales, económicos, de género, familiares) y requiere respuestas integrales, como ya lo mencionábamos anteriormente.
- Docentes, directivos, padres de familia y estudiantes están de acuerdo en afirmar que la generación de un clima escolar adecuado a partir de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad educativa, es fundamental para crear una cultura de sana convivencia y un buen aprendizaje y desempeño escolar.
- Es evidente la existencia del fenómeno en las instituciones educativas, así como la existencia de prácticas exitosas que pueden ser aplicables en otras instituciones o pueden servir de referentes teóricos y prácticos para el diseño de nuevas formas de atención y prevención de la problemática de violencia escolar. En este sentido, resulta muy pertinente la investigación realizada por J. Arévalo, E. Prieto y G. Giraldo cuyos resultados han sido socializados en el capítulo “La formación del sujeto ético-político: clave para prevenir la violencia escolar”. En esta pesquisa, los investigadores realizaron un análisis crítico de algunas propuestas de formación que

buscan responder eficazmente al problema de violencia en la escuela como el *Programa para la gestión del conflicto escolar, HERMES*, que nació en el 2001 y actualmente funciona en 225 colegios de 19 localidades de Bogotá y en 10 municipios del departamento de Cundinamarca. El programa está concebido para atender grupos poblacionales entre 12 y 17 años que enfrentan situaciones de alta conflictividad tanto en el ámbito escolar como en el familiar y social.

- La importancia del papel de la familia como la primera escuela en la que se aprenden los valores y las pautas de convivencia social. La gran mayoría de agresores identificados en las investigaciones relacionan su comportamiento violento ante los demás con aprendizajes adquiridos por medio del contexto familiar.
- Adicionalmente, como dice Castro, “la escuela debe vencer la *efebofobia*, el miedo a los adolescentes”. Como todos los miedos, este también paraliza. Pero con el agravante que nos deja sin acciones concretas para frenar cuestiones que, sin este miedo, podrían ser afrontadas con éxito. La escuela ha perdido autoridad frente a los jóvenes porque ha dejado de ejercerla, precisamente, por la *efebofobia*; le resulta imperativo recuperarla si quiere cumplir con su tarea formadora.

Ahora bien, si la violencia se aprende, también puede ser “desaprendida”. “La violencia no viene en el ADN de los chicos”, asegura William Godnick. Sin embargo, como el problema es complejo, requiere de una respuesta compleja en la cual intervengan diferentes actores. Un viejo proverbio africano dice que “para educar a un niño no solo hace falta un padre y una madre, sino toda una aldea”. Necesitamos respuestas conjuntas e integradas que pidan un esfuerzo comunicativo de las partes. Pero, de igual manera, las propuestas han de ser realistas. Fernando Gaitán Daza afirma: “La utopía de un mundo donde nadie alce la voz, todos consuman un conjunto medio de bienes y servicios, no exista la ansiedad, la televisión sólo transmita películas bellas y educativas, nadie sea adicto ni los muchachos se agarren a trompadas, no sólo es imposible sino inhumano” (1995, 183).

En este sentido, hemos de incrementar aquellas propuestas que:

- Le enseñen a los estudiantes maneras asertivas para responder a las ofensas de los otros. La idea no es que no respondan ante las ofensas que reciben,



sino que tengan estrategias efectivas y no agresivas para hacerlo, como el modelo “Construir Convivencia” de Centroamérica.

- Propuestas que promuevan relaciones constructivas entre los estudiantes por medio de grupos de trabajo cooperativo. A través de estas relaciones, los estudiantes reemplazar modelos mentales hostiles por modelos positivos. Por ejemplo, el “Experimento de Prevención de Montreal” que identificó en segundo de primaria unos niños que tenían problemas de comportamiento agresivo en sus clases. Durante dos años seguidos, estos estudiantes hicieron parte de grupos de trabajo que se reunían semanalmente con otros niños no agresivos, con buenas habilidades interpersonales. Como la minoría estaba conformada por niños agresivos, al pertenecer a grupos que no valoraban la agresión de la misma manera que ellos, disminuyeron los incentivos sociales para el comportamiento agresivo instrumental.
- Propuestas que fomenten que las personas puedan aprender a perdonarse y reconciliarse en vez de buscar venganza como el “Programa de educadores para la paz” de la organización alemana InWent.
- Propuestas que acrecienten la conciencia con respecto al problema. Por ejemplo, frente al matoneo, es necesario que se definan reglas y sanciones claras. Se despierte la empatía y compasión hacia las víctimas, como propone los programas “Educar la convivencia para prevenir la violencia” y “Aprender sin miedo” de la Fundación Plan.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Al ser la intimidación escolar (*bullying*) uno de los fenómenos más crecientes, hay que reconocer que colegios, autoridades educativas, profesores, expertos, padres de familia y ONG lo han visualizado e investigado en los últimos años. Sin embargo, los indicadores muestran un continuo deterioro que se refleja en casos de ataques homicidas entre menores y en las nuevas herramientas de matoneo en la internet. Cada estamento de la comunidad educativa, tiene un papel clave en los esfuerzos para mitigar estas tendencias.

Las estrategias a corto plazo deben orientarse a identificar las víctimas del acoso, frenar a los hostigadores y romper los círculos viciosos del abuso. A

los maestros y rectores les corresponde tanto el diseño de políticas internas en cada colegio como su aplicación en el salón de clase. Pasar los manuales de convivencia de la letra a la realidad no basta: la actitud de los profesores, al tolerar o hacer caso omiso del maltrato, envía un mensaje de aprobación al abusador. Los menores necesitan ganar la confianza suficiente de las autoridades escolares como para quebrar el silencio y atreverse a denunciar. Asimismo, el entorno escolar debe promover escenarios de integración y de lucha contra la discriminación. Que los mejores estudiantes, los niños con discapacidad y de minorías étnicas y religiosas sean las típicas víctimas del matoneo habla de la poca capacidad de respeto y valoración de la diferencia que las escuelas colombianas están enseñando.

Así concebida, la institución educativa tiene mucho que decir en torno a la formación de individuos en la democracia, la equidad, la participación, la tolerancia, el respeto a la diferencia, valores todos vinculados a la problemática de la violencia. Sin embargo, vale la pena aclarar que este decir no se reduce al desarrollo de dichas temáticas en el currículo, antes bien, tiene que ver con su compromiso con la formación ciudadana, la educación para la paz y la construcción de democracia. He aquí la razón por la cual las respuestas de intervención a la violencia escolar van de la mano con la formación democrática y ciudadana, asunto del cual también nos hemos ocupado en este libro. Es necesario profundizar en cada uno de los fenómenos concomitantes a la violencia escolar para poder comprenderlos en toda su hondura, evitar sus opuestos e iniciar procesos de construcción alternativos para la paz, la democracia, el encuentro con el otro, la participación y el afecto (cfr. Camargo, s.f.).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cajiao, Francisco et al. (1999) *Violencia en la escuela*. Bogotá: IDEP.
- Camargo Abello, Marina. *Violencia escolar y violencia social*. Recuperado el 10 de octubre de 2010. Disponible en [http://www.acosomoral.org/pdf/rce34\\_03ensa.pdf](http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf)
- Chaux, Enrique (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia, *Revista de estudios Sociales* 15, 2003, (pp. 47-58).
- Clavijo, Katherine y Sepúlveda, Luis Vicente (2010). *La violencia escolar: una aproximación interpretativa a partir de las investigaciones de maestría en educación y pedagogía en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: UPN-CINDE.

- Crick, N. y Casas, J.K. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology* 33(4), (pp. 579-588).
- Díaz Aguado, María José (2003) *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gaitán Daza, Fernando (1995). Una Indagación sobre las Causas de la Violencia en Colombia. Dos *Ensayos especulativos sobre la violencia en Colombia*. Bogotá: Fondo Financiero de Proyectos de Desarrollo —Fonade— y Departamento Nacional de Planeación —DNP—. (pp 89-415).
- García Requena, F (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe. Archidona.
- Godnick, W. *Un fenómeno en marcado crecimiento*. Recuperado el 10 de octubre de 2010. Disponible en <http://www.mdzol.com/mdz/nota/46444-Un-fenomeno-en-marcado-crecimiento/>
- Jonson, David (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.



## Capítulo 7

---

# “...Y ELLOS ME HACÍAN SENTIR MUY MAL” LA COMUNICACIÓN INCLUSIVA, UN HORIZONTE DE POSIBILIDADES<sup>1</sup>

---

Benjamín Barón Velandia<sup>2</sup>  
Juan Simón Cancino Peña<sup>3</sup>  
Doris Nenirian García Quintero<sup>4</sup>  
Jorge Alberto Guativa Agudelo<sup>5</sup>

### I. CONTEXTUALIZACIÓN

La pregunta por la discriminación en la comunicación verbal en la relación entre maestro y estudiante en casos de discapacidad o afrodescendencia se

- 
- <sup>1</sup> Este capítulo es resultado de la investigación “La discriminación en la comunicación verbal maestro-estudiante por condición de vida de la persona”, en la que se planteó como objetivo principal describir y comprender las formas de discriminación en la comunicación verbal en casos de discapacidad y afrodescendencia, iniciativa que surgió en el contexto del macroproyecto “Formación política para la ciudadanía en la escuela: mirada pedagógica, ético-moral y política”, dirigido por J. L. Meza y C. V. Echavarría. En este ejercicio investigativo se recogen algunos testimonios y reflexiones, que conjugan las voces de los entrevistados e investigadores; los primeros son profesores y estudiantes de dos instituciones educativas de la capital que dan cuenta de experiencias de discriminación y los segundos, los autores de este capítulo.
- <sup>2</sup> Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Especialista en Informática y Multimedia de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Vicepresidente de la Fundación para la Calidad Educativa y Docente de la Universidad Piloto de Colombia.
- <sup>3</sup> Comunicador social y periodista de la Universidad Central. Magíster en docencia de la Universidad de La Salle. En la actualidad es periodista del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y desarrolla asesorías en comunicación y educación incluyente y para la no discriminación.
- <sup>4</sup> Socióloga de la Universidad de Antioquia. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Consultora independiente.
- <sup>5</sup> Licenciado en Ciencias Religiosas de la Universidad de La Salle. Magíster en Docencia de la misma Universidad. Profesor de la IED Aquileo Parra.

plantea como una problemática que es preciso reconocer y transformar, en el momento en que se entiendan las implicaciones y efectos de la palabra que media en estas circunstancias. Para lograr el objetivo propuesto fue de vital importancia el acercamiento a los textos escritos de las y los estudiantes que participaron en la investigación, pues mediante estos documentos, los estudiantes hallan la posibilidad de subjetivar su ser en el relato de su experiencia de vida para reconstruir su historia y comprenderse a sí mismo.

En esta medida, es de gran importancia la comunicación verbal en la construcción de una escuela y sociedad inclusivas en las cuales la diferencia sea reconocida, comprendida, respetada y asumida como posibilidad de enriquecimiento mutuo, en lugar de la simple aceptación que se confunde entre lo políticamente correcto y la llamada “tolerancia en los afanes de una escuela”, producto de una sociedad integracionista y homogenizante. Esta última actitud desconoce la riqueza propia de la condición humana que se forja mediante esas particularidades de la condición de vida individual de cada persona.

Es, en este marco, que la comunicación verbal que se genera entre maestros y estudiantes con discapacidad o afrodescendientes permite identificar horizontes de posibilidades a partir de la comprensión del poder que tiene la palabra como acto creador de sentido, debido a la intención de la acción implícita que siempre le acompaña.

Este capítulo está estructurado mediante cuatro apartados. En el primero, se hace una breve descripción de nuestros estudiantes invitados. En el segundo se encuentran seis situaciones, seis testimonios, dos dimensiones entre la discapacidad y lo afro; presenta el decir de estudiantes y maestros sobre la discriminación verbal, que consiste en una descripción de cada uno de ellos y sus respectivos testimonios, en los que se evidencian sentimientos, grados de consciencia o inconsciencia de la discriminación, que muestran cómo los protagonistas se asumen frente a su condición de vida y lo que para ellos ha significado su relación con sus maestros, compañeros y familia, en algunos casos. En el tercer acápite, a modo de balance, surge la pregunta por el *qué nos queda*; se hace, además, una propuesta de trabajo para los maestros. Para finalizar, a manera de prospectiva, se ilustran algunos de los posibles caminos a seguir en la continuidad de este ejercicio investigativo y pedagógico frente a la discriminación y la construcción de escenarios escolares deseables y posibles, que contribuyan a la valoración y el respeto de la diferencia y, con

ello, a la erradicación de las manifestaciones de violencia escolar a través de la palabra.

## 2. LO QUE DICEN LOS ESTUDIANTES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN VERBAL

### ***Giselle, nuestra primera invitada***

El *tac tac* metálico de golpecitos apagados sin eco, que marcaban compases impositivos a intervalos regulares se hizo cada vez más cercano. De repente, justo en el descansillo a mitad de la escalera en el cual esta viraba a la izquierda, apareció ella; se detuvo por unos segundos, tomó aire y prosiguió su marcha sin impacientarse. Uno de sus compañeros le ofreció su brazo para ayudarla a subir y ella aceptó con una de esas sonrisas silenciosas que son de anuencia y de agradecimiento a la vez; otro diligente joven se hizo cargo del caminador.

Una vez en el segundo piso tomó de nuevo el caminador; avanzó un poco más de prisa al centro de la estancia, donde el grupo de estudiantes, de origen afro en su mayoría, sentados en sillas de plástico verde y azul, dispuestos en una especie de semicírculo, escuchaban con esa especie de perplejidad que suscitan las cosas y las personas extrañas. Con destreza de maromero, la estudiante hizo a un lado el caminador; y apoyándose contra la mesa, tomó su silla y se sentó haciendo gala de un silencio sepulcral, que no rompió hasta cuando le llegó el turno de presentarse.

—Mi nombre es Giselle, tengo catorce años, estoy en noveno de bachillerato en el colegio Pablo Neruda y soy estudiante con discapacidad física—, dijo con su voz entrecortada por la timidez. Ese día nos dimos por enterados de que Giselle cuenta con el escaso don de decir muchas cosas con pocas palabras.

### ***Richard, otro escenario, otra condición***

Aunque el sol aparecía detrás de las nubes con la misma velocidad con que unos segundos después se ocultaba, no dejaba de ser una mañana de aparente verano. La algarabía de chicos y adolescentes que iban y venían por los espacios de recreo no ponía en duda que se estaba en una escuela. El lugar era

una fotografía repetida de una oficina cualquiera de una institución cualquiera de la ciudad: un escritorio de madera repleto de papeles, un computador al costado derecho, una poltrona giratoria de espalda, alta y ancha, en la que, con seguridad, se sentaba el titular del despacho, de frente, dos modestas sillas destinadas para los frecuentes visitantes.

La puerta traslucida de acrílico corrugado de la oficina se entreabrió y una recia voz de hombre solicitó permiso para entrar. Los dieciséis años del adolescente contrastaban con su corpulencia y su voz de barítono; parecía un tanto asustadizo, y no se atrevió a tomar asiento hasta que uno de sus interlocutores lo invitó a hacerlo con un ademán amable que acompañó con un “¡Siéntese, por favor!”; el chico obedeció y, una vez acomodado, preguntó con inesperada determinación para qué lo necesitaban; ese repentino arranque de conocer sin premura el objeto de su estancia, no dejó duda que sería su elocuencia la artífice de un diálogo enriquecedor. Su nombre es Richard, nació en la ciudad de Quibdó, es estudiante afro del colegio Los Andes de Bogotá, y en la actualidad cursa undécimo grado de bachillerato.

### ***La identidad se construye o se afirma frente a la diferencia que es y me hace sentir el otro***

#### **Tania**

Era como ver un pajarillo asustadizo a punto de ser devorado por un gigante. Temerosa, avanzó empujando su silla de ruedas con cortas e inseguras remadas. Primero recorrió la estancia con sus hendidos ojos huidizos; luego midió de pies a cabeza a sus interlocutores, con el sigilo y la prevención de un venado ante un tigre que lo asecha en la espesura de la selva.

Cuando por fin decidió acomodarse en el extremo de la mesa que quedaba libre, de sus labios apretados brotó un casi imperceptible “Buenos días”, que farfulló con el temor que se confiesa una culpa imperdonable. Al comienzo del diálogo su voz parecía un cristal a punto de quebrarse, y sus manos temblaban como las de un enfermo terminal de Parkinson; una vez hubo ganado confianza, su oratoria se desplegó, y dejó al descubierto imágenes que solo pueden ser contempladas en el reflejo de mundos indeterminados que surgen al mirar el laberinto infinito de espejos que se contraponen. Es Tania, estudiante de



catorce años con discapacidad física, que en la actualidad cursa octavo grado de bachillerato en el Colegio los Andes, en Bogotá.

### **Entre la espontaneidad quinésica y la habilidad verbal**

#### **Carol**

La alegría que resplandecía desde lo profundo de sus insondables y enormes ojos negros contrastaba con la mirada caída de ojos apagados de nuestro primer encuentro. Aquella vez, en sus palabras rápidas de trabalenguas, había amargura, ya en nuestro segundo encuentro lucía sonriente; el carmesí de rubor que escondían sus verdaderos labios y mejillas daba la impresión que había envejecido unos cuantos años tan solo quince días después de habernos conocido por primera vez. Esta vez hablaba aún más deprisa, y sus palabras parecían ir al ritmo de su abundante y desparpajada cabellera negra de bucles arrevesados que, a diferencia de antes, lucía ahora con orgullo de quinceañera irrefrenable, a la que le cabe el mundo entre sus manos y aún le sobra espacio para su ego de doncella indomable.

Sus respuestas anticipadas y abrumadoras me hicieron creer que podía leer mi mente, y los movimientos ágiles de sus manos de prestidigitadora resultaban perturbadores. Es Carol, estudiante afro que en la actualidad cursa noveno grado de bachillerato, tiene catorce años de edad y sus palabras resuenan con eco.

### **3. CUATRO SITUACIONES, CUATRO TESTIMONIOS. DOS DIMENSIONES ENTRE LO MASCULINO Y LO FEMENINO**

Sin duda, el lector se estará preguntando en este preciso instante por los personajes mencionados, intentando hacerse a una idea de las voces y figuras. A lo mejor tendrá la intención de conocer cuanto antes el porqué hacemos referencia a estudiantes con discapacidad y estudiantes afro. ¿Qué tienen que ver los unos con los otros? ¿Por qué poner en escena a estudiantes pertenecientes a dos grupos humanos tan numerosos como históricamente marginados?

La respuesta está en la *discriminación* a la que, durante años, han sido sometidas las personas con discapacidad y las personas afrodescendientes; unas viven con un estigma asociado a la invalidez e inutilidad, otras con una historia de

esclavismo y desarraigo; en todo caso, los dos grupos, por diversas circunstancias, han sido sometidos a la carga inclemente de prejuicios, marginaciones, con la idea perpetua de que, por el simple hecho de ser como son, hay seres humanos superiores, lo que supone la idea de la existencia de seres humanos inferiores: unos anormales y otros normales; unos bonitos y otros feos; unos que nacieron premiados por Dios y otros castigados por la misma divina providencia.

La discriminación como acción humana de separar, relegar, marginar, excluir, tiene múltiples orígenes proporcionales al número de mecanismos para hacerse efectiva, pero la discriminación, para ser llevada a cabo, necesita unas condiciones mínimas que la orienten, entre ellas, las formas de comportamiento que adquieren sentido en el abigarrado paisaje de instituciones de todo orden que componen las sociedades modernas. En este orden de ideas, no es extraño el crecimiento de movimientos sociales alrededor del mundo que claman por vindicaciones y reivindicaciones para acceder a la educación, al trabajo, a la salud, entre otros derechos que se manifiestan mediante el desarrollo leyes de cuotas, leyes especiales, acciones afirmativas o que simplemente pugnan por no ser marginados como el resto de las personas.

Una de estas instituciones es la escuela, escenario multicultural en cuyo seno se dan cita seres humanos de múltiples orígenes, que a su vez representan la diversidad del género humano. La mayor riqueza de este escenario se esconde en uno de sus mayores retos: comprender y erradicar las formas de discriminación que tienen lugar en este espacio. Ya decíamos que la discriminación tiene varias formas de hacerse presente, y la palabra como acción creadora, exclusiva del ser humano, se constituye en el factor discriminante que intentaremos comprender en las siguientes páginas.

Para vislumbrar la palabra como medio de discriminación, es necesario acudir a J. L. Austin (1998), quien nos dice que la palabra dicha es más que la suma y combinación coherente de morfemas, grafemas, palabras o incluso frases, y que, por tanto, es necesario entender el lenguaje verbal como acción humana, con propósitos determinados, y con la intención de condicionar el comportamiento de los otros o al menos causar sensaciones y emociones. Esto quiere decir que la comunicación verbal puede ser usada bien para construir, destruir o condicionar ciertas respuestas de parte del otro, siempre y cuando entre ellos medien factores culturales compartidos, que posibiliten la comprensión entre la intención de lo dicho y la respuesta esperada.

Una vez entendida la palabra como acción humana que, a su vez, se constituye en factor discriminante según sea su intención, es necesario llevar esta reflexión a la escuela, especialmente a aquellas en las que ocurren actos de discriminación en contra de estudiantes y maestros cuya *condición de vida* es la de discapacidad o afrodescendencia. Pero más que la mera reflexión teórica, es necesario acercarnos a la discriminación verbal referida al impacto que genera en estudiantes con las condiciones ya señaladas; es aquí cuando adquieren relevancia las voces de los estudiantes Giselle, Richard, Carol, Tania y los maestros Adriana y Jairo, omnipresentes a lo largo de este relato, a cuyos testimonios autobiográficos acudimos pues ellos son estudiantes y maestros que han sido objeto o testigos de actos de discriminación en la escuela.

El hecho de mostrar que existen situaciones en las que los maestros incurrir en actos de discriminación no se constituye en un ataque al gremio, mucho menos nos proponemos encontrar culpables en quienes descargar reclamos enfurecidos, porque eso desvirtuaría el carácter persuasivo de nuestra propuesta de prácticas pedagógicas para la no discriminación. Este trabajo es, por el contrario, la posibilidad de hacer visibles ciertas actitudes de cuyo impacto no se tiene plena conciencia, y que, de ser atendidas, llevarían a nuevas comprensiones sobre el papel incluyente de la institución educativa.

### ***Entre la consciencia y la inconsciencia de la discriminación***

#### **Richard**

El testimonio de Richard es una evidencia de discriminación a través de las palabras que, en apariencia, resultan inofensivas.

Algunos maestros hacen alusión al color cuando dicen que las personas negras no nos vemos en la noche; asocian lo afro con la oscuridad, por ejemplo, cosas como cuando uno se toma una foto y ellos dicen que uno parece un negativo y cosas por el estilo.

Richard cuenta, además, las sensaciones que tiene cuando es objeto de discriminación como resultado de los chistes proferidos por algunos de sus maestros, que hacen alusión a su color de piel y lo comparan con el negativo de una fotografía o con una huella digital.

De todas formas si hacen los chistes, de una u otra manera que piensen también en cómo se siente la persona, y si hicieron el chiste uno hasta se lo aguanta, pero no estaría de más que se acercaran a la persona y le preguntaran cómo se sintió con el comentario, si se sintió mal o no. Eso sería un buen comienzo para remediar situaciones como esas, uno no se sentiría así, pensaría que por lo menos hay interés de saber cómo se siente uno con esos chistes y uno podría decirles si se sienten mal o bien, para que ellos no lo vuelvan a hacer.

Este testimonio resulta de vital importancia, pues es el llamado de un estudiante hacia sus maestros para que reflexionen sobre la forma como lo nombran y lo señalan. Se debe entender que, situaciones que en apariencia resultan jocosas para el maestro que las dice, se constituyen en acciones de discriminación que afectan la vida de quien sufre el señalamiento. Lo anterior pone de manifiesto que la palabra debe ser asumida como una acción humana capaz de impactar en la vida de los otros de forma positiva o negativa. Cuando Richard afirma que las palabras proferidas por sus maestros, en las que hacen alusión a su condición de persona afro, lo afectan emocionalmente; a esto se suma el hecho de que los maestros no le preguntan si lo dicho cambia en algo su vida en la escuela.

### ***La discriminación verbal y de hecho en la clase de educación física***

#### **Giselle**

El relato con el que nos encontraremos a continuación es narrado por Giselle. Ella hace referencia a un episodio ocurrido en una clase de Educación Física en la que el maestro le ordenó quedarse en el colegio mientras iba con sus compañeros al parque.

Estábamos en el salón; yo no sabía que íbamos a salir, entonces el maestro dijo: “¡Vamos al parque!”, y a mí me dijo: “¡Giselle, tú quédate acá y estás pendiente del salón para que no se roben nada!; quédate aquí que después vamos muy atrasados”. Yo le dije: “Bueno, maestro”. Supongo que no quiso llevarme porque me demoro para caminar o algo así. La verdad es que me sentí muy mal cuando me dijo eso.

Se debe resaltar que en este caso es evidente la discriminación verbal por parte del maestro porque usa expresiones orales para discriminar a su estudiante. Esta situación puede ser analizada a la luz de los planteamientos de Ellis y McClintock (1990), en su análisis de los papeles referenciales, ya que el maestro le atribuye a su estudiante, en virtud de su discapacidad, el rol de cuidar el salón. El maestro segrega a la estudiante con discapacidad porque supone que ella no puede ir al parque con el resto de sus compañeros, sin tomarse el trabajo de consultarle. A la estudiante no le queda otra salida que asumir una posición pasiva y sumisa. Es pertinente tener en cuenta que el maestro supone que ir al parque en una clase de Educación Física es un asunto de rendimiento físico y no de socialización y aprendizaje colaborativo, y supone que, como su estudiante vive en condición de discapacidad, es mejor relegarla. Cree que así se quita un problema de encima. Finalmente, los sentimientos expuestos por la estudiante dan cuenta del impacto que genera la discriminación verbal en su vida emocional.

Para el caso particular de los maestros de Educación Física, una recomendación respecto de los estudiantes con movilidad reducida estaría encaminada a buscar estrategias que impidan que personas como Giselle queden al margen de sus clases. Es necesario comprender que la Educación Física es algo más que perder o ganar; resistencia y potencia; alto desempeño deportivo; ya que para eso está el deporte competitivo y de alto logro. El deporte, en la clase de Educación Física, debe asumirse como un vehículo para la integración y el desarrollo humano. Otra sugerencia está en indagar por el deporte paralímpico y sus implicaciones recreativas, terapéuticas, rehabilitantes, competitivas y de alto logro atlético.

### ***El silencio no es indiferencia y puede estar acompañado de impotencia y culpas***

#### **Tania**

Yo tengo discapacidad de nacimiento; resulta que durante el embarazo de mi mamá una prima tenía viruela, entonces mi madre terminó contagiada. En el momento de nacer, los médicos dijeron que yo tenía unos granitos de viruela incrustados en la espalda, y que eso me iba a afectar en la movilidad de las piernas y en la retención de la orina y es por eso que yo no controlo esfínteres.

En el colegio José Santos, donde hice la primaria, el salón en el que recibía clases durante un tiempo quedó en el segundo piso; era un edificio que tenía tres plantas. Inicialmente, mi salón estaba en el primer piso y luego lo trasladaron al segundo; el recreo lo hacían en la terraza, pero a mí nunca me subían allá, y cuando digo nunca es nunca. A mí siempre me dejaban sola en el salón. Todos los demás niños iban a tomar el descanso a la terraza, y en mi caso nadie hacía el menor esfuerzo por subirme para estar con ellos. Muchas veces les dije a los profesores que quería subir para compartir el recreo con mis compañeros, y les preguntaba por qué ellos decían que no me podían subir, y la disculpa era que yo pesaba mucho. Para mí, en esas palabras, sí había discriminación por la forma como lo decían cuando me hablaban o por cómo se expresaban de mí. Además, había profesores que eran corpulentos y no creo que ellos no tuvieran la fuerza suficiente para subirme. La única que decía que si pudiera me habría subido, era una profesora de avanzada edad; ella no me podía subir, y los otros no estaban de acuerdo con que me subiera. La discriminación solo se presentaba en esa situación, porque para hacer actividades yo me integraba en grupos, aunque casi siempre éramos sólo niñas, porque los niños eran muy groseros; lo trataban a uno feo, hasta a las niñas que estaban conmigo las trataban feo, y nosotras nos juntábamos para no tener peleas con ellos.

Nunca intenté hablar con ninguno de esos profesores, pues yo no me sentía con la autoridad para hablar con ellos; si me ordenaban que me quedara ahí, ¡cómo les iba a llevar la contraria! En un principio me quedaba en el segundo piso durante el recreo. Antes de eso, hubo una época en que me llevaban con aparatos; cansada de esa situación decidí ir a la secretaría para hablar con la directora; le pregunté cómo hacíamos para que me subieran con mis compañeros para no quedarme sola en el salón, le expliqué cómo podían hacer para subirme entre varios; fue cuando se molestó y dijo que cómo era posible que los profesores no hicieran nada al respecto. La rectora entonces tomó la decisión de sacar del colegio a algunos de esos profesores, porque según ella, la forma de discriminación era injustificable; ellos me hacían sentir muy mal con el aislamiento al que me sometían.

Si un profesor tiene un alumno con discapacidad y nunca se preocupa porque se integre con el resto de estudiantes, hay una situación de discriminación. El profesor debe generar espacios para que esa persona participe, diseñar

estrategias creativas que permitan incluir a estudiantes con discapacidad. Comportamientos, como el expuesto por la estudiante, resultan ser segregacionistas. A este respecto, Pérez de Lara (2001) afirma que la escuela continúa asumiendo una postura cuantitativa y clasificatoria de las personas que en su entorno se dan cita. Este relato da cuenta de cómo la institución educativa en ocasiones no sabe qué hacer frente a estudiantes en situación de discapacidad; por ello indica la ineludible necesidad de que la escuela asuma la discapacidad como algo cotidiano, presente en el relacionamiento interpersonal e interinstitucional.

Cuando me hacían eso, me sentía mal porque se supone que si se trata de un colegio debían cuidarme como a los otros niños; al principio fue feo, pero luego me acostumbré; con el tiempo era una situación normal para mí. A lo último cuando iba a salir de primaria, crearon una nueva sede en la que mi salón quedaba en el primer piso; fue entonces cuando empezaron a sacarme al patio a recreo, y ya me unía un poco más a los otros niños, pero eso fue feo al comienzo porque no me gustaba que me dejaran sola en el salón, y nadie iba a hacerme compañía porque a nadie le permitían ir al salón.

Es hora de dar respuestas efectivas a temas como la enseñanza, la planta física adecuada y la relación entre estudiantes y docentes como aspectos del problema que nos ocupa, para que estos estudiantes no continúen siendo solo “testigos del disfrute ajeno”. La institución educativa ha de ser un lugar adecuado para resolver las situaciones de discriminación que van más allá de la raza o el origen (Moscovici, 2001). El ejemplo de esta estudiante es claro. Ignorar las necesidades y realidades del otro es una forma de negar su existencia, de invisibilizarlo y segregarlo, lo que se constituye, según Casmargo (1997), en una forma más sutil de violentar al otro. Resulta violenta la privación al acceso del sitio de recreo; la inacción para facilitar el desarrollo social de las personas con discapacidad en la escuela.

En la clase de Educación Física, mientras mis compañeros hacen los ejercicios y el resto de actividades, yo hago ejercicios con un caucho que me recomendó la fisioterapeuta; lo pongo sobre las piernas y empiezo a estirarlo, luego repito

la rutina con los brazos para tener más fuerza, porque en los brazos también necesito hacer ejercicio; luego me amarro el caucho, subo las rodillas, y hago movimientos para que me dé más fuerza y elasticidad. En la actualidad, ayudo al profesor con una serie de cosas que él necesita; como mis compañeros por estos días están entrenando voleibol y, como yo no me puedo parar a jugar, entonces yo le llevo las planillas de mi curso.

Mientras sus compañeros participan de la clase de Educación Física, ella le ordena las planillas al maestro, y esto no es otra cosa que un acto de segregación en el que se separa a una persona del resto por su condición de vida. Esta actitud se constituye en un acto discriminatorio. El hecho que ella crea que estirar el caucho de la terapia o llenarle las planillas al profesor es una gran actividad, cuando ella podría realizar actividades propias de la clase de Educación Física, significa que ella no asume la discriminación como tal y pues ya hace parte de su cotidianidad. Tal vez es por eso que Wernek (2004) supone que la escuela, como institución, es responsable de la discriminación, al afirmar que, con pocas excepciones, aquel que no se ajusta a los estándares de competencia o rendimiento esperados es relegado.

Había otro profesor que tenía un comportamiento raro conmigo; si alguien le pedía a ese maestro que le explicara algo de la clase, de inmediato lo hacía, pero a mí siempre me tocaba decirle a uno de mis compañeros que me explicara porque él se negaba. Si tuviera que escoger, diría que me siento mejor con los profesores de inglés; no sé, tal vez es por su actitud, en todo caso me hacen sentir mejor.

Ignorar e invisibilizar al otro es un acto “sutil” de violencia, ya que se le está negando su posibilidad de ser y, en este caso, de aprender como los demás. La discriminación es un asunto de actitud, y así lo demuestra el relato cuando se refiere a los profesores de inglés. La actitud de estos maestros contrasta con el testimonio respecto de los profesores de Educación Física, Matemáticas y Sociales. Claro está que integrar a un estudiante con discapacidad no significa el mismo reto para el profesor de Educación Física que para el profesor de Inglés, puesto que las actividades que se desarrollan en cada disciplina tienen exigencias distintas.



La discriminación depende de la actitud de los demás. Por ejemplo, en este colegio ya no me siento discriminada porque todos me hablan, hasta me la paso con ellos. Todo depende de la actitud de las personas, porque si, por ejemplo, yo llego a algún grupito y están hablando de algo pero me ven y se quedan callados, es posible que estén hablando mal de mí, o tal vez que estén hablando de algo que no quieren que me entere. También ocurre que llego a un grupo y ellos se integran conmigo y me hablan, y por eso digo que lo fundamental es la actitud.

Ella entiende que la manera en que se vive la discriminación también es un asunto de actitud de las personas. Tal y como lo afirma Bruner (1984), la palabra por sí misma no es suficiente para comprender a los otros, en tanto los actos de los individuos no apunten a cambiar las relaciones sociales para pensarnos de nuevas maneras.

### ***Cuando las palabras dañan***

#### **Carol**

Todo comenzó cuando llegué al colegio; no sé qué fue lo que me vieron. La situación empezó por mi cabello. Me decían “Sponch” y una serie de apodos, entonces hablé con la profesora Adriana y ella me dijo que no pensara nada negativo, porque una persona afro es muy importante. Al comienzo, en el colegio, el ser afro me dificultó un poco la relación con mis compañeros porque todo el mundo me criticaba por el pelo. Yo siempre me quedaba con toda esa carga negativa, mientras tanto mis compañeros me seguían tratando mal. Decían que si me tiraba de cabeza desde un sexto piso, al caer rebotaría. Se burlaban de mi pelo. Me decían que me parecía a Bob Esponja y me tenían el apodo de “Afroman”, entre muchos otros calificativos. Todo esto ocurría en el silencio de las clases, porque los profesores no tenían idea de esa realidad, y fue solo hasta este año que se enteraron de mi conflicto.

Términos como “Afroman” y “Sponch”, al ser utilizados de manera despectiva y asociados a unas características físicas de la estudiante, denotan desprecio por lo afro, representado en este caso por el cabello crespo. En palabras de

Camargo (1997), resultan ser armas verbales que se esgrimen para atacar a una persona en razón de sus atributos particulares, para atentar contra la dignidad de la persona mediante agresión de orden más psicológico y simbólico mina lentamente las relaciones sociales y el desarrollo individual y social de las personas.

Su mirada de repente pareció nublarse, a tal punto que contrastaba con el estado del tiempo de aquella mañana de radiante sol, sus palabras se alcanzaron a entrecortar... Después de un instante de silencio, levantó su rostro y dijo:

Resulta que tengo una cabellera abundante y muy crespa. A raíz de eso, una vez una maestra me dijo en términos desobligantes que me cortara el pelo. Ese día tenía clase de álgebra y llegué al salón cuando ya todos mis compañeros estaban acomodados, busqué un pupitre y lo corrí hacia adelante para quedar en primera fila, fue en ese entonces cuando la profesora me dijo: "¡Oiga, niña Carol, siéntese!" Yo me acomodé donde me indicó. Luego me dijo: "¡Recójase ese pelero o le va tocar raparse para que deje ver a su compañera que está atrás!" Entre asustada y nerviosa, le pregunté a mi compañera de atrás que si no la dejaba ver el tablero, y ella me dijo que todo estaba bien. Lo primero en lo que pensé fue: "¿Por qué me dice eso? ¿Por qué me trata así?".

Como señala Moscovici (2001), el acto discriminante se encuentra relacionado con posturas autoritarias y abusos de autoridad, representados, en este caso, por la maestra.

Cuando suceden cosas como aquella en que la profesora me dijo que me rapara el pelo, en momentos como ese, uno siente muchas cosas; se experimenta rabia, frustración, un poco de odio; uno quiere acabar a la persona y la ve chiquitica. Se viene ese negativismo, no haces nada, te sientes mal, a cada rato quieres estar sola, no quieres que nadie te diga nada, quieres estar en tu casa sola con tu familia en donde nadie te dice nada de eso.

La estudiante encuentra en la familia un refugio para escapar y no enfrentar esa situación. Es evidente la carga emocional que se genera al ser objeto de discriminación, tal y como lo señala Austin (1998) en su reflexión sobre los actos perlocucionarios, dado que las palabras alcanzan efectos sobre la estudiante.

#### 4. LA DISCRIMINACIÓN VISTA DESDE EL QUEHACER PEDAGÓGICO DEL MAESTRO: UNA SITUACIÓN ENTRE LA DISTANCIA DEL OBSERVADOR Y LA REFLEXIÓN SOBRE SÍ MISMO

##### ***Santamaría. La discriminación***

Su rostro cobrizo e inexpresivo de rasgos adustos, comparable tan solo con una muralla inexpugnable, en nada distaban del tipo promedio del maestro de matemáticas, una especie de esfinge milenaria que a la vez inspira miedo y respeto. Esa catadura de hombre impenetrable cayó como un castillo de naipes cuando empezó a hablar; podría decirse, sin incurrir en exageraciones o injusticias, que todas sus frases y palabras eran tan calculadas como reflexivas. Santamaría, maestro afro de matemáticas, es la mezcla abigarrada y uniforme a la vez entre la simetría propia de las ciencias exactas y la conciencia crítica del pensador social.

##### ***La cantidad de posibles respuestas resultan no menos que abrumadoras***

Pocas preguntas tan frecuentes y complejas de responder cuando se abordan temas de discriminación, como aquella de qué hacer para eliminarla desde sus más profundas raíces; la cantidad de posibles respuestas resulta no menos abrumadora, y, desde luego, quién mejor que el maestro Santamaría para arriesgar posibles soluciones que, llevadas al plano de la escuela, se ofrecen como sugerencias para maestros interesados en profundizar sobre temáticas de inclusión de grupos en permanente riesgo de exclusión.

Primero, educar a nuestros gobernantes; es necesario empezar desde allí. Nosotros, como constituyente primario, cuando elijamos a nuestros

gobernantes [hemos de] percatarnos que tengan proyectos claros sobre la igualdad de derechos y de oportunidades de estudio, de trabajo; evitar que se aislen zonas como el Chocó, como el Sur de Bolívar, como la ciudad de Cartagena, donde uno observa las dos caras de la realidad. Segundo, trabajar con los jóvenes la igualdad, el respeto a la individualidad, el respeto a la diferencia; lo bello que hay entre las personas diferentes, no solamente de color, de creencia, de formas de pensar. Así, evitaríamos muchos problemas, entre esos la violencia en la cual estamos inmersos.

Luego, el maestro Santamaría agrega:

La escuela debería concienciarse de que los procesos pedagógicos y de formación deben tener en cuenta toda esa diversidad de posibles futuros estudiantes que van a llegar a sus aulas. La escuela no puede perder de vista que el espacio se está dando para que no solamente negros o blancos, o personas con discapacidad, estudien en instituciones segregadas; hay que comprender que todas las personas pueden desarrollar sus propios proyectos a la par; las universidades pueden hacer lo propio; todos sabemos que la universidad pública y la universidad privada tienen intenciones diferentes y eso tiene raíces económicas y de todo tipo.

Cuento una experiencia personal. En la actualidad estamos haciendo un proyecto de pedagogía con estudiantes de la Universidad Javeriana y la Universidad Pedagógica, vemos que la educación en carreras similares tiene expectativas totalmente distintas; para ser muy puntal, en una universidad educan para ser empleados y en la otra educan para ser jefes de empresa. La igualdad, desde mi punto de vista, es absolutamente utópica, pero eso no quiere decir que nosotros como maestros no podamos empezar a plantear nuestra perspectiva e intentar cambiar esto, sobre todo yo, que de alguna manera, si bien no me he sentido tan discriminado, puedo ayudar a que los muchachos que viven esa situación lo superen mejor.

### **Adriana. Otra voz**

Su sonrisa pertinaz, adornada por unos dientes tan blancos como el marfil; el ondular hiperbólico de sus manos que complementaba las palabras que le brotaban a borbotones; su postura desparpajada de movimientos y frases

al desgaire, no por ello carentes de sentido; y su fluidez sin límites, capaz de romper las nieves pétreas del Polo Norte. Llegó a nuestro encuentro un poco tarde de lo previsto, pero su justificación resultó tan demoledora y contundente como su personalidad, una mezcla tan misteriosa como mágica de dulzura y determinación: “Estaba cuadrando el trabajo con los muchachos porque quiero dedicarme a ustedes”, dijo con satisfacción, mientras se acomodaba en su puesto con la presteza de un chico que está a punto de tomar su lección del día.

Ella es la maestra Adriana, afrodescendiente, licenciada de la Universidad Pedagógica, con un postgrado en metodología del aprendizaje de la lengua materna de la Universidad Distrital. Actualmente cursa una especialización en lúdica del aprendizaje. Maestra en el Colegio Pablo Neruda en el área de Sociales. Está convencida de la necesidad de cambiar ciertas actitudes por parte de los maestros para abordar estas temáticas sin prejuicios, con la idea de contribuir a la eliminación de la discriminación y de manera especial, la discriminación racial que afecta a las personas afrodescendientes.

### ***La profesora Adriana se descubre discriminante y da fe de cambios en este mismo proceso***

A mí me parece interesante el trabajo de ustedes como investigadores; cuando los escuché hacer el planteamiento de su investigación, yo tenía como mis dudas, porque uno no puede dejar de pensar en el tiempo; uno siempre piensa en el tiempo. Por ejemplo, en este momento estoy en clase con séptimo. Deben estar felices. Ya no debe haber pupitres. Pero me pareció interesante y dije “bueno, voy a participar de su investigación a ver qué aprendemos mutuamente. Y con respecto a mí, sí, que me hagan más consciente”.

Por eso fue que decidí participar, a ver cómo puedo aportar, porque ustedes dijeron que nos iban a retroalimentar. Lo primero que creo es comprender cómo puedo ayudar, no sé si sea esa la palabra, tal vez no como heroína, pero de alguna forma cambiar mis actitudes y luego ayudar a mis compañeros, porque a veces son muy reacios al cambio. Quiero trabajar con ellos el tema afro, pero entonces dicen “Adriana, tú te vas por ese lado, nosotros por este, ¿o cómo lo quieres hacer?” Pero uno se da cuenta de que no quieren comprometerse.

El ejercicio de la práctica docente le exige al maestro repensar de manera continua su oficio, porque hay tantos retos posibles como estudiantes, que demandan a diario nuevos conocimientos, nuevas estrategias pedagógicas y didácticas. Esto demanda del maestro permanentes respuestas, que requieren de su rigor y compromiso, que lo obligan, además, a reinventar a diario su oficio para dar respuestas a la diversidad de seres humanos con los que comparte, con el propósito de hacer de la escuela más que un espacio físico, por qué no decirlo, un lugar ideal con la suficiente riqueza para eliminar todas las formas de discriminación por condición de vida.

## **5. REFLEXIONES SOBRE LA DISCRIMINACIÓN VERBAL EN LA RELACIÓN MAESTRO-ESTUDIANTE POR CONDICIÓN DE VIDA DE LA PERSONA: LA TAREA DE RESPETAR Y RECONOCER LA DIFERENCIA**

La aproximación a una serie de sugerencias para maestros no pretende constituirse en un recetario de frases, en palabras políticamente correctas o en un dossier de fórmulas mágicas con resultados unívocos. Estas sugerencias quieren ser un punto de partida para repensar la práctica docente desde la perspectiva de la plena inclusión en la escuela a partir del lenguaje verbal, de personas o grupos humanos en permanente riesgo de exclusión que, a su vez, demandan más que la posibilidad de compartir un espacio físico, la posibilidad de constituirse en seres humanos válidos en el espacio vital de la escuela.

Entender la palabra como acto humano que configura y desconfigura la realidad, que en ocasiones condiciona el comportamiento de los otros, que le da mil sentidos al papel de los seres humanos, es uno de los propósitos de esta propuesta. La palabra como vehículo para la cohesión de la vida en sociedad, como para la capacidad de crear mundos impensados que enriquezcan el presente y el futuro; la palabra para hacernos conscientes de nuestra propia existencia, para emitir juicios, para nombrarnos, para nombrar al otro; la palabra como medio y fin en sí mismo.

Como complemento a lo dicho, no será de mayor impacto la investigación educativa para cualificar la práctica docente si no se asume el riesgo de proponer alternativas de solución con base en los hallazgos alcanzados. La investigación

se debe entender no como una mera práctica de indagación, sino como una apuesta para transformar la vida de los seres humanos, para impactar el entorno, para generar reflexiones sobre problemas ciertos y no especulaciones. Queda, a partir de esta experiencia de investigación, la propuesta para que maestros de todos los orígenes e ideologías superen y perfeccionen apuestas como estas con el fin de construir el camino hacia una sociedad más justa desde la escuela.

Si los maestros no somos los primeros comprometidos en trabajar los asuntos relativos a la discriminación, la promesa de una buena docencia no llegará siquiera a la categoría de intento fallido o activismo de la más pura estirpe. Este no es un tema que pueda remediarse con el Día Internacional de la Discapacidad o el Día Internacional de las Personas Afrodescendientes, porque las expectativas de estas personas no son coyunturales, no responden a la espuma de un momento. De logros cumplidos en esta materia, dependen cambios estructurales en la sociedad que tenemos.

Pretencioso y arrogante sería suponer que, analizada y comprendida la discriminación que ocurre en la comunicación verbal, en particular la que tiene lugar entre maestros y estudiantes afrodescendientes o en situación de discapacidad, se ha abarcado todo el espectro de discriminación en la escuela. Por el contrario, la ruta señalada aquí, nos muestra, parafraseando a Borges con el título de uno de sus más memorables cuentos, *Un jardín de senderos que se bifurcan*, estos ejemplos de discriminación, con seguridad, llevarán a otros investigadores a comprender otros aspectos no previstos de este tema.

Para empezar, se podría indagar por las formas de discriminación manifestadas a través de la comunicación no verbal, como aquellas expresadas mediante gestos despectivos, o respecto de determinadas posturas corporales, a través de onomatopeyas y silencios, entre muchas otras variables en determinados contextos.

No menos interesante resultaría preguntarse por un tipo de discriminación que podríamos llamar simbólica, preguntarse por sus manifestaciones y efectos con base en la manera como se distribuyen los espacios en el salón de clase, o la forma y frecuencia en que los maestros le dan el uso de la palabra a ciertos estudiantes, o cómo evalúan o valoran a estudiantes de comunidades históricamente discriminadas.

Sin duda, el maestro como autoridad que dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje establece relaciones de poder con sus estudiantes que pueden generar acciones de discriminación. Tales acciones deben ser analizadas a la luz las consecuencias para quienes son objeto de la discriminación.

Esta investigación, aunque no con la profundidad soñada, encontró que la discriminación trae consigo ciertas consecuencias —tanto psicológicas como emocionales— para quien es víctima de esta acción.

Uno de los hallazgos más novedosos de nuestra investigación radica en el hecho de que algunos de nuestros entrevistados en principio no eran conscientes de ser sujetos de discriminación, y alcanzaron ese grado de conciencia en la medida en que compartieron su experiencia. Esta oportunidad no la tienen millones de seres humanos que a diario sufren la tragedia de la discriminación por múltiples causas. Las investigaciones y trabajos que se realicen en este campo deben ayudar al reconocimiento consciente de la discriminación, con lo que se harían avances notables en la emancipación de la conciencia y la liberación del cuerpo.

La etnografía, la entrevista colectiva, la interacción simbólica o el análisis del discurso serían algunas de las muchas opciones al alcance de los investigadores para continuar en las reflexiones acerca de temática aquí planteada.

Este trabajo no pierde de vista a otros grupos humanos en permanente riesgo de vulnerabilidad como estudiantes y maestros con opciones sexuales diferentes al heterosexualismo, población en situación de desplazamiento (de los que una gran mayoría suele ser afrodescendiente), indígenas, mujeres, inmigrantes, adultos mayores, trabajadoras sexuales, y tantos otros grupos *humillados y ofendidos* a lo largo de la historia, como titulara una de sus obras cumbre el escritor ruso Fedor Dostoievski.

Pero, como toda investigación, esta tuvo sus límites y, por tanto, de ella resulta una invitación: indagar por las formas discriminatorias que afectan a estos grupos que, aunque sean vistos como “minorías”, forman parte del paisaje variopinto de nuestra sociedad. Con lo cual será posible el cruce de conceptualizaciones que, por ejemplo, permitan leer y comprender relaciones entre problemáticas como el desplazamiento forzado y la lucha económico-política que afecta a los territorios habitados ancestralmente por afrodescendientes, o



los prototipos de estética y belleza frente a los cuales tanto afrodescendientes como sujetos en situación de discapacidad se ven en franca desventaja.

Conceptos como educación inclusiva, diversidad en la escuela, identidad, construcción de identidades, representaciones sociales, imaginarios colectivos, imaginarios sociales, violencia física, sentimientos de la discriminación, consciencia o inconsciencia de la discriminación, constituyen insumos invaluable en posibles intentos de redimensionar los hallazgos aquí expuestos.

Otras interpretaciones de la discriminación en todas sus manifestaciones requieren la participación de maestros e investigadores con otro tipo de formación o expectativas respecto del tema, que acepten el reto académico de rastrear lo que esta investigación deja.

El debate de la inclusión y la diversidad tiene tantos defensores como detractores; quienes defienden la diversidad acusan a los mecenas de la inclusión de perseguir propósitos homogeneizantes, que a su vez refutan a los promotores de la diversidad de autoexcluirse en sus grupos de interés particular. Son múltiples las discusiones que se han dado en torno a este tema, y vale la pena plantearlas desde la escuela, para ayudar a que no solo los estudiantes, sino también los profesores, se formen un criterio claro de esta problemática.

La discriminación, no solo la que ha sido expuesta en este trabajo, sino aquella que se da en diferentes espacios y de diferentes formas, no puede seguirse viendo como un tema de segundo orden por quienes fungen como expertos en juicios morales en el ejercicio de participación para la ciudadanía, el desarrollo del sujeto ético-político, en Derechos Humanos, en diseño curricular, en evaluación, en educación para la competitividad, en el uso de herramientas tecnológicas, entre otras, con el vano argumento de que quienes hablan y escriben sobre discriminación no se ajustan a lo que sus principios de intelectuales llaman “voces de autoridad”.

Finalmente, entre las múltiples posibilidades de retomar y continuar por estas sendas investigativas y pedagógicas, no está de más tener presente que mientras seres humanos en situación de discapacidad congénita o adquirida han recorrido largos caminos de humanidad para ser reconocidos como seres útiles en la sociedad y han luchado por sus derechos para incorporarse a la sociedad, esta parece no haberse adecuado aún a las necesidades y deseos de aquellos individuos y comunidades vulneradas.

Igualmente, aunque por senderos distintos, otro grupo de hombres y mujeres como los descendientes de africanos esclavizados, chicos y mayores, pujan por un reconocimiento de su presencia, particularidad y aportes en la construcción de las sociedades que habitan. Ambos grupos poblacionales abren el panorama de la discriminación que se recrea en el escenario escolar y que hacen de este problema algo inaplazable.

Así como a los alumnos se les dejan tareas para afianzar los conocimientos compartidos, a esta sociedad, y en particular a los maestros —aunque, en comunidad, todos somos maestros—, nos queda la tarea de promover en todo lugar, relación y circunstancia el reconocimiento y el respeto de la diferencia, de nuestra propia diferencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, J. L. (1998) *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, G. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- Camargo A. (1995). Violencia escolar y violencia social. Ponencia en el Quinto Congreso Nacional de Prevención y Atención del Maltrato Infantil. Noviembre. Bogotá: Fonade-DNP. (pp 184-185).
- Camargo A. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación* 34, (pp. 5-24).
- Moscovici, Serge. (1991). *Psicología social. Psicología social I: influencia y cambio de actitudes. Psicología social II: pensamiento y vida social, psicología social y los problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge., y Miles, Hewstone. (1996). *De la ciencia al sentido común*. Barcelona: Paidós.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta. *Habitantes de Babel: Poéticas y Políticas de la Diferencia*. Colección dirigida por María Luisa Rodríguez y Jorge Larrosa, Carlos Skliar y Jorge Larrosa. Barcelona: Alertes. (pp. 291-316).
- Ellis, R. y McClintock, A. (1990). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.
- Werneck, C. (2004). *Quien pertenece a tu todos*. Río de Janeiro: WVA.

## Capítulo 8

---

# CIBERACOSO: UN DESAFÍO PARA LA FORMACIÓN MORAL

---

Eduardo Díaz Rubiano<sup>1</sup>  
Carolina González Gutiérrez<sup>2</sup>  
Yeimy Guaidía Félix<sup>3</sup>

### I. CONTEXTUALIZACIÓN

La pregunta por la responsabilidad de las instituciones educativas frente al fenómeno del ciberacoso requiere ser abordada desde diferentes perspectivas. En el presente capítulo se hace tal abordaje, de un parte, desde el análisis de las justificaciones morales de un grupo de adolescentes y, de otra, desde la reflexión acerca de la formación para el uso ético de la Comunicación Mediada por Computadores (CMC)<sup>4</sup>.

Este escrito da cuenta del proyecto de investigación “Ciberacoso, una mirada desde las justificaciones morales”, inscrito en el macroproyecto “Violencia escolar, cultura y educación en valores” de la Maestría en Docencia de la

---

<sup>1</sup> Licenciado en Educación Básica Primaria de la Fundación Universitaria Monserrate, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de profundización en lenguaje del Colegio Cafam.

<sup>2</sup> Licenciada en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de ética y religión e integrante del coro de la Fundación Jaime Manzur.

<sup>3</sup> Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magistra en Docencia de la Universidad de la Salle, docente de Ciencias Sociales en el Colegio Las Américas IED.

<sup>4</sup> En el estudio se adoptó la sigla CMC como versión en español latinoamericano de la sigla empleada por Mayans (2002). Este autor usa la sigla CMO (Comunicación Mediada por Ordenadores) y aclara que CMC es el original anglosajón (*Computer Mediated Communication*).

Universidad de La Salle. Para el estudio se seleccionaron tres instituciones escolares en las que los estudiantes hubiesen reportado casos de ciberacoso a los profesionales del área de bienestar estudiantil y que, además, presentaran características particulares como el acceso a la tecnología y el afecto (o desafecto) en el trato con sus pares. Las instituciones seleccionadas fueron el Colegio Las Américas IED, de la localidad de Kennedy, el Colegio Cafam, de la localidad de Engativá y el Colegio Cardenal Sancha, de la localidad de Usaquén.

En cada institución se seleccionó uno de los casos reportados y, aplicando el método de estudio de casos múltiples, se logró un acercamiento comprensivo tanto al fenómeno de violencia entre pares en la CMC, como a las justificaciones morales construidas por los estudiantes bajo los roles de acosado, acosador y observador.

Es importante aclarar que, debido a las acciones emprendidas para abordar los casos de ciberacoso en el colegio Cardenal Sancha, las estudiantes involucradas negaron el reporte inicial y, tanto la niña víctima como su agresora, comunicaron al grupo de investigadores que nunca se había presentado algún distanciamiento entre ellas. Ocurrido este giro, el estudio de casos múltiples se realizó en las otras dos instituciones.

## 2. LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: DEL ESPACIO FÍSICO AL ESPACIO VIRTUAL

La violencia en las instituciones educativas de Bogotá es una realidad innegable e ineludible, una realidad que se agudiza en sus expresiones y que exige atención inmediata. En el último informe sobre Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá 2006, se confirmó con datos estadísticos, producto de la encuesta aplicada a 87.750 estudiantes<sup>5</sup>, que los atracos dentro de las instituciones, los insultos, la intimidación, el acoso y contacto sexual no deseado y la percepción de inseguridad en el camino a la escuela y dentro de esta, son parte de la cotidianidad de estudiantes y docentes.

---

<sup>5</sup> “El instrumento se aplicó por autodiligenciamiento asistido a 87.750 estudiantes de grados 5° a 11° en colegios oficiales y no oficiales de todas las jornadas de educación formal de la ciudad, al igual que en colegios no oficiales localizados en los municipios aledaños a Bogotá, entre ellos, Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibate, a los cuales asisten una proporción significativa de escolares residentes en la ciudad de Bogotá”. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2006).

Esta realidad pone en evidencia que, como afirmó Parra hace casi dos décadas, “la violencia física en la escuela no solo no [ha] desaparecido, sino que [es] una de las facetas más abrumadoras de la cultura escolar” (1992, p. 18). Y es que, lamentablemente, la escuela como ambiente de interacción y terreno propicio para el conflicto reduce la convivencia a un documento prefabricado y no asume la tolerancia y la justicia como reguladores de las relaciones de poder. Según Parra, en estas condiciones “[...] la tolerancia se enseña verbalmente pero no se practica [...] los mecanismos de justicia son inexistentes o insuficientes [...] y el poder se ejerce más bien de manera autoritaria e inapelable” (Parra, p. 17). A este conflicto, se suma la tensión constante entre poder, justicia y tolerancia. Castellán (1993) entiende la violencia como “[un] defecto de comunicación individual, una incompetencia para entenderse con el prójimo que tiene su raíz en la educación” (Castellán, 1993 citado por Guillote, 1999, p. 26). Debido a que la CMC hace parte de la interacción cotidiana de los adolescentes, se puede notar cómo la violencia escolar ha traspasado los límites físicos de las instituciones educativas y se está manifestando, cada vez con mayor frecuencia, en otros espacios donde los estudiantes adolescentes interactúan diariamente, como el espacio virtual.

La violencia entre pares que se manifiesta en la CMC es un fenómeno denominado *ciberbullying* o ciberacoso. Belsey (2004) define este fenómeno como la intimidación que “implica el uso de tecnologías de información y comunicación como el correo electrónico, teléfonos celulares, localizadores de mensaje de texto, mensajería instantánea, sitios web y lugares de votación en línea para apoyar en forma hostil, deliberada y repetida un comportamiento por parte de un individuo o grupo que tiene por objeto dañar a otros” (p. 1). La CMC representa para los jóvenes un espacio virtual sin limitaciones geográficas ni temporales y sin adultos que ejerzan control de forma efectiva.

Esta falta de autorregulación deriva en acciones de ciberacoso, pues los adolescentes descubren que algunos atributos del ciberespacio facilitan la agresión sin recibir sanciones. La característica básica del ciberespacio es la virtualidad, por lo tanto, el ciberacoso no tiene un lugar ni un tiempo que limite la acción de los agresores. En este sentido, Shareef (2008) advierte que “el fenómeno es prácticamente permanente. La omnipresencia y dependencia de teléfonos celulares, computadoras y otros dispositivos electrónicos pueden hacer difícil de evitar para los autores. En cuanto el material es puesto en línea directa y descargado por otros usuarios, puede ser muy difícil de retirar” (Shareef,

2008, citada en Froese, 2008. p. 45). Otra particularidad del ciberacoso es que facilita al agresor actuar de forma encubierta y por lo mismo impune. Si en el espacio físico de las instituciones educativas las víctimas conocen a los estudiantes que los agreden y pueden tomar la alternativa de señalarlos para detener el maltrato, en el ciberacoso las conductas de los agresores “[...] presentan naturaleza insidiosa y encubierta [que] hace difícil de identificar a los autores” (Shareef, 2008, citada en Froese, 2008, p. 45).

Si bien el fenómeno de ciberacoso puede ser visto por los jóvenes como una forma común de interacción en las redes sociales, chats y blogs, la intimidación, burla, difamación y amenaza en la CMC pueden dejar daños psicológicos y víctimas mortales. Los casos de Gyslain Rasa y Megan Meier, dos adolescentes norteamericanos tristemente célebres, demostraron que ignorar o desatender el aislamiento intencional, la injuria y la humillación de un hijo o de un estudiante pueden acarrear consecuencias nefastas.

Para Gyslain Rasa, estudiante canadiense de secundaria, la publicación en *YouTube* del video en el que imitaba a un guerrero *jedy* de la película *La guerra de las galaxias* se convirtió en un tormento; posiblemente los compañeros que “colgaron” este material no consideraron que los comentarios en el portal de videos, las burlas por parte de sus pares y la persecución en la calle llevarían a Gyslain a dejar el instituto y someterse a tratamiento psiquiátrico. En el año 2006, Megan Meier, una adolescente de Missouri, Estados Unidos, se ahorcó en su habitación luego de haber recibido comentarios agresivos de un amigo que había contactado en la red social *My Space*. Este caso puso en evidencia las posibilidades nefastas de la CMC cuando no hay autorregulación y, por el contrario, se aprovecha el anonimato y la inmediatez de las comunicaciones para satisfacer intereses personales. El supuesto nuevo amigo de Megan era un personaje creado por una vecina que, en compañía de su mamá, decidió “escarmentar” a la adolescente por un inconveniente no resuelto; Josh, el amigo virtual de Megan, abrumó a la adolescente con halagos y amabilidad para luego decirle que “el mundo estaría mejor sin ella”<sup>6</sup>.

Aunque en Colombia, según las fuentes consultadas, aún no hay reportes de casos fatales de ciberacoso, la Unidad de Delitos Informáticos de la Policía

---

<sup>6</sup> <http://expresionmx.com/2008/12/01/la-historia-de-megan-meier-suicidio-en-myspace/> Extraído el 22 de marzo de 2010.

reporta un incremento del fenómeno en un trescientos por ciento entre los años 2008 y 2009 (Mojica, 2009). En las tres instituciones educativas en donde se realizó el estudio sobre ciberacoso, cada vez son más frecuentes los reportes acerca del problema, especialmente entre el grado quinto y en todo el bachillerato.

### 3. LA PRECARIA FORMACIÓN ÉTICA Y EL PAPEL DE LAS JUSTIFICACIONES MORALES

Ahora bien, si las instituciones educativas brindan formación ética, crean escenarios para el diálogo y acuerdan con todos los integrantes de la comunidad académica las normas para regular la convivencia, no se entiende por qué se sigue desconociendo el valor del otro, se renuncia a los valores y se abandonan los principios éticos en la interacción con los pares en la CMC. Los estudiantes participantes en el estudio —tanto víctimas como agresores— manifestaron que en las instituciones no se hace nada efectivo al abordar los casos de ciberacoso. Las víctimas se quejan de la poca o nula efectividad de las medidas, pues consideran que las reuniones con los padres o la firma de compromisos no garantizan que se haga buen uso de la CMC; en la narración de una estudiante se evidencia este malestar:

Pues a mí, Nancy [la coordinadora de convivencia] me dijo que iba a hablar con ellas, que iba a cambiar la situación pero no lo ha hecho, igual en muchas ocasiones ellas se han metido con muchas niñas y no les han hecho nada. Entonces por eso es que ellas siguen así, porque no han tenido un correctivo de raíz [...] Ellas creen que pueden coger el colegio y pasarse el conducto regular por donde quieran y así no debe ser.

Por su parte, los agresores manifiestan que no hay claridad ni justicia en las acciones correctivas y, además, consideran que sus actos agresivos no son tan graves, pues no pasan de burlas y amenazas; al respecto un estudiante agresor afirmó: “Yo no lo veo tanto como lo que decía Mabel [coordinadora de convivencia], que con eso de ‘Se busca’ yo estoy pidiendo por la cabeza de él,

---

<sup>7</sup> Uno de los estudiantes agresores publicó en un corredor del colegio un cartel con la foto de un compañero acompañada por la frase “Se busca por poncio”. Esta acción se presentó como el traslado de la violencia del espacio virtual al espacio físico pues los estudiantes ya habían tenido un intercambio de ofensas en Messenger.

o sea, agrandaron mucho eso [...] Si hubiera sido en otra instancia que [...] Yo le hubiera dicho que lo iba a apuñalar y eso, sí hubiera sido mala, pero mi intención era más como burlarlo”.

El análisis de estas narraciones deja ver a los investigadores que, antes que acciones de reparación para las víctimas y medidas correctivas para los agresores, se debe atender la formación ética para el uso responsable de la CMC<sup>8</sup>; no basta con atender los males, es indispensable entender las diversas formas de justificación moral de los estudiantes para intervenir los fenómenos de violencia desde su raíz con propuestas pedagógicas.

Al cuestionar el distanciamiento entre la formación ética escolar y la vivencia cotidiana como sujetos morales que se evidencia en los testimonios de los estudiantes, se acude a Gómez (2005), para entender las razones de la precariedad en la formación ética escolar. El autor advierte que posiblemente la escuela centra sus objetivos en las variadas problemáticas de la sociedad colombiana, pero que no le es fácil ni clasificar ni puntualizar un horizonte institucional que apoye la formación política y moral de los niños, niñas y jóvenes educandos. El mismo autor afirma que las perspectivas más frecuentes en la formación ética escolar “[...] se quedan en resaltar valores a través de eventos o actividades como [...] la semana de los Derechos Humanos, sin que realmente haya discusiones ni metodologías serias para abordar todas las implicaciones que estos valores o virtudes tienen no solo en el ámbito escolar, sino en el macrocontexto político nacional” (p. 151).

Así las cosas, los malestares en las relaciones de poder y en la comunicación entre pares no son contempladas en la formación ética ofrecida en la escuela pues, como se mencionó antes, la convivencia se reduce a regulaciones impuestas y no a la autorregulación construida al reflexionar sobre los conflictos y aprender de ellos.

Esta debilidad en la formación ética en las instituciones de educación básica y media indica a los investigadores que, como señala Pautassi (2004), se deben abrir “espacios institucionales para el desarrollo de las competencias

---

<sup>8</sup> Se aclara que las regulaciones que se expresen en el Manual de convivencia en relación con el ciberacoso son indispensables, pero la prevención debe venir primero del desarrollo moral maduro, que depende, en gran medida, de la formación ética coherente e intencionada.



propias del sujeto ético” (p. 126). Pero estos espacios deben sustentarse en un referente de investigación que, basándose en las vivencias y narraciones de los estudiantes, permita establecer cómo se están dando los hechos de ciberacoso entre los jóvenes, cuál es su lectura del fenómeno como víctimas, victimarios u observadores y, sobre todo, cuáles son las justificaciones morales que les permiten catalogar las acciones de ciberacoso como justas o injustas; responsables o irresponsables; buenas o malas.

Por tener un carácter comunicativo, un vínculo directo con el lenguaje, la justificación moral se ubica en la tendencia filosófica denominada del giro lingüístico. Esta orientación es caracterizada por Acero, Bustos y Quesada (1985) como “[...] la creciente tendencia a tratar los problemas filosóficos a partir del examen de la forma en que estos están encarnados desde el lenguaje” (p. 15). En el giro lingüístico, el análisis del lenguaje puede desenvolverse en dos frentes: “uno puramente semántico, [que trata] de poner en claro las relaciones entre el lenguaje y la realidad, y otro característicamente pragmático, considerando las relaciones entre el lenguaje y la acción humana” (p. 23). Este último frente es liderado por Habermas como la orientación comunicativa o deliberativa y brindó al estudio un marco para comprender las justificaciones aportadas por los jóvenes vinculados al ciberacoso.

Habermas (2002) entiende las justificaciones morales como aquellas razones argumentadas que dan los sujetos para enjuiciar moralmente un acto como bueno o malo; correcto o incorrecto; debido o prohibido. Además, las justificaciones morales se encuentran unidas a emociones y sentimientos que se convierten en “juicios implícitos” que, en situaciones de vulneración de las normas, tienen un contenido cognitivo que se pueden expresar a partir de juicios de valor (p. 267).

En el ciberacoso, los sentimientos morales pueden asumir el papel de razones que se han introducido en los discursos prácticos de los sujetos. Cuando hay vulneración del orden moral que ha sido reconocido de forma recíproca por los miembros de la comunidad, los sentimientos negativos de rencor, dolor, indignación y culpa tienen también un contenido cognitivo que se explicita en juicios de valor; y frente a acciones de ayuda o solidaridad, también se hacen presentes los sentimientos de agradecimiento, admiración y, por supuesto, de respeto.

#### 4. JUSTIFICACIONES MORALES DE ADOLESCENTES VINCULADOS AL CIBERACOSO

Para el caso del acoso convencional —aquel que se da en los espacios físicos de las instituciones educativas—, en las justificaciones morales los jóvenes apelan a la oportunidad afirmando que: “[...] algunos muchachos se convierten en víctimas porque no hay nadie que los defienda”; la inevitabilidad del acoso: “lo golpeé porque me miró”, “le puse apodos porque es un tonto” (Davis, 2007, p. 17); o la defensa que valida la agresión: “es válido golpear a la gente si hiere tus sentimientos” (Davis. p. 150). Estas argumentaciones son verbalizaciones con las que los jóvenes explican, sustentan y justifican sus acciones sin acudir a un precepto racional, sino más bien bajo la orientación de los sentimientos y las emociones.

En los hallazgos del estudio sobre ciberacoso y justificaciones morales se observó que también hay una doble vía en la justificación moral del ciberacoso, situación que confirmó la integración de forma análoga de los componentes emotivo y cognitivo planteada por Habermas. Cuando se afirma que un acto “no es del todo malo”, la aceptación se da con los sentimientos morales y el rechazo con la razón. Con los sentimientos, una persona que ha sido agredida puede devolver la agresión sin que sea señalado este acto como indebido; aquí prima la rabia, el dolor y el resentimiento sobre la reflexión. Por el contrario, la capacidad reflexiva de los jóvenes no les permite justificar el ciberacoso ya que argumentan que “eso es no tener moral ni ética, ni respeto a la sociedad con la que comparte”; “[...] uno con rabia no se controla, y si me ofenden yo debo responder de forma civilizada”, debido a que “somos responsables de nuestros actos hacia otras personas”. Aquí, los adolescentes aluden argumentos de razón como la autoestima, los derechos, los deberes y el interés por el bienestar del otro.

Es importante aclarar que, frecuentemente, los roles de acosado y acosador se invierten y con estos las orientaciones de las justificaciones; así, quien antes acosaba, ahora es acosado, y quién se justificaba por sentimientos para agredir, ahora usa la razón para reprobar las acciones de acoso en su contra. De este modo, acosados y acosadores aluden sentimientos y razones de forma alternativa.

Al ampliar la reflexión acerca de la vía emotiva en la justificación moral, se encontró que, en el plano de los sentimientos morales, la evidencia empírica

alude al resentimiento y la indignación como elementos de justificación. En este sentido una estudiante expresaba: "... [en Facebook, ella] comenzó a insultarme y yo lógicamente le respondí... Yo sentí mucha rabia, pues quién no, y pues yo les contesté de una". El ciberacoso no se concibe como un acto necesariamente malo, ya que puede generar satisfacción o puede servir como venganza por una acción previa; se afecta a otro, pero no se toma en cuenta que el otro también siente. Se nota que el resentimiento sirve aquí como justificación para dañar al agresor debido a que la ofensa genera un sentimiento de rabia que es entendido por la víctima como menosprecio a su condición como persona, como una violación a su condición de otro válido. Por otro lado, la indignación se evidencia en las manifestaciones de solidaridad que se dan entre el grupo de amigos y los lleva a acompañar a las personas que se consideran más débiles para que no sean agredidas. Una estudiante expresaba así su solidaridad: "[...] y pues, a mí me sacó la piedra que se metiera con ella, porque Laura es muy noble y ella no le hace nada a nadie".

En cuanto al componente cognitivo, las justificaciones morales de los estudiantes hacen referencia a la justicia y la responsabilidad, como lo enuncia uno de los entrevistados: "[...] de pronto la causa [del acoso] por parte es justa y por parte no, justa porque yo sentí que... como él que da recibe, él a mí me agrede y yo lo agrede de otra forma o de la misma forma". Al recibir un daño, los jóvenes consideran que se justifica aplicar una acción de ofensa igual o mayor a la recibida. En el empleo de la expresión "No del todo injusto" se alude a una justicia retributiva; los estudiantes expresan que, si son maltratados o maltratan a un amigo, hay una justificación para agredir. De esta manera se repite la enunciación de justificación con los sentimientos morales, pero hay un componente adicional de razón, se habla de incitación y esta da pie a hacer justicia en términos de retribución.

La idea de justicia que elaboran los jóvenes involucrados en los casos estudiados permite justificar el ciberacoso como algo no completamente malo que se asocia siempre con la vulneración previa de la integridad, la tranquilidad y los derechos de los estudiantes víctimas; ante la ofensa, surgen sentimientos de rabia, tristeza, angustia y resentimiento que alimentan la idea de justificar acciones de respuesta que son lesivas, "siendo una agresión me sentí... Pues mal... Otra reacción, angustia, me sentía inseguro"; "Yo sentí mucha rabia, pues ¿quién no?, y pues yo les contesté de una...".

Esta concepción de justicia retributiva o recíproca corresponde a lo descrito por Aristóteles (1988) como contraria a la justicia distributiva y la correctiva. Aristóteles afirma que para los pitagóricos “[...] la reciprocidad o el talión son simplemente lo justo” pues definen lo justo “[...] como el sufrir uno lo mismo que hizo al otro” (Aristóteles, 1999, p. 106). Al igual que los pitagóricos, los jóvenes participantes en acciones de ciberacoso argumentan que hay cierta justicia en acosar a otros pues “se les está devolviendo el favor” en el sentido de que están haciendo justicia ante una ofensa previa que sucedió en el espacio físico del colegio o en el ciberespacio.

Ahora bien, la postura opuesta a la aprobación del ciberacoso como forma para lograr una retribución por la propia mano está sustentada en la capacidad de reflexionar y aludir razones en lugar de reaccionar según las emociones. Esta postura coincide con lo que Habermas (2002) entiende por responsabilidad, pues él afirma que es “la capacidad de dar cuenta de los propios actos” (p. 102) y supone “una relación reflexiva de la persona con aquello que cree, hace o dice” (p. 102). La reflexión lleva a víctimas, agresores y observadores a identificar la responsabilidad como el principal argumento para no usar la CMC como medio para dañar a otros: “Cada persona tiene que ser responsable [...] si tratamos mal a alguna persona, se cargará en nuestra conciencia; somos responsables de nuestros actos hacia otras personas”.

Puede observarse también una orientación hacia el componente cognitivo en las justificaciones de los agresores cuando asumen un relajamiento moral a expensas del enmascaramiento y el anonimato. Los jóvenes afirman que el acoso en internet es frecuente, fácil de realizar y difícil de castigar ya que, cuando se construye una identidad falsa, se suplanta a otro o se usa un apodo; los agresores no se hacen responsables de sus actos. Esta situación se evidencia en la desaprobación de las agresiones por parte de las víctimas: “[...] pues mucha rabia, no tanto las palabras, porque pues es mentira, yo no soy lo que ellas dicen, sino que no sean capaces de decírmelo a mí en la cara”; “tuvieron que esconderse detrás de un monitor para empezarme a insultar y pues mandarme las amenazas”. Esta actitud puede interpretarse en términos de conciencia moral como el intento de dejar de oír la voz interior pero, como lo indica Kant, el hombre “... puede ciertamente aturdirse o adormecerse con placeres y diversiones, pero no puede evitar volver en sí o despertar tan pronto como oye su temible voz” (1989, p. 303).

Sin embargo, la responsabilidad, entendida como la capacidad de aplicar la razón que exige la conciencia moral frente a los actos propios, no es ejercida por todos los agresores. En sus justificaciones, los jóvenes renuncian al ejercicio de la responsabilidad y asumen un relajamiento ético a expensas del anonimato, del enmascaramiento y la indignación y el resentimiento: “[...] yo sentí mucha rabia, pues quién no, y pues yo les contesté de una”. No hay un ejercicio moral de autoimposición de normas ya que, por un lado, si no se es reconocido en el ciberespacio, no es necesario hacerse responsable de los actos y, por otro, si se tocan los sentimientos, no es del todo injusto agredir al otro.

Hasta este punto, se podría pensar que racionalmente los adolescentes no llegarían a materializar acciones de acoso pero, si están de por medio los sentimientos morales, el ciberacoso no es del todo cuestionable y, por el contrario, resulta necesario. Aunque las justificaciones desde lo emotivo y lo cognitivo se confirmaron en los dos casos estudiados, la evidencia empírica permitió reconocer un tercer elemento de la justificación moral de los adolescentes frente al ciberacoso en la posibilidad de decidir: el ejercicio de la libertad. Este elemento se estableció como una subcategoría emergente en la investigación y se definió a partir desde Habermas (2002) como “libertad de arbitrio”. Para este autor, la libertad de arbitrio es “la capacidad de elección racional, es decir, poder actuar así o de otra manera, o establecer un nuevo principio en la cadena de acontecimientos” (p. 103). En el contexto del Colegio las Américas no es frecuente que se resuelvan los problemas, ya que las cadenas de agresión muchas veces terminan con estudiantes seriamente golpeados o heridos. Por esto, tanto la estudiante agresora como su víctima representan un ejemplo de la posibilidad de hacer uso de la capacidad discursiva para el entendimiento que propende por la generación de acuerdos que sean asumidos y respetados por ambas partes. Se resalta que, con la toma de decisión, con la posibilidad de elegir, las estudiantes marcan un nuevo comienzo y ejercen su libertad de arbitrio.

Se resalta que la capacidad de usar el diálogo como mediación y solución a la agresión pone en evidencia una actitud moral poco usual en los adolescentes. En este comportamiento, las estudiantes lograron la corrección normativa a partir del enjuiciamiento autónomo de las acciones de agresión. Lo interesante es que esta toma de decisión no haya requerido mediación de adultos, con lo que se muestra que los contextos violentos no inhabilitan a los adolescentes para buscar la resolución asertiva de conflictos y el distanciamiento de las fuentes de agresión.

En esencia, se puede afirmar que, cuando los agresores y víctimas regulan los argumentos racionales o emotivos que les permiten justificar una cadena sin fin de maltrato, cuando toman la decisión de no continuar con la agresión, queda en evidencia su capacidad para optar por un comportamiento que genera bienestar común; las estudiantes acuerdan poner fin al ciberacoso y por esta vía suspender también la violencia que se traslada del espacio virtual al espacio físico. En el ejercicio de la libertad y la toma de decisión se nota una integración de elementos cognitivos y emotivos en búsqueda del bienestar común.

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN: ¿QUÉ PODEMOS HACER LOS DOCENTES FRENTE AL CIBERACOSO?**

Comprender las justificaciones morales de los adolescentes vinculados al ciberacoso hace posible que las instituciones educativas se cuestionen frente a su responsabilidad en la formación de sujetos éticos que asumen la CMC con arreglo a lo que se considera moralmente correcto. En otras palabras, es una urgencia la formación de sujetos que asuman y respeten las normas morales establecidas en su comunidad y reconozcan esta forma de comunicación como un instrumento y no como un arma.

Al entender que la formación ética en la escuela debe ser más pertinente, relevante e intencionada, se plantean a continuación algunas recomendaciones para la prevención o atención del ciberacoso desde una perspectiva educativa. Más que fórmula, estas recomendaciones pueden entenderse como tópicos para la discusión acerca del papel que deben ejercer los docentes frente a esta forma de violencia.

Lo primero es poner en evidencia el fenómeno, es decir, hacerlo visible. Si los estudiantes acosadores cuentan con el anonimato y el enmascaramiento como cómplices de sus acciones violentas, es indispensable volver el ciberacoso un tema de diálogo público ya que, como lo señala Arendt (1993), el hombre privado hace cosas que carecen de significado y consecuencia para otros individuos, pues lo que él hace, solo le importa a él y a nadie más. Es por esto que, al ubicar lo anónimo en el plano de lo público, los acosados descubren que sus temores son del interés de sus pares y de los adultos; al mismo tiempo, los acosadores se ven obligados a considerar si sus actuaciones afectan o no a los otros pues se aclara que no se reconocen a sí mismos como acosadores y consideran que sus acciones no dañan a los acosados.

La experiencia vivida en el Colegio Cardenal Sancha demostró que cuando el ciberacoso se extrae del espacio virtual y se convierte en tema de carteleras, encuestas, reflexiones y acciones correctivas, la tendencia por parte de los adolescentes a asumirlo como un comportamiento aceptable o poco lesivo es menos frecuente. Es importante aclarar que esta recomendación no implica que se abandone la discreción en el manejo de los casos reportados. Psicólogos, coordinadores y docentes tienen la responsabilidad de sensibilizar a los estudiantes sobre el tema sin que los implicados se vean afectados.

Además, como el tema del ciberacoso se ha ubicado en la agenda de formación de la institución, se debe enfatizar la responsabilidad común de todas las áreas de conocimiento en la formación ética para la prevención de todo acto violento. En este sentido, es importante que se llegue a la discusión que ya se da en el área de lengua castellana cuando se indica que el aprendizaje de la lectura y la escritura se materializa en todas las áreas del conocimiento; del mismo modo, la formación ética debe ser una responsabilidad compartida por todos los docentes sin importar su campo disciplinar.

Otro aspecto que se debe enfatizar es la pertinencia de la formación ética, es decir, el reconocimiento del contexto de vida de los adolescentes para repensar la formación. Gómez (2005) considera necesario que las acciones formativas generen la discusión de los valores en el contexto específico como parte de las situaciones diversas en las que se desenvuelven los sujetos. Debido a que el juicio moral y la acción moral se muestran en su coherencia y consistencia, y no en la imposición de actores externos en sentido de importancia de la una sobre la otra (para este caso, los docentes), se debe buscar que la formación potencie el desarrollo de la justificación moral; que la construcción del sentido de bueno y lo malo, lo justo y lo injusto no se dé desde la autoridad y la imposición, sino desde la reciprocidad.

Por lo tanto, es indispensable que los programas curriculares y planes de acción sean diseñados a partir de las vivencias de los estudiantes, de las necesidades cognitivas y afectivas, de los vacíos detectados en las evaluaciones institucionales y las investigaciones. De este modo, los currículos prefabricados no pueden seguir orientando la formación moral en una institución que aprende de sí misma. Es por esto que la formación ética debe enfocarse en el desarrollo de criterios morales y políticos, así como en la sensibilidad moral y política.

Por último, y no porque se hayan agotado las posibilidades, sino como una conclusión de este escrito, se requiere que los docentes se interesen por comprender el enjuiciamiento moral de los estudiantes, para así reconocer su nivel de desarrollo moral, ya que es posible que los actores involucrados en ciberacoso corrijan su comprensión del fenómeno, lo que les permite pasar del accionar heterónomo en el uso de la CMC a la autorregulación. Un ejemplo del desarrollo del juicio moral es la situación generada por los actores involucrados en el fenómeno del ciberacoso en el Colegio las Américas IED, donde las estudiantes, por voluntad propia y sin la mediación de un adulto, decidieron ponerle fin a la agresión, como lo señala una de ellas: “[...] uno a través del tiempo va madurando... No hay justificación para que una persona como yo y una persona como ella nos hagamos sentir mal entre nosotras viendo que somos compañeras”.

Nuestros estudiantes, los adolescentes, son hijos de su época son, según Narodowski (1999), “[...] chicos que portan cultura legítima y obligan a sus padres y maestros a adaptarse a ella: ya no [son los chicos] los que deben callar frente a la cultura escolar sino la escuela la que se adapta a la nuevas situaciones” (p. 56). El tema del ciberacoso es un fenómeno tristemente célebre, está de moda, pero las justificaciones morales, la formación de sujetos éticos y los valores no están en la franja triple A de la televisión ni en los recuadros de las páginas sociales de internet.

He ahí el desafío para la formación ética, el reto para los docentes foráneos en la Web 2.0: llamar la atención de una generación que está *online* para que encuentre interesante un tema que no está a la moda. Cortina (2009) propone la actualidad como alternativa frente a la moda en el tema de los valores. Dice ella:

[...] cuando los valores morales saltan a los periódicos, a los medios de comunicación de masas, o a las publicaciones del estado, no es que estén fugazmente de moda porque de algo hay que hablar. Es que están de actualidad, porque alguna especial circunstancia invita a sacar a la palestra lo que es un elemento constitutivo de nuestra realidad personal. Y si en un plazo, quedan relegados esos valores a un segundo plano, no por eso habrán perdido importancia, únicamente habrían perdido notoriedad. (p. 18)



Ante la violencia que llena páginas de todos los periódicos del mundo y colma de angustia los corazones de jóvenes y viejos, es el momento de creer que las instituciones educativas libres de violencia son posibles y que los estudiantes pueden zafarse de la violencia que los agobia y victimiza. He aquí el reto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acero, J. Bustos, E. & Quesada, D. (1985). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Belsey, B. (2004) *Cyberbullying, always on? Always aware*. Recuperado el 6 de octubre de 2009. Disponible en [http://www.cyberbullying.org/pdf/Cyberbullying\\_Information.pdf](http://www.cyberbullying.org/pdf/Cyberbullying_Information.pdf)
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores, ética mínima y educación*. Bogotá: El Buho.
- Davis, S. (2008). *Bullying, Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar*. Bogotá: Norma.
- Froese, B. (2008). Bullying Gets Digital. Shot-In-The-Arm. *Education Canada*, 48(4), (pp. 44-47). Recuperado el 5 de mayo de 2009 de la base de datos ProQuest Education Journals database. (Document ID: 1581569851).
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje y formación ético-política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guillote, A. (1999). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Habermas, H. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Mojica, José. (2009). Redes sociales, la nueva arma del acoso escolar. *El Tiempo*, (N° 34617).
- Narodowski, Mariano (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2006) *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D. C.* Bogotá: Subsecretaría de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana.
- Parra, R. González, A. Moritz, O. Blandón, A & Bustamante, R. (1992) *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer mundo.
- Pautassi, J. (2004) *El crecimiento ético, proceso de madurez ético*. Bogotá: Ediciones Unisalle.



## Capítulo 9

---

# LA FORMACIÓN DEL SUJETO ÉTICO-POLÍTICO CLAVE PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR

---

John Freddy Arévalo Sánchez<sup>1</sup>  
Eliana Constanza Prieto García<sup>2</sup>  
Gabriel Hernany Giraldo López<sup>3</sup>

*Están los que quisieran mejorar a los hombres y están los que estiman  
que esto solo puede hacerse mejorando primero las condiciones de sus vidas.  
Pero pronto se muestra que lo uno no va sin lo otro, y no se sabe por dónde empezar.*  
André Gide

### I. CONTEXTUALIZACIÓN

Este capítulo se deriva de la investigación denominada “Prácticas pedagógicas para la formación del sujeto ético-político en contextos de violencia escolar en dos instituciones educativas de Bogotá D. C.”, adelantada en la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle. Esta investigación indagó sobre

---

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, docente de Filosofía del Colegio Manuel del Socorro Rodríguez IED. Contacto: jarevalo02@unisalle.edu.co.

<sup>2</sup> Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Libre, Magístra en Docencia de la Universidad de La Salle, docente de inglés en la Institución Educativa General Santander del municipio de Soacha.

<sup>3</sup> Licenciado en Ética y Desarrollo Humano de la Universidad el Bosque, Especialista en Desarrollo humano, procesos afectivos y creativos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Pedagogía del aprendizaje autónomo de la UNAD, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador Académico del Colegio Bilingüe José Allamano. Contacto: ggiraldolpez25@gmail.com

la pertinencia de las prácticas pedagógicas que pretenden formar al sujeto ético-político en relación con la prevención de la violencia escolar, desde la perspectiva del *pensamiento complejo*, propuesto por Edgar Morin.

En un primer momento, aparece el relato escrito por una estudiante de grado undécimo del Colegio Manuel del Socorro Rodríguez, de la ciudad de Bogotá, que narra algunas situaciones vividas por ella durante la secundaria; en su segundo momento, se plantea la tesis y se desarrollan los tres argumentos que la sustentan; finalmente, se hacen unas recomendaciones que la investigación considera valiosas para prevenir el fenómeno de la violencia escolar.

## 2. “YA NO QUERÍA SEGUIR SIENDO MALTRATADA”

Una estudiante, quien podría ser un ejemplo entre muchos, fue víctima de violencia escolar durante los primeros años de su bachillerato, periodo que adelantó durante la jornada de la tarde de un colegio de la capital. La estudiante intentó tomar medidas mediante acciones interpuestas por su familia y por ella misma. Actualmente, siente, con respecto al maltrato entre pares y con algunos de sus docentes, lo siguiente:

Unas compañeras me quitaban las cosas, me quitaban los trabajos y me los rompían o me los ensuciaban, me pegaban chicles en el cabello, me botaban la maleta desde el tercer piso y, como vivían en mi casa, me escondían los zapatos, buscaban cualquier motivo para pegarme a la salida, me decían “chichón de piso” y “buñuelo con patas”. Yo llegaba a la casa golpeada y llorando. Cuando estaba en octavo, ya no me gustaba ir al colegio. Seguían maltratándome, pegándome y retándome a pelear a la salida del colegio.

Entre las acciones adelantadas para tratar de poner fin a estas agresiones, la estudiante presentó quejas ante la directora de curso, quien se limitó a responder que la niña no había caído bien en el grupo, de esta forma, justificaba las agresiones de los demás estudiantes y evadía el problema. A diferencia de lo que se esperaría, La maestra, “cogió entre ojos” a la estudiante, y casi secundó las acciones violentas de las compañeras: ella también la gritaba por cualquier error y le reclamaba por tomar objetos de su escritorio sin permiso, aunque otro docente se lo hubiera ordenado. La estudiante también intentó

quejarse ante los directivos del colegio, situación que hizo que la orientadora le prestara atención y la escuchara, así, puso en evidencia las agresiones de las que era víctima por parte de sus compañeros. Finalmente, la estudiante se cambió de colegio cuando cursaba el grado octavo, ante los constantes rechazos y discriminaciones por parte de compañeros y docentes. Esto le llevó a una decisión trascendental:

No, profe, ya no aguantaba más, me retiré y me inscribí en el JOMACO, pero tampoco me amañé, por eso decidí no seguir estudiando en ningún colegio. No quería seguir siendo maltratada por mis compañeros y menos por mis profesores, yo veía que era muy poco lo que hacían para defenderme.

La estudiante también cambió de jornada en el colegio inicial, ante el hecho de que en el JOMACO (Colegio Distrital José María Córdoba) tampoco se amañó. La decisión de regresar al colegio la tomó la estudiante ante la insistencia de la familia; se decidió que para que ella no se quedara sin estudiar, regresara al colegio Manuel del Socorro Rodríguez, pero en la jornada de la mañana. Este hecho alivió bastante la situación, ya que consiguió nuevos compañeros y amigos y —según dice— no hubo problemas con ninguno de ellos. Terminó ese año bien, pero el bienestar duró poco, pues al iniciar el grado noveno en la jornada de la mañana comenzaron nuevamente los problemas debido a que compañeros antiguos también se trasladaron a esta jornada y llegaron estudiantes de otros colegios. Entonces, cuenta la estudiante:

Mis antiguas amigas formaron sus propios grupos sin mí. Cuando estaba en décimo no soporté más y me retiré del colegio. Estudié de noche como quince días, pero cuando fui a retirar papeles, los profesores Norys y Ricardo me propusieron continuar estudiando en el colegio, ya que yo hacía parte del programa Hermes<sup>4</sup>. Acepté la propuesta y volví, pero seguí en las mismas: cada uno tenía su propio grupo y cuando los profesores decían que conformáramos grupos de 4 o 5 personas, yo quedaba sola o me utilizaban y luego decían que yo no había trabajado para poder sacarme del grupo, por eso tomé la decisión de hacer

---

<sup>4</sup> *Hermes* es el Programa para la gestión del conflicto escolar de la Cámara de Comercio de Bogotá. Su objetivo es brindar a los miembros de la comunidad educativa, una serie de herramientas pedagógicas para transformar los conflictos, a través del reencuentro con el diálogo y la concertación, en un ambiente de respeto y tolerancia.

los trabajos sola. Hacia el mes de junio me dio una fuerte gripa. Falté bastante a clase y cuando regresé aún no se me quitaba, entonces me remedaban cuando tosía e hicieron una presentación en Power Point sobre la gripa porcina con fotos mías. Yo le mostré esa presentación al profesor de Empresarial y él llamó al director de grupo, quien los regañó a todos y, junto con la profesora Norys, me dijeron que, si quería, podía ponerles una demanda por agresión verbal.

Ante lo acontecido, la estudiante decide demandar a sus compañeros, motivada por el consejo de los docentes. La estudiante interpuso una demanda por agresión verbal en contra de las personas que habían elaborado la presentación en Power Point sobre la gripa porcina usando fotos suyas para tratarla de “cerdo”, de “causante de la gripa” y poderse burlar aún más de ella. Al poco tiempo, la estudiante retira la demanda y llega a una conciliación con los compañeros involucrados. La conciliación no surte efectos positivos, como era de esperarse. Es tanto el odio hacia ella que se sienten ofendidos por la demanda y empiezan a tratarla peor:

Me dicen “remolacha”, “bigote e rata”, “enana”, pitufina”, “lámpara”, “fea”, “tamal”, me siguen pegando chicles en el cabello, inventaron una canción y la cantaban para burlarse de mí, “hacen comentarios horribles en el Facebook, me discriminan. Una vez en educación física tocaba cogernos de la mano y una compañera dijo “¡Qué asco!, yo no voy a coger a esa china”. Todos me miraban y me trataban como si yo fuera una basura, como si no valiera nada. Cuando me levanto de mi puesto, comienzan a chiflar y decir: “Ahí va la niña más linda del salón” y se burlan. O cuando me ven, hacen cara de susto, echan “vainazos”, me pegan cachetadas, buscan pretextos para ultrajarme o pegarme. Ahora me siento como un “bicho” al lado de ellos, no me quieren porque soy “bajita y fea”.

El relato de la estudiante termina con este conmovedor testimonio:

En Hermes solucionamos conflictos, pero eso no sirve de nada. Si me tienen bronca, yo preferiría que me lo dijeran y ya, pero que no hicieran todo lo que hacen; que no me traten mal. Ya estoy cansada de todo eso. Quisiera desaparecer y no saber de nadie que me haga daño. Ojalá nunca los hijos o alguien de la familia de ellos tenga el problema que yo

tengo, porque eso no se lo deseo ni a mi peor enemigo. Saber que no tengo ovarios, que no podré tener hijos, que toda mi vida será así de bajita, claro que ellos no lo saben, y espero que no lo sepan, porque no es para nada chistoso. A veces llego a mi casa con ganas de tomarme algo o cortarme las venas para descansar de todo lo que me hacen y me dicen. Pero a ellos no les importa porque como tienen sus amigos, nunca los dejan solos, nunca los tratan mal y nunca le están comentando las fotos y nadie les dice que son feos pues, ¿qué les va a importar lo que a uno le hacen y lo que siente, y los problemas que tenga?

### 3. UNA LECTURA ANALÍTICA DE LA FORMACIÓN ÉTICO-POLÍTICA

El anterior relato, que invita a los docentes a reflexionar sobre el fenómeno de la violencia escolar, permite inferir la tesis central de nuestra investigación: *La formación del sujeto ético-político es escasamente pertinente en nuestros días y, además, resulta sospechosa de complicidad con respecto al fenómeno de violencia escolar.*

En Colombia, como consecuencia de la crisis social, cultural y familiar que se está sufriendo, el fenómeno de la violencia escolar empieza a detectarse como problema social y pedagógico. Sus manifestaciones son cada vez más preocupantes, puesto que los niveles de agresión aumentan a pasos agigantados. Los medios de comunicación nos informan o desinforman frecuentemente de los sucesos violentos que ocurren en nuestros colegios y sus inmediaciones: estudiantes asesinados o heridos por sus propios compañeros con armas de fuego o con armas blancas<sup>5</sup>; enfrentamientos entre estudiantes de diferentes colegios por uno u otro motivo, amenaza directa o indirecta, ajustes de cuentas a la salida del colegio, entre muchos otros. Por todo esto, y ahora más que nunca, se hace necesario reconocer la existencia de este fenómeno, no negarlo ni ocultarlo; encontrar las causas, vislumbrar posibles soluciones generando estrategias que involucren los diferentes estamentos de la comunidad educativa y su entorno; que desde las mismas entidades

---

<sup>5</sup> Revista Semana Edición No. 1483 Octubre 4-11 de 2010 p.54:A la salida nos vemos; *El Tiempo*, Septiembre 12 de 2010 p. 1:Violencia escolar, cifras que asustan; *El Espectador* Septiembre 25 de 2010:Violencia escolar, rectores atemorizados.

territoriales se proponga y se exija un programa nacional estructurado que prevenga tales situaciones.

De la lectura de estas realidades nos surgen interrogantes como, ¿qué se está haciendo en Colombia para formar sujetos ético-políticos con capacidad de juicio crítico y de resolver sus propios conflictos con métodos alternativos a la violencia? Tal inquietud se recoge en la pregunta central de la Investigación, pero también nos remite a algunas experiencias que, aunque aisladas, intentan fortalecer las competencias ciudadanas, como las que reseña el MEN en su portal [colombiaaprende.com](http://colombiaaprende.com), aunque también pueden hallarse dichas competencias en *Conflictos y educación para la convivencia* de la Universidad de los Andes; *Habilidades para la vida*, del programa Fe y alegría; *Programa para la gestión del conflicto escolar–Hermes*, de la Cámara de Comercio de Bogotá<sup>6</sup>; *Programa de formación permanente en convivencia, paz y no violencia*, de la Secretaría de Educación de Antioquia, entre otros. También encontramos el programa denominado *Formación en ética y Liderazgo con Inteligencia Emocional*, de la Fundación Internacional para el desarrollo de la Pedagogía conceptual Alberto Merani, que ha obtenido resultados significativos en sus regiones, pero que no han logrado un impacto nacional.

Decir que la formación del sujeto ético-político en Colombia es poco pertinente para nuestros días y, en cierta medida, cómplice de la violencia escolar nos lleva a analizar la manera como estamos formado a los sujetos. Creemos que, de entrada, podemos afirmar que tal formación es asistémica, simple e irreflexiva. Sin embargo, esta afirmación no es gratuita, como lo explicaremos a continuación.

En primer lugar, es *asistémica* porque no atiende la integralidad del sujeto, tal como lo evidencia la estudiante en su relato: “¿Qué les va a importa lo que a uno le hacen y lo que siente y los problemas que tenga?”; “en Hermes solucionamos conflictos, pero eso no sirve de nada”. Estas expresiones dejan ver entre líneas la incompreensión de sus agresores y el tratamiento evasivo y superficial que los docentes han dado frente al problema de la estudiante: “[...] Yo le mostré esa presentación en Power Point al profesor de Empresarial y él

---

<sup>6</sup> Es el programa para la Gestión del Conflicto Escolar. Es una propuesta pedagógica que brinda herramientas y desarrolla competencias sociales a los jóvenes, para la transformación del conflicto escolar a partir de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC).  
<http://www.cacccb.org.co/contenido/contenido.aspx?catID=17&conID=11>



llamó al director de grupo, él los regañó a todos y junto con la profesora Norys me dijeron que si quería, podía ponerles una demanda por agresión verbal”.

Cuando se diseña un proyecto de intervención en la formación del sujeto ético-político, el formador debe tener claridad y conocimiento de la complejidad de la estructura del acto moral. Morin (2006, p. 32) habló de las *fuentes de la ética*, noción que explica que el acto moral está dinamizado por un acto individual de *religación con el prójimo, con la comunidad y con la especie humana*. Estas tres fuentes están correlacionadas, como si hubiera una capa subterránea común; en este sentido, se comprende que la formación del sujeto ético-político debe ser una tarea pedagógica sistémica que atiende todos los componentes o ámbitos del desarrollo humano: subjetivo, intersubjetivo y transubjetivo. Tales componentes, por ejemplo, no se observan en las acciones pedagógicas de los mediadores que acompañaron a la estudiante de nuestro relato.

En tal sentido, y al tener en cuenta a Morin (2006), no es posible aislar estos componentes uno del otro, como tampoco sus dimensiones: biológica, individual y social, aunque podamos distinguirlas. En consecuencia, tenemos la posibilidad de fortalecer cada componente en un determinado proceso pedagógico, pero nunca mutilar el desarrollo integral de la persona.

La investigación realizada a la luz del pensamiento complejo, lo mismo que el testimonio de la estudiante, permite descubrir que nuestras prácticas pedagógicas ético-políticas tienen una tendencia asistémica. Si observamos, por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional de la institución de esta estudiante, encontramos que en este se consideran las orientaciones éticas y políticas en los discursos institucionales, pero en la vida cotidiana de la comunidad se evidencia otro discurso pedagógico<sup>7</sup>. El llamado *currículo oculto*, motivado por creencias y razones éticas privadas, indica la existencia de un abismo entre lo que se dice y lo que se hace, como puede evidenciarse en el testimonio de la estudiante: “Cuando los profesores decían que conformáramos grupos de 4 o 5 personas, yo quedaba sola o me utilizaban y luego decían que yo no había trabajado para poder sacarme del grupo”. Lo anterior demuestra que existen unas dinámicas sociales de exclusión que agreden la dignidad del ser humano o

---

<sup>7</sup> Berstein, B. (2001) La estructura del discurso pedagógico. *La construcción social del discurso pedagógico*. Especialmente *la regla de recontextualización o discurso pedagógico*. Para ampliar *currículo oculto* se recomienda leer *Pedagogías invisibles*, p. 80.

se les considera como sujetos “en sujeción”, interlocutores no válidos, o bien, sujetos sin derecho; esto muestra que la ética se ha convertido en un discurso moral que favorece la desigualdad y que, al parecer, los docentes prestan poca atención o no se dan cuenta de ello.

Edgar Morin nos ayuda a concluir, por otro lado, que la formación del sujeto ético-político está orientada por concepciones éticas individualistas, en contraste con la *ética de la religación*; el autor plantea que el proceso educativo olvidó la formación ética y política que debe impactar todos los ámbitos del desarrollo humano: individuo, sociedad y especie.

Del pensamiento moriniano también se puede inferir que nuestra práctica pedagógica en la formación del sujeto ético-político ha sido motivada y orientada por argumentos pedagógicos *simples*, es decir, está alejada del “bien pensar”, o de “pensar de manera compleja” (Morin, 2006) tal como lo demostró la investigación: mientras la escuela habla de muchas maneras sobre los valores y las buenas costumbres, persistían las agresiones entre adolescentes y jóvenes, el acoso permanente y la agresión como manifestaciones violentas que llevan al aislamiento, a la humillación y al sufrimiento del otro. La conclusión de Morin coincide con los análisis hechos por Fernández (1998, p. 26), quien afirma que “existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su posición en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él, física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria”.

Lo anterior nos recuerda aquella expresión de la estudiante, “cuando me levanto de mi puesto comienzan a chiflar y a decir: ahí va la niña más linda del salón y se burlan, o cuando me ven, hacen cara de susto, echan vainazos, me pegan cachetadas, buscan pretextos para ultrajarme o pegarme. Ahora me siento como un bicho al lado de ellos, no me quieren porque soy bajita y fea”. Estas palabras evidencian que existen dos situaciones que no se complementan: por un lado, un currículo bien diseñado en el papel; y por otro, la formación ética. Si bien el primero ayuda al segundo, los resultados en las relaciones no se transforman.

También se encontró que la formación ética está centrada en el *sujeto de la práctica pedagógica*, es decir, en el maestro, pero no en su verdadera función

formadora que debe ser de mediación. Este sujeto “formador”, quien debe actuar como la partera, cuya acción pedagógica es hacer que el estudiante asuma la libertad y la autonomía en consideración con el otro; en un diálogo profundo con el entorno, los otros y la propia historia, cuyo tejido estructura la historia colectiva, no resulta efectivo. Formar la conciencia ético-política no es “sujetarla” a unas pautas predeterminadas, es mediar para que en el “diálogo transformador” nazca el respeto hacia el “otro”. El testimonio prueba que se enseña, pero no se usa la estrategia para la resolución del conflicto concreto, como se aprecia en el caso de la estudiante. “Una vez en educación física, tocaba cogernos de la mano y una compañera dijo: ¡Qué asco, yo no voy a coger a esa china! Todos me miraban y me trataban como si yo fuera una basura [...]”. Este hecho nos lleva a preguntarnos por la acción mediadora del docente de Educación Física a quien, al parecer, solo le preocupaba la realización del ejercicio, y subvaloraba el tipo de relación que se estaba entablando en ese momento de la clase.

La investigación también demostró que los actores pedagógicos, como detentores del poder, no crean los ambientes y estructuras que puedan observarse como liberadores. La práctica pedagógica misma encierra la sorpresa de la domesticación y la doble moral. Se dice, pero no se testimonia. En efecto, con respecto a la formación de la competencia ético-política se mostró en los dos casos estudiados que las buenas intenciones están en la mente de los educadores, pero ya en el terreno la intervención no siempre se logra la organización de un proceso didáctico que impacte la conciencia de los estudiantes.

Sin embargo, la desesperanza no debe alejarnos del trabajo complejo en la formación del hombre ético, sino por el contrario, incrementar las prácticas que lleven a su verdadera transformación. La escuela ha olvidado que su currículo debe estar pensado de manera compleja, no dividido por áreas, por fragmentos del conocimiento; de espaldas a la educación de las emociones, dejando de lado las vivencias cotidianas que, en contexto, pueden utilizarse para transformar las relaciones de “barbarie civilizada”<sup>8</sup>. Convocarnos a pensar la complejidad de la formación ético-política del individuo implica una nueva forma de ser y estar, con sentido profundo de apuesta por la vida, una apuesta

---

<sup>8</sup> Morin se pregunta: “¿cómo salir de nuestra barbarie civilizada?”, para lo cual propone la reforma de la humanidad que regenere el conjunto de la relación individuo/ sociedad/ especie y que reprima los aspectos más perversos, bárbaros y viciosos del ser humano.

que no fue utilizada por los mediadores del relato para convertir este hecho en aprendizaje formativo para los estudiantes.

Cuando decimos que la formación del sujeto ético-político es una práctica pedagógica *irreflexiva*, estamos denunciando la debilidad en la “reflexión docente”. Para ilustrar esto, bastaría recordar que, en el trabajo de campo de la investigación, se encontró que aunque se tiene altísima convicción por educar en la competencia ética, favoreciendo acciones y programas que atienden esta intención, poco se ha desarrollado la investigación y la reflexión sobre este quehacer pedagógico.

La enseñanza de la ética está orientada hacia contenidos formales, pero poco hacia el desarrollo del pensamiento ético y político, cuyas características mencionaban los entrevistados como “argumentos para dar razón de nuestras decisiones”. La escuela debe favorecer permanentemente al desarrollo del juicio moral, de la práctica del cuidado de sí mismo y del otro; alejarse de los discursos moralistas, y optar por un discurso de la vivencia cotidiana. Morin rescata del ejercicio convivencial la “dialógica razón-pasión”, que significa conservar siempre la razón al *ralentí*, es decir, mantener siempre la “llamita de la conciencia racional”, incluso en la exaltación de la pasión. Rescata también la racionalidad como la estrategia para poder detectar el error y la ilusión en la pasión, pero solo puede hacerlo una razón que reflexione y actúe sobre sí misma. Además, Morin nos enseña que hay que civilizar las pasiones y las emociones para que no se vuelvan bárbaras. La escuela es el mejor escenario para educar las emociones, los sentimientos, las actitudes, los valores, los principios y la estructuración de los modelos éticos que, con la capacidad de reflexión, nos otorga el poder de construir un espacio pedagógico para ingerir el antídoto ante la destrucción de la vida humana.

#### 4. ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA INTERVENIR LA ESCUELA

Aunque visualizamos ambientes favorables para la reforma del pensamiento, en la escuela no se detecta una competencia reflexiva e investigativa en la formación del sujeto ético-político como respuesta al fenómeno de la violencia escolar. Es necesario, entonces, propiciar al interior de las instituciones educativas la conformación de equipos de investigadores que involucren a

las familias, los docentes, los estudiantes y las comunidades del entorno para responder estratégicamente a los desafíos y necesidades de la formación de verdaderos sujetos ético-políticos.

Si la práctica pedagógica de la escuela, orientada hacia la formación del sujeto ético-político es asistémica, simple e irreflexiva y, como lo expresó Morin, olvidó reconocer la incomprensión<sup>9</sup>, resulta necesario hacer algunas recomendaciones a los educadores comprometidos con esta noble tarea de formar a las nuevas generaciones en el marco del respeto por la vida:

- Primero: la violencia, como “barbarie civilizada” para negar la existencia del otro diferente, debe comprenderse como un problema profundamente ético y político, cuya existencia está en las raíces de lo que ha sido la formación del sujeto. Es esa la primera misión: destruir la conciencia de la sumisión, la idea de destrucción, de la doblegación, de la ideología, de la domesticación, en la cual, la ética de la religación cumple un papel de integración y diálogo para transformar las relaciones entre el individuo, la sociedad y la especie.
- Segundo: la formación del sujeto ético-político es una práctica pedagógica que involucra a cada uno de los docentes y a la institución en de un discurso comprensivo que ayuda a reformar la vida y la moral, de tal manera que se favorezca “el diálogo crítico” entre cada participante del acto educativo.
- Tercero: es necesario comprender que la violencia escolar es un fenómeno que debe ser combatido abiertamente usando todas las herramientas del conocimiento, de la ciencia, la filosofía, la ética y la psicología desde un abordaje multicausal<sup>10</sup>, con la conciencia de que la convivencia con el conflicto es un texto y un contexto de la formación ética que tiene como finalidad educar en el “bien pensar”<sup>11</sup>. Podría deducirse del relato

---

<sup>9</sup> Morin propone reconocer no solo la comprensión, sino también la incomprensión, ya que esta reina en las relaciones entre humanos, es cotidiana, omnipresente, planetaria, trae al mundo malentendidos, desencadena menosprecios y odios, suscita las violencias y acompaña siempre las guerras.

<sup>10</sup> Isabel Fernández afirma que la violencia escolar tiene orígenes multicausales, en los que están involucrados la sociedad, la familia, la escuela y sus entornos, entre otros, y que no resulta fácil abordarla desde los campos educativos, sociales, pedagógicos o culturales, sino desde el conjunto de todos estos.

<sup>11</sup> Es decir, conocernos a nosotros mismos mediante el autoexamen: darle primacía al interior más que al exterior; practicar la *autoobservación*; que suscite una nueva consciencia que permita reconocer nuestro

que la escuela no ha diferenciado la dinámica de la violencia escolar y se ha dedicado únicamente a la prevención y manejo del conflicto sin una adecuada formación en la competencia afectiva, de esta forma, se ha hecho cómplice de la violencia escolar al no atenderla con la rigurosidad que exige.

Finalmente, se han recogido algunas reflexiones acerca de la formación del sujeto ético-político y sus implicaciones en la prevención de la violencia escolar, al partir de un trabajo investigativo y de la experiencia propia. De alguna manera, es una invitación a repensar la ética y la política, las cuales no se pueden tomar a la ligera y a las cuales hay que darles la importancia requerida para enfrentar aquellas situaciones inocultables y a su vez difíciles que se presentan en nuestras instituciones. Si la práctica pedagógica de la escuela orientada a la formación del sujeto ético-político *no atiende sistemáticamente* el desarrollo humano integral, esto es, las dimensiones subjetiva, intersubjetiva y transubjetiva, y hace *simple* la intervención pedagógica en el día a día de la escuela, en un marco de hábitos docentes *irreflexivos*, entonces continuará el problema ético central en cada individuo, definido por Morin como la propia barbarie interior. He aquí lo que tenemos entre manos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berstein, B. (2001) *La estructura del discurso pedagógico. La construcción social del discurso pedagógico* (4<sup>ta</sup> edición). Madrid. Ediciones Morata.
- Fernández Isabel. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Morin Edgar. (2006) *El método 6 Ética* (1<sup>ra</sup> edición). Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

---

egoísmo y tomar la medida de nuestras carencias, nuestras lagunas, nuestras debilidades; practicar, también, la autocrítica, que es el mejor auxiliar contra la ilusión egocéntrica y para la apertura al prójimo.

---

## DEL TEMOR A LA PASIÓN: LA CIBER-ETNOGRAFÍA, UN MÉTODO PARA COMPRENDER FORMAS DE VIOLENCIA EN EL CIBERESPACIO

---

Claudia Andrea Betancur Rojas<sup>1</sup>  
William Jovanny Pedraza<sup>2</sup>  
Edgar Camargo Salamanca<sup>3</sup>

### I. CONTEXTUALIZACIÓN

Los estudios sociales que buscan observar y describir una población o comunidad de forma sistemática utilizan como método la etnografía tradicional. Esta puede ser llevada, *mutatis mutandi*, al mundo de los bits para describir interacciones y contenidos que se encuentran en el no-lugar llamado ciberespacio, dado que hoy en día la mayor parte de los sujetos que se encuentran en algún nivel educativo pasan buena parte de su tiempo conectados a un dispositivo electrónico que les da la posibilidad de estar activos en Internet constantemente.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Informática Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle, Coordinadora General del Colegio Jorbalán, Docente de Postgrados de la Universidad Minuto de Dios.

<sup>2</sup> Profesional en Sistemas de Información, Documentación, Bibliotecología y Archivística de la Universidad de la Salle. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Jefe de Biblioteca Escuela Agrícola Panamericana Zamorano, Honduras.

<sup>3</sup> Licenciado en Ciencias Religiosas de la Universidad de La Salle, Especialista en Filosofía de la Educación de la Universidad de La Salle, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Vinculado como docente a la SED y Universidad de La Salle.

Para el desarrollo de la *etnografía virtual* es necesario conocer las diversas variables metodológicas que se deben atender para aplicarla y dar cuenta de los resultados obtenidos en trabajos de investigación que muestren fenómenos del mundo físico materializados en el mundo virtual y viceversa; este conocimiento permite generar propuestas que contrarresten, por ejemplo, la ciberviolencia, problema en el cual nos enfocaremos en este escrito y, de manera particular, en sus contenidos e interacciones.

El trabajo de investigación titulado *Ciberviolencia: Formas de violencia identificadas en el ciberespacio por estudiantes universitarios de ciencias de la información en la Universidad de la Salle* hizo uso de la *etnografía virtual*, método con el cual se pretendió abarcar, de manera provocadora, el fenómeno de la violencia en Internet. Este método, su racionalidad y sus instrumentos, permiten incursionar en el *ciberespacio*, “lugar” en el que se concentra una gran cantidad de internautas con altos índices de permanencia. Sin duda, estamos frente a un nuevo espacio en el cual se ha de hacer investigación, no solo sobre los usos de la red, sino también de otras dinámicas como las prácticas sociales en línea.

Este capítulo inicia con una reseña acerca del origen Internet; el acercamiento al tema desde una perspectiva histórica permitirá entender algunos fenómenos violentos (o si se quiere, civerviolentos). Seguidamente, se desarrolla una noción concerniente a *ciberespacio* y *cibercultura*, ejes articuladores que permitirán ver a través de su esencia y desarrollo la aparición de la ciberviolencia como parte de los fenómenos que acompañan la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación a partir de los contenidos e interacciones que se gestan y reproducen en estas. Posteriormente, se describen algunos elementos epistemológicos de la *etnografía virtual* como una propuesta válida para llevar a cabo estudios de corte social en Internet. A continuación, se plantean algunas pautas que potenciarían el uso de esta metodología cuando se quiera hacer algún estudio de las cibercomunidades. Finalmente, se dará cuenta de algunos resultados obtenidos gracias a la aplicación de esta metodología en la investigación a la cual ya hicimos referencia.

## **2. UNA BREVE NOCIÓN SOBRE INTERNET, CIBERESPACIO, CIBERCULTURA Y CIBERVIOLENCIA**

En 1945, cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial, tras la sumisión del ejército japonés, mediante la firma del acta de rendición a bordo del buque de



guerra estadounidense *Missouri*, las dos potencias del momento —los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas— iniciaron un enfrentamiento no violento, de corte político, ideológico, tecnológico, económico y militar, periodo que se denominó la *Guerra fría*. A lo largo de ese periodo se trazaron rutas para la supremacía de una potencia sobre la otra, de tal manera que, por ejemplo, en el campo tecnológico, se buscó la conquista del espacio. Rusia inició su camino con el lanzamiento del satélite Sputnik, lanzamiento que “alarmó al sector militar de alta tecnología estadounidense” (Castells, 1999, p. 384); ante este suceso, la Agencia de Investigación de Proyectos Avanzados de Defensa (DARPA) buscó crear un sistema de comunicación que permitiera a los militares advertirse ante la eventual amenaza de un ataque nuclear por parte del estado soviético. Esa intención se convirtió en el inicio de internet, red de origen militar que, por la misma facilidad, “los científicos comenzaron a utilizar para toda clase de propósitos comunicativos” (Castells, 1999, p. 384), con lo cual se obligó a generar una nueva red llamada MILNET, exclusiva para el uso militar. ARPANET, una red similar, fue destinada a la población civil. Ese fue el origen de Internet.

De lo anterior, resta mucho por reflexionar acerca de la verdadera historia e intención Internet. Es claro que no fue diseñada para uso general; su objetivo fue exclusivamente militar. Fue con el tiempo que las acciones de algunos sujetos que transformaron de forma radical aquel propósito, lo que permitió generar una red que respondiera a las necesidades del resto de la sociedad. Al respecto, adquieren sentido las palabras de Moraes (2005, p. 217), “No es Internet lo que cambia el comportamiento, es el comportamiento el que cambia a Internet”. Esto parece haber sucedido desde los primeros años de la red hasta nuestros días, en los que esta red es considerada un fuerte medio de comunicación, en torno al cual se forma una nueva sociedad, denominada “sociedad red” (Castells, 1999, p. 505). La sociedad contemporánea cada día hace más uso Internet y le otorga más importancia en todos los ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano; prueba de esto, por ejemplo, es la búsqueda de la virtualización de todos los servicios financieros y gubernamentales.

### **Ciberespacio**

Ahora bien, el desarrollo de Internet trajo consigo el ciberespacio, “un no lugar” (Cabero Almenara, 2002, p. 4), en el cual se establecen interacciones comunica-

tivas y espacios de encuentro, que supera los límites de espacio y tiempo. Allí, las interacciones son diferentes al encuentro cara a cara, pues se recurre a diversos mecanismos de comunicación como el correo electrónico, el chat y las videoconferencias, entre otros, que han permitido constituir grupos de internautas “donde miles de grupos de discusión han abordado temas diversos, han jugado, se han entretenido entre sí e incluso han llegado a trabajar en una amplia variedad de complejos proyectos colectivos” (Smith & Kollock, 2003, p. 20); “donde todos convergen e interactúan en el interior de una pantalla” (Merejo, 2009, p. 4).

### **Cibercultura**

Este término ha sido ampliamente estudiado y desarrollado por Pierre Lévy. Este filósofo afirma que “la cibercultura se desarrolla conjuntamente con el crecimiento del ciberespacio” (Lévy, 2007, p. 7), idea desarrollada también por Merejo (2008), quien afirma que “con el ciberespacio surge la Cibercultura”, donde la interacción de los sujetos, desde sus distintas formas, le dan sentido a este no lugar, ya que todos son actores sin importar su lugar de origen, su raza o cualquier otra condición. A medida que el ciberespacio surge, transforma, cambia y se organiza, en esta misma medida se da el desarrollo de la cibercultura, sin limitarla al uso de las nuevas tecnologías, ya que es difícil determinar sus límites. Allí, se establecen las relaciones entre los sujetos asociados a las representaciones simbólicas del mundo real, allí se conjugan “el conjunto de las técnicas (materiales e intelectuales) de las prácticas, de las actitudes, de los modos de pensamiento y de los valores que se desarrollan” (Levy, 2007, p. 1).

Lo anterior da como resultado la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en las que “convergen artefactos y productos, comportamientos individuales y colectivos, conceptos e ideologías, [que configuran la] cibercultura [como] toda manifestación cultural, generada por todas las tecnologías cibernéticas, desde la ciencia ficción hasta la inteligencia artificial” (Alonso & Arzos, 2002, p. 43).

### **Violencia y ciberespacio**

Al tener en cuenta el ciberespacio, Internet y la construcción virtual llamada *cibercultura*, es necesario detenerse a examinar el fenómeno de la violencia

que se gesta en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y reflexionar en el lugar desde el cual se acrecientan sus formas de expresión “de acuerdo con las características de la época, de las nuevas culturas y hoy, [que utilizan] las nuevas tecnologías” (Castro, 2006, p. 1). Así, se ha visto cómo se han modificado los modos de violencia que surgen en los contenidos e interacciones que la hacen visible, la ocultan, evalúan, rechazan o legitiman mediante el uso de estas nuevas tecnologías en el entorno virtual. Aunque esto ha sido un foco de atención y divulgación a través de noticias en diversos medios de comunicación, se considera que también deben ser objeto de estudio en la escuela y no ser ignoradas por los docentes o aquellos sujetos que ven al Internet como algo elemental, que se reduce solamente a “una forma de transmitir datos o bits de información de un ordenador a otros” (Hine, 2004, p. 10).

Como se ha expuesto hasta el momento, la red de redes es más que “paquetes de unos y ceros” que viajan por el sistema y se configuran en textos, archivos de audio, imágenes o videos, que ocupan a los jóvenes y así configuran el vaticinio de Alvin Toffler (1980) en *La tercera ola*, en el cual se refería a que los “sujetos vivirían en soledad”. Esta soledad argumentada por el número de horas que permanecen los sujetos conectados a Internet, bien sea desde un ordenador o desde dispositivos móviles (cabe recordar que actualmente la telefonía celular ha invertido buena parte de su presupuesto en publicitar y adecuar sus equipos para facilitar el acceso a Internet desde los equipos móviles). Los sujetos han percibido en estos espacios una nueva forma de vida, distracción e interacción social, lo que ha llevado a que generen dependencia a estos equipos y las posibilidades de conectividad que ofrecen; de esta forma, se ha hecho cada vez más necesario el uso de móviles y nuevos planes de datos que mantienen a los cibernautas activos y presentes sin importar su ubicación geográfica.

Por supuesto, a través de las redes sociales, en ocasiones se expone información que se convierte en dispositivo para posibles agresiones que, incluso, se pueden configurar en el mundo físico como ya se han podido evidenciar. Para ilustrar esto bastaría citar sólo un caso, el de la joven Ana María Chávez, ocurrido en septiembre de 2009, quien fue estrangulada en su casa después de recibir en ella a dos muchachos que había conocido por medio de la popular red social *Facebook*. Estos jóvenes se presentaron como músicos y viajaron desde Medellín con el fin de robarla y asesinarla para no dejar huella.

### 3. LA ETNOGRAFÍA VIRTUAL: UN METHODÓS ADECUADO PARA “LEER” INTERNET

Con el crecimiento exponencial de Internet se han gestado nuevos fenómenos sociales emergentes en el ciberespacio que merecen ser estudiados y tienen “su campo de investigación no a partir de las tecnologías propiamente dichas, sino de la utilización social y las interacciones que las comunidades virtuales [hacen de ellas]” (Sandoval Forero & Guerra García, 2010, p. 36). De tal manera que pretender comprender el modo de vida de un grupo de sujetos en un contexto determinado hace necesario el uso de la etnografía con todos aquellos elementos que la hacen diferente a otras metodologías, entre los cuales se encuentran la inmersión en el espacio de la comunidad estudiada, la utilización de diversas herramientas como la ciber-observación participante, entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, entre otras; metodologías que pretenden exponer la comunidad estudiada de manera descriptiva, dar cuenta de “lo que hacen, cómo se comportan e interactúan entre sí, con el fin de describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estas pueden variar en diferentes momentos y circunstancias” (Lorés, Granollers, & Lana, 2002, p. 23).

Utilizar la etnografía virtual como metodología implica tener en cuenta que su “objetivo no es solo estudiar los usos de Internet, sino también las prácticas sociales en línea y de qué manera estas prácticas son significativas para la gente” (Mason en Heredia, 2005, p. 2). En este marco de transformaciones, el sentido de tiempo y espacio adquieren un valor diferente que se asocia a lo sincrónico y asincrónico, de tal manera que se debe tratar el espacio virtual como una comunidad de intereses, de manera que aquello que los identifica es determinado por parámetros tomados en el sentido analítico como “características comunes”, que al final permitirán construir significados, generar identidades y establecer agrupaciones más o menos estables y con intereses compartidos que darán cuenta del objetivo central trazado en la investigación.

Para lograr este objetivo es necesaria la competencia del investigador, no solo como experto en su disciplina, sino también como conocedor de las distintas herramientas virtuales necesarias para aplicar la etnografía virtual y los elementos metodológicos entre las que se encuentran el lugar, las interacciones, las formas de registro, la sistematización, el tiempo y la identidad que se configuran para poder llevar a cabo estos estudios en Internet.

El investigador que considere conveniente sumergirse en el mundo de Internet debe obligatoriamente ser usuario de la red, con suficiencia y conocimiento en el uso de las herramientas necesarias que le ayuden a comprender y hallar las interacciones y los contenidos que allí se gestan y, de esta forma, pueda obtener los resultados esperados. El investigador debe ser capaz de aprovechar los recursos que ofrece la red, tanto los gratuitos como los que tienen costo, que representan una gran utilidad para el fin que se persigue, dado que hoy, la *Web 2.0* —(llamada antes *Web 1.0*)— representa la evolución de lo estático y solitario, que privilegia la colaboración y el intercambio rápido de información entre diversos tipos de usuarios, que, además,

saca partido a las ventajas intrínsecas de la web, ofreciendo un servicio continuamente actualizado que mejora cuanto más gente lo use, utilizando y remezclando los datos de múltiples recursos [...] a la vez que ofrecen sus propios datos y servicios de tal forma que pueden ser reutilizados por otros, creando una “arquitectura de participación en red. (O’Reilly, en Margaix, 2007, p. 96)

De lo anterior emerge todo lo relacionado con la interacción y las redes sociales que sirven como puntos de encuentro, que dependen de sus usuarios y que, en el caso del grupo de Ciberviolencia, fue uno de los ítems en los que se concentró el análisis, puesto que, gracias a la información suministrada por los internautas, se logró focalizar el lugar enmarcado dentro del software social a través del cual se ejerce violencia virtual mediante los contenidos y las interacciones que se dan entre los internautas que navegan en estas redes.

Antes de iniciar con los elementos metodológicos que se deben tener en cuenta, es necesario definir las interacciones y contenidos que se pueden dar en el ciberespacio y que se constituyen como dispositivos fundamentales sobre los cuales estos elementos tienen su efecto.

Inicialmente es necesario reconocer que el hombre forma parte de múltiples sistemas de orden abierto en los que existe interacción con todo tipo de elementos que forman parte del todo, de tal manera que es necesario establecer relaciones interpersonales “[como] un aspecto esencial del ser, ya que la mayoría de los individuos desean estar en contacto con sus iguales con la finalidad de aprender y de subsistir [...] en un mundo de constante transformación” (Tovilla, Trujano, & Dorantes, 2010, p. 2). En este mundo cambiante, se sabe y

reconoce que no se es un ser aislado, sino que, por el contrario, la comunicación se convierte en una necesidad humana y básica a la hora de relacionarse con el otro. Por consiguiente, la comunicación es considerada “un proceso, un fenómeno, una realidad que exige una serie de requisitos para producirse, y que básicamente consiste en la transmisión efectiva de una información, con un código determinado por parte de un emisor y con destino a un receptor, a través de un canal” (Pérez, 2003, p. 32). En dicho canal pueden aparecer otros elementos complementarios, como la codificación, la descodificación, las interferencias y el control de los efectos de la comunicación (Ortega, 2004, p. 21).

Al parecer, este proceso complejo de la comunicación ha sido reducido a la exposición de los elementos básicos que la acompañan, que deja de lado “otros elementos, otros estados y otras condiciones, que, en cambio, sí son reales y problematizan el análisis de un acto comunicativo” (López, 2008, p. 170), como las interacciones que ocurren cuando los seres humanos están juntos. “Interactuar significa analizar la distancia de las relaciones sociales” (Goffman en López, 2008, p. 6). Además, la comunicación se da a partir de la igualdad en la conversación con los mismos deberes y derechos, tanto de habla como de escucha, a través de espacios culturales e intelectuales compartidos donde la presencialidad del otro con la mirada, el cuerpo, el habla se va configurando un hecho social, allí se entreteje la interacción y el que interactúa a través del “cara a cara” (López, 2008, 172).

En la interacción directa entre individuos se configura el primer elemento de la interacción, la mirada, puesto que los “participantes son hablantes, escuchas, miran y son mirados” (Winkin en López, 2008, p. 172). En este tipo de interacción todo es valioso, y configura unas categorías en las que la acción es lo más importante del encuentro con el otro; están los contactos rápidos, producto de un comentario ligero, el contacto cuando se espera la respuesta del otro mediante la co-presencia física, los encuentros conversacionales con “una atención mutua y privilegiada a todo modo de comunicación” (López, 2008, p. 125); una representación tipo tribuna, en la cual un grupo de personas atiende a la palabra de un orador, una obra de teatro o un acto musical entre otros; y las celebraciones sociales, en las que concurren individuos admitidos de forma controlada y se muestra una forma oficial de proceder o comportarse, lo que lleva a pensar que la “interacción es escenario de la comunicación y a la inversa” (Rizo, 2006, p. 2). Estas relaciones directas tejen toda interacción social basada en la reciprocidad y la copresencia, reguladas por unas reglas y

dinámicas compartidas para constituirse como situaciones completas que buscan, según Goffman (1972), “alejarse del simple acto de transmitir información” y permiten la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social.

Ahora bien, la interacción como esencia de la comunicación está dada en el mundo físico en el encuentro cara a cara, en el reconocimiento del otro, en la presencialidad con vínculos de respeto, derechos y deberes. Sin embargo, con la evolución de la *web 1.0* —donde todo los contenidos eran estáticos y poco manipulables, y la interacción estaba de cierta forma anulada— a la *web 2.0*, la interacción cobra bastante importancia, dado que surgen las redes sociales, los blogs y “los medios tradicionales de información se redimensionan y reconfiguran para estar en línea, con estructura y lenguajes diferentes” (Sierra, 2009, p. 2). Así, elementos como el correo electrónico, las listas, los foros, los blogs, entre otros, adquieren, en medio de la asincronía, la posibilidad de generar una interacción virtual determinada por la respuesta que el receptor de la información genere a quien le escribe, es decir, mediante este mecanismo el cara a cara se pierde, la necesidad de la co-presencia se desvanece y se reconfigura una nueva forma de interactuar en la que las relaciones interpersonales sufren una metamorfosis que dan “cabida a nuevas realidades virtuales, que conglomeran parejas alrededor del globo terráqueo donde el protagonista es [...] internet” (Tovilla, Trujano, & Dorantes, 2010, p. 2).

Así mismo, en la virtualidad toma forma lo sincrónico a través del chat donde se establece el “texto escrito oralizado” (Yus, 2004, p. 3). Allí se configuran diversos roles sociales que “tienen efectos en los patrones de interacción y conexión entre los miembros de la red y en última instancia sobre su rendimiento, productividad, moral y bienestar psicológico” (Willging, 2008, p. 4), dado que no es necesario que los visitantes se conozcan, puesto que el hecho de que se pueda “manipular la identidad permite que los participantes se identifiquen como deseen” (López, 2009, 20) y se integren en las salas creadas para chatear a partir de diferentes temáticas que son abordadas según los gustos e intereses de los internautas. Así, se desarrollan conversaciones públicas, privadas o simultáneas y donde “la brevedad es esencial” (Cervera, 2001, p. 29).

Todo lo anterior supone que la interacción virtual ha transformado la forma habitual de interactuar de los seres humanos por cuanto en muchos aspectos se ha redimensionado de tal manera que es necesario conocer hoy cómo se comporta y de qué manera se dinamiza. El anonimato da la posibilidad de

“ser quien yo quiero ser” (Sierra, 2009, p. 6). El tiempo y el espacio son más manipulables por el uso de los recursos técnicos. Las respuestas que se dan a otros internautas pueden ser modificadas o asumidas de manera diferente, dado que no hay un contacto físico. La posibilidad de utilizar nuevos lenguajes escritos y orales redimensiona la utilización de este, debido a la brevedad con la que se debe interactuar en Internet, pero, sobre todo, entender que cada vez que se interactúa “la atracción es hacia la persona imaginada, no hacia la persona real que está al otro lado de la pantalla” (Sierra, 2009, p. 7).

Ahora bien, en cuanto a los contenidos, Internet, como un nuevo medio de difusión masiva de contenidos, permite que las personas y comunidades de todo el mundo, sin acto alguno de desigualdad, pueda colocar sus contenidos en la red para que una comunidad —en este caso virtual— acceda a ellos para utilizarlos, modificarlos y reenviarlos, para que otros vuelvan a retroalimentarlos. Se generan, de esta forma datos, generalmente expresados en textos, imágenes, videos, vínculos, animaciones, entre otros. Tales datos se encuentran en cantidades incalculables en enciclopedias, recursos didácticos, sitios oficiales, plataformas, enseñanza asistida y múltiples aplicaciones que han creado un nuevo paradigma de comunicación que permite la interacción entre sujetos, entre estos y las instituciones. No está de más señalar que “[...] no podemos engañarnos, [pues] también existen cosas nocivas o incluso ilegales” (García, 2007, p. 94) que aparecen de forma explícita e implícita y se pueden encontrar sin la necesidad de realizar búsquedas avanzadas, ya que en la mayoría de las ocasiones están vinculados a ventanas emergentes o con una simple palabra están allí presentes sin restricción.

Con respecto a los contenidos, Burbules y Callister (2006) argumentan: “En la internet existe una gran cantidad [de información] que va desde lo trivial, lo tonto, lo extraño y lo escandaloso, hasta lo ofensivo, dichos contenidos hacen parte de la misma condición o característica de la internet, de ser un medio ‘descentralizado, abierto y sin censura’” (Burbules & Callister, 2006, p. 53), que aloja, además de excelentes recursos, insultos, mentiras y violencia. Este medio permite observar una radiografía de la sociedad actual, ya que muchos roles y actitudes se trasladan al ciberespacio.

La gran mayoría de los contenidos de Internet se diseñan y tienen fines informativos, académicos o investigativos, y se usan en acciones absolutamente legítimas. A pesar de dicha característica, también existe una cierta cantidad de



contenidos exponencialmente nocivos o ilícitos que, a pesar de los esfuerzos de las autoridades, logra permanecer en las redes libremente.

En cuanto a la existencia de contenidos violentos o ilícitos, habitualmente se dice que son los menores de edad los principales perjudicados. Se relaciona, entonces, lo violento con lo que pueda hacerles daño a los menores. Sin embargo, García Fernández afirma: “quisiera señalar que, a mi modo de entender, los adultos no les vamos a la zaga; no en vano, lo que hace daño a un niño puede dañar incluso más a un adulto” (García, 2007, p. 93).

Una vez comprendido lo anterior, los elementos metodológicos que se pueden tener en cuenta a la hora de hacer estudios etnográficos, son, primero, el *lugar* que en primera instancia está dado —según Hine (2004) — por un “espacio concreto aunque complejo, [llamado] ciberespacio”, desde el cual Internet se convierte en el objeto de estudio de la etnografía virtual. Para el caso de la investigación de Ciberviolencia y ante la imposibilidad de ubicar físicamente los sujetos establecidos para la muestra, dado que las comunidades virtuales (Álvarez, 2009, p. 4) “no están situados físicamente en ningún lugar”, fue necesario tipificarlos a partir de algunos parámetros que los hicieran homogéneos, tal como la frecuencia de uso de Internet, el uso de herramientas, la pertenencia al programa de “ciencias de la información y la documentación de la Universidad de la Salle” y su interés por participar en la investigación, lo que permitió llevarlos a un sitio determinado a interactuar, o acudir al espacio donde ellos interactúan regularmente para poder desarrollar el estudio.

Ahora bien, como segundo elemento, hemos de considerar las dos maneras de abordar los estudios de Internet: una desde lo cuantitativo, a partir de la medición del uso de este medio o las herramientas que existen; y otra, desde la que se configura nuestro interés para el desarrollo de estudios cualitativos basados en las interacciones. Estas son esenciales a la comunicación dada en el mundo físico: el encuentro cara a cara, el reconocimiento del otro, la presencialidad con vínculos de respeto (derechos y deberes). Pero, en nuestro caso, también se expresan en el ciberespacio, aunque haya una variación en relación con el mundo físico. Es evidente que las interacciones tienen una fisonomía en el grueso mundo de la cibercultura, puesto que, al evolucionar la web, dio lugar a las redes sociales, los blogs y “los medios tradicionales de información se redimensionaron y reconfiguraron para estar en línea, con estructura y lenguajes diferentes” (Sierra G, 2009, p. 2). Así las cosas, las interacciones cambian

de medio y son las que dan vida a todas estas posibilidades de comunicación que se entretajan en el ciberespacio.

Por tanto, elementos como el correo electrónico, las listas, los foros, los blogs, entre otros, adquieren, en medio de la asincronía, la posibilidad de generar una interacción virtual determinada por la respuesta que el receptor de la información genere a quien le escribe. En otras palabras, mediante este mecanismo el “cara a cara” se pierde, la necesidad de la co-presencia se desvanece y se reconfigura una nueva forma de interactuar en la que las relaciones interpersonales sufren una metamorfosis que da “cabida a nuevas realidades virtuales, que conglomeran parejas alrededor del globo terráqueo donde el protagonista es internet” (Tovilla, Trujano & Dorantes, 2010, p. 6).

En la virtualidad tiene lugar lo sincrónico. He aquí el tercer elemento metodológico. A través del chat, donde se establece el “texto escrito oralizado” (Yus Ramos, 2004, p. 3), se configuran diversos roles sociales que “tienen efectos en los patrones de interacción y conexión entre los miembros de la red y, en última instancia, sobre su rendimiento, productividad, moral y bienestar psicológico” (Willging, 2008, 4), dado que no es necesario que los visitantes se conozcan, puesto que el hecho de que se pueda “manipular la identidad permite que los participantes se identifiquen como deseen” (López, 2009, 20) y se integren en las salas creadas para chatear a partir de diferentes temáticas.

Todo lo anterior supone que la interacción virtual ha transformado la forma habitual de interacción entre seres humanos, y ha llevado a que esta se redimensione de tal manera que hace necesario conocer cómo se comporta y de qué manera se dinamiza en la actualidad. Esto nos permite descubrir el cuarto elemento metodológico: el anonimato que da la posibilidad de “ser quien yo quiero ser” (Sierra G, 2009, p. 6). El tiempo y el espacio son más manipulables por el uso de los recursos técnicos. Las respuestas que se dan a otros internautas pueden ser modificadas o asumidas de manera diferente. Dado que no se está cara a cara, sumado a la necesidad de construir mensajes breves, la posibilidad de utilizar nuevos lenguajes escritos y orales redimensiona la utilización de Internet; es significativo comprender, además, que cada vez que se interactúa “la atracción es hacia la persona imaginada, no hacia la persona real que está al otro lado de la pantalla” (Sierra G, 2009, p. 7). Por supuesto, también existe una serie de “normas para una correcta aceptación en la red” (Manz, 2005, p. 1) denominada *net-etiqueta*, esta establece que se

debe respetar el tiempo de los demás siendo breve, observar y entender las normas que rigen ciertas zonas en las cuales se quiere interactuar, escribir de forma adecuada y breve, no utilizar las mayúsculas, pues son sinónimo de agresión o son entendidas como gritos, entre otras.

Cuando ya se muestran las aristas de la interacción y de su posibilidad a través de lo sincrónico y asincrónico, el grupo de investigación privilegió el manejo de las herramientas de manera asincrónica. Esta modalidad permitía generar la interacción entre los sujetos sin la condición del tiempo, puesto que cada uno de los participantes tiene constituido su quehacer diario y solamente aportaría de manera voluntaria y solo cuando lo dispusiera, lo que favorecía de alguna manera la posibilidad de hacer ingresos con cierta regularidad o sin ella, pero siempre sin afectar el desarrollo de la investigación. Claro, surge la pregunta, ¿cómo garantizar que el sujeto o el avatar que este al otro lado de la pantalla es quien dice ser?

Para hablar y describir los contenidos e interacciones en Internet —el quinto elemento de esta investigación—, se hace necesario recurrir a herramientas de la web 2.0 que pueden suplir las utilizadas en la forma tradicional de hacer etnografía, por ejemplo, para establecer los diarios de campo acordes al uso de la internet, se utilizó una forma que permitiera hacer observaciones y registrarlas a través de un blog, web-blog o bitácora en el cual se sistematizó la información de manera cronológica a través de notas de campo que incluyen el usuario, fecha, hora y comentarios adicionales, con la posibilidad de dar respuestas e hilar las anotaciones realizadas.

Para realizar las entrevistas a los internautas elegidos en la muestra se utilizó la aplicación *Skype*, la cual nos ofrecía la posibilidad de hacer llamadas gratuitas entre cuentas *Skype* con la facilidad de hacerlo con solo audio, por videollamadas o mediante videoconferencias que podían ser grabadas para su posterior análisis a través de un software de grabación entre cuentas *Skype* llamado '*skype-call-recorder*', herramienta que se usó con la previa autorización del internauta, esto con el fin de dejar el registro y guardarlo en formato mp3 para su análisis.

Una vez desarrolladas todas las ciberentrevistas, se procedió a utilizar un software licenciado y especializado en dictados llamado *Dragon*, que permite, mediante un entrenamiento previo de la voz para que el computador la

identifique, transcribir el audio por medio de dictado, o mejor aún, transcribir directamente la entrevista si es lo suficientemente clara y con buen volumen. El archivo de texto obtenido al final brinda la posibilidad de exportarse y guardarse en un programa regular, como el popular Word de Office, u Open Office Writer de Staroffice.

Posteriormente, se utilizó la plataforma *Moodle* para registrar todo el contenido —incluidos los formularios de registro de los participantes, los cuestionarios y todo el material a analizar—. Mediante la observación participante y un foro basado en cinco preguntas, se identificaron las sensaciones que les dejaba ese material violento puesto como ejemplo en la red social Facebook.

Las matrices de análisis y la sistematización de la información se elaboraron a través de la utilización de *Google Docs* que, mediante la creación de un formulario en línea, facilitó el registro de la información en línea o fuera de ella. Esta información fue exportada, posteriormente, a una hoja de Excel en la que se clasificó y organizó para facilitar la escritura del informe de investigación.

#### 4. ALGUNOS RESULTADOS: PERCEPCIÓN, VIOLENCIA E INTERNET

El desarrollo de Internet y su evolución han permitido a los investigadores sumergirse y plantear preguntas valiosas que permitirán dar respuesta a fenómenos poco estudiados en la actualidad, pero que deberán ser observados con atención, ya que han aparecido en los mismos seres humanos, que son quienes finalmente le dan sentido a la cibercultura.

A continuación, se enunciaran algunos resultados de la investigación denominada “Ciberviolencia: formas de violencia identificadas en el ciberespacio por estudiantes de ciencias de la información de la Universidad de la Salle” en la cual se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los contenidos e interacciones que un grupo de estudiantes universitarios identifican como violentos en el ciberespacio?

A nivel de la categoría de violencia, fue posible reconocer que la violencia producida en el ciberespacio no está desvinculada de la violencia de la vida real. Esta conclusión permite evidenciar que se establece una relación simbiótica

entre las dos. Además, el planteamiento de Johan Galtung, citado por Espinar (2003), en el cual se establecen tres tipos de violencia para el mundo físico —la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural— cobra vigencia en la realidad virtual. Aquí también se dan los mismos tipos de violencia, se evidencian y se reconocen.

A nivel de contenidos, fue posible clasificarlos de acuerdo con las razones expuestas por los estudiantes para reconocerlos como violentos: las formas de acceso a los contenidos ciberviolentos, los contenidos eróticos observados por menores de edad (pornografía infantil, contenidos degradantes, videos que evidencian agresión física), el alojamiento de contenidos violentos, videos musicales de algunos géneros específicos, contenidos relacionados con la bulimia y la anorexia, contenidos relacionados con la muerte y los accidentes, *snuff movies*, maltrato a los animales, la ciber-intimidación, contenidos amarillistas, caricaturas, material no solicitado. Cada uno de estos contenidos poseen características y formas de acceso distintas, pero siempre a disposición de cualquier cibernauta.

En cuanto a las interacciones, se resalta que se estudiaron desde lo sincrónico y lo asincrónico. En las dos modalidades se hallaron maneras de violentar al cibernauta. Aunque en el ciberespacio existen redes sociales como *Hi5* y *My Space*, entre otras, para esta investigación la red *Facebook* fue objeto de análisis, debido a que los cibernautas continuamente se refirieron a ella como un espacio de interacción donde ocurre ciberviolencia en sus dos manifestaciones. Es relevante ratificar que las interacciones en Internet han sufrido modificaciones con respecto al mundo físico. Aunque representan aquellas acciones que en realidad hacen los seres humanos cuando están juntos, han modificado su presencialidad, su corporeidad y el habla reconfigurada en texto oralizado donde el principio básico de la interacción expresado en el encuentro “cara a cara” (López, 2008) se ha diluido a través de una pantalla o artefacto propio de las tecnologías de la información y la comunicación. La modificación se ha dado en términos de lugar, tiempo e identidad.

Antes de postular las conclusiones, es importante decir que esta metodología ofrece muchas alternativas que generan nuevas oportunidades al usar los recursos e instrumentales que están ahí en Internet. De tal manera, se podrá conocer ese mundo etéreo, sin forma aparente, que se encuentra detrás de la pantalla, pero que, sin duda, será el referente para nuevos desafíos en la

construcción de conocimiento por parte de cada uno de quienes habitan en esa enorme telaraña denominada Internet.

Finalmente, y después de haber desarrollado este recorrido por los diferentes elementos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de aventurarse a desarrollar un estudio social en el ciberespacio —basado en las interacciones y usando la metodología de la etnografía virtual—, se podría afirmar que queda planteado para los futuros investigadores el desafío de abordar los estudios de Internet no solo desde su uso, sino desde las interacciones, utilizando ampliamente las herramientas que este nos ofrece.

Si bien el ciberespacio y todos los elementos que lo componen no tienen un lugar determinado, esto no significa un impedimento para llevar a cabo el estudio de los fenómenos que se gestan actualmente en la cibercultura. La etnografía virtual supone una metodología que permite aplicar en el contexto virtual todas las posibilidades de la etnografía tradicional al hacer una adecuación creativa de dichas herramientas.

La identidad de una persona es difícil de rastrear en Internet, lo que significa una dificultad para abordar los estudios de la red, pero es un impedimento que puede ser superado a través de la definición de la comunidad o de la utilización de herramientas, que permiten visualizar al usuario en el mismo medio en donde ocurre el estudio, lo que da la posibilidad de garantizar de quién se trata.

Además, para el investigador resulta de alto beneficio la forma de aprehender el tiempo en Internet, y puede sacar provecho de la posibilidad de realizar su investigación *online* u *offline* de tal manera que, inmerso en el contexto de análisis, puede interactuar sin que esto le signifique largos periodos junto a la comunidad objeto de estudio.

Como bien lo dicen algunos, no logramos imaginar qué es todo lo que hay en Internet. Tal vez sólo vemos la punta del iceberg y poco lo que hay debajo del agua; sin embargo, esto nos debería animar para comprender, así sea de forma parcial, este mundo en el cual se enmarca y se configura una nueva manera de ser. Las nuevas generaciones no son ajenas a él, incluso forma parte de su mundo vital, o mejor, es su mundo vital. Y, si queremos acompañarlos, habremos de comprender lo que allí se encierra.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A., & Arzos, I. (2002). *La nueva ciudad de Dios: un juego cibercultural sobre el tecno-hermetismo*. Madrid: Siruela.
- Álvarez Cadavid, G. M. (2009). Etnografía virtual: Exploración de una opción metodológica para la investigación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología* 3(6), (pp. 1-31).
- Cabero Almenara, J. (2002). *El ciberespacio: el no lugar como lugar educativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad red*. México: Siglo XXI Editores.
- Castro Santander, A. (2006). El Ciber Acoso Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (pp. 1-3).
- Domínguez, D. (2006). *La etnografía virtual no busca (solo) grupos más o menos homogéneos estén o no ubicados en contextos espaciales euclidianos...* Recuperado el 12 de agosto de 2010. Disponible en <http://cibercampo.blogspot.com/2006/08/la-etnografa-virtual-no-busca-slo.html>
- Heredia Trucharte, M. (2005). Entrar y salir, entrar y mirar, entrar y quedarse. *Revista de recerca i investigació en antropologia* (3), (pp. 1-19).
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. México: Antrophos.
- López Neira, E. (2009). *Caracterización de las funciones de los emoticones en interacciones virtuales de chat abierto*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Lorés, J., Granollers, T., & Lana, S. (2002). *Introducción a la interacción persona ordenador*. [s.l.]: Universitat de Lleida.
- Manz. (2005). *NETIQUETA: Normas en la red*. Recuperado el 2 de julio de 2010. Disponible en [www.emezeta.com/informes/netiqueta.pdf](http://www.emezeta.com/informes/netiqueta.pdf)
- Margaix Arnal, D. (2007). Conceptos de web 2.0 y biblioteca 2.0: origen, definiciones y retos para las bibliotecas actuales. *El profesional de la información* 16(2), (pp. 95-106).
- Merejo, A. (2009). *El Ciberespacio como entresijo virtual*. Recuperado el 7 de febrero de 2010. Disponible en [dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3018766&orden...](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3018766&orden...)
- Moraes, D. (2005). *Por otra comunicación: Los media, globalización cultural e internet*. Barcelona: Romanya/Valls.
- Rueda Ortiz, R. (2008). Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red. *Nómadas* 28, (pp. 8-20).
- Sandoval Forero, E. A., & Guerra García, E. (2010). *Migrantes e indígenas: acceso a la información en comunidades virtuales interculturales*. México: Universidad Autónoma del Estado de México – Universidad Autónoma Indígena de México.

- Sierra G, L. (2009). *Chatomania o el delirio de las relaciones virtuales*. Recuperado el 7 de agosto de 2010. Disponible en <http://interaccion.cedal.org.co/documentacion.htm?x=20161008&cmd%5B126%5D=c-l-'50>
- Smith, M.A., & Kollock, P. (2003). *Comunidades en el Ciberespacio*. Barcelona: UOC.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Tovilla Quesada, V., Trujano Ruiz, P., & Dorantes Segura, J. (2010). *Relaciones interpersonales y espacios virtuales*. Recuperado el 6 de julio de 2010. Disponible en Bibliopsiquis, <http://www.psiquiatria.tv/bibliopsiquis/handle/10401/1098>
- Willging, P.A. (2008). *Técnicas para el análisis y visualización de interacciones virtuales en ambientes virtuales*. Recuperado el 2 de agosto de 2010. Disponible en revista-redes.rediris.es/pdf-vol14/vol14\_6.pdf
- Yus Ramos, F. (2004). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en internet*. Recuperado el 23 de julio de 2010. Disponible en [www.scielo.org.ar/pdf/rpacs/n6/n6a12.pdf](http://www.scielo.org.ar/pdf/rpacs/n6/n6a12.pdf).





