

Nuevas formas de pensar la formación ciudadana

Lic. Isabelino A. Siede

Educación ha sido siempre, en mayor o menor medida, la construcción de puentes entre el pasado, el presente y el futuro. Este desafío exige a los docentes un ejercicio constante de lectura crítica de las condiciones en que se desenvuelve su tarea y la proyección de sus acciones. Por eso, no viene mal detenernos a pensar cuánto ha cambiado el mundo en el último tiempo y cómo vemos la dirección que lleva la sociedad actual. Hace poco más de un año, en la Conferencia de San José de Costa Rica, Judith Fabian nos hablaba de la *incertidumbre confiada*. Hoy más que entonces vivimos en un mundo que se disloca y nos descoloca. En consecuencia, pensamos que quizás no tenemos mucho para ofrecerles a las nuevas generaciones, porque no sabemos bien cómo será el futuro. Creo que en la expresión *incertidumbre confiada* está la sutil riqueza de desconocer cómo será el futuro y decidir, al mismo tiempo, hacernos cargo de participar en su construcción. Realmente no sabemos cómo será la vida de nuestros hijos y nietos, lo cual nos sorprende como educadores, ya que algunos de nuestros padres y nuestros abuelos estaban seguros de que sabían cómo iba a ser el mundo y educaban en consecuencia.

Mirando a la distancia nuestros propios derroteros, finalmente el mundo no fue como lo predijeron y transitar la *incertidumbre confiada* significa admitir que no conocemos el futuro pero también significa aportar algo para que el futuro sea como queremos que sea. Hannah Arendt (2003) lo advertía hace medio siglo, en un contexto que la sorprendía tanto como a sus coetáneos:

"Básicamente, siempre educamos para un mundo que está confuso o se está volviendo dislocado, porque tal es la situación humana básica en la que se creó el mundo por acción de manos mortales para servir a los mortales como hogar durante un tiempo limitado. Porque está hecho por mortales, el mundo se marchita, y porque continuamente cambian sus habitantes, corre el riesgo de llegar a ser tan mortal como ellos. Para preservar el mundo del carácter mortal de sus creadores y habitantes hay que volver a ordenarlo de nuevo, una y otra vez. El problema es, simplemente, el de educar de tal modo que siempre sea posible esa corrección, aún cuando por supuesto nunca pueda garantizarse".

Desde esta perspectiva, enseñar es abrir un espacio donde podamos reordenar el mundo, armarlo de una manera distinta de como está hecho, sabiendo que no siempre las posibilidades de armarlo de otra manera serán efectivas, porque no somos los dueños del futuro. Pero estamos en las aulas todo el tiempo tratando de encontrar algunas articulaciones imprevistas. Y muchas veces, en lo que llevamos al aula y lo que escuchamos de los estudiantes, podemos encontrar algunas grietas, algunas fisuras, algunos modos de pensar el mundo que lo pueden enriquecer. Quisiera pensar esas grietas en torno a una categoría básica que funcionó como pilar de fundamento y expansión de los sistemas educativos nacionales: la ciudadanía. En un mundo atravesado por fuertes transformaciones, la expectativa de educar ciudadanos, que estuvo en los orígenes de los sistemas educativos nacionales, requiere ser pensada nuevamente. ¿Qué significa hoy formar ciudadanos? ¿Cómo preparar a los estudiantes para insertarse en la sociedad, la política y las relaciones culturales de un futuro del que conocemos poco?

En los siglos que llevamos de vida independiente, ha habido diferentes concepciones de ciudadanía en las escuelas de América. La relación entre ciudadanía y educación ha sido, desde el inicio una relación históricamente condicionada y articulada sobre la base de combinaciones complejas. En la formación ciudadana se enlaza el derecho a participar con el temor de las élites una participación popular excesiva, así como conviven un sentido político emancipatorio con un sentido de contralor social a través de atribución de obligaciones y restricciones morales. El carácter conservador y el carácter progresivo de la escuela forman parte de una misma trama cotidiana que se presenta como contradictoria en nuestras representaciones y prácticas. Por eso mismo, revisar el sentido de la educación política escolar implica necesariamente poner la mirada sobre lo que hacemos, decimos y creemos antes de salir a buscar afuera nuevos sentidos. No me refiero, claro está, a las políticas partidarias o a las ideologías que encarnan respuestas totales a los problemas de la sociedad. Me refiero básicamente a que formamos parte de la sociedad y ejercemos el poder en ella. Nos integramos con los demás en función de construir vidas entrelazadas y eso exige de cada uno el aprendizaje de ciertos

códigos de autogobierno y cogobierno que nos hacen sujetos políticos. La preguntas por la educación política nos remite directamente a qué tipo de sociedad estamos promoviendo en nuestras pedagogías cotidianas, qué herramientas ofrecemos para que cada estudiante se integre a la vida social en función de sus propios proyectos y de proyectos que lo trascienden en el tiempo y en el espacio.

En este sentido, podemos pensar que, en cada país de América, las finalidades políticas funcionaron como motor de la expansión escolar y de definiciones curriculares orientadas hacia la constitución de conciencias ciudadanas identificadas con los estados nacionales en construcción. Algunas de las máximas o lemas que dieron orientación a los procesos educativos fueron “civilizar a los bárbaros”, “asimilar a los extranjeros” y “normalizar a los diferentes”. Veremos qué significa cada uno de ellos, aunque hay matices de considerable diversidad entre los países de la región.

“Civilizar bárbaros” ha significado, ante todo, continuar la tendencia colonial de europeizar a los nativos, traerles los enunciados de la cultura universal para reemplazar con ellos la supuesta rusticidad de sus costumbres, la endeblez de sus conocimientos y la precariedad de sus organizaciones sociales. Así lo proclamaba, Sarmiento, un pedagogo argentino de proyección americana, en su libro *Educación popular* (1915):

[...] Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas. ¿Qué porvenir aguarda a Méjico, al Perú, Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, si no siglos, para levantar aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos, y dotados del sentimiento de su propia dignidad? [...] Cualquiera que estudie detenidamente los instintos, la capacidad industrial e intelectual de las masas en la República Argentina, Chile, Venezuela y otros puntos, tiene ocasión de sentir los efectos de aquella inevitable pero dañosa amalgama de razas incapaces o inadecuadas para la civilización”.

En estas líneas, la ciudadanía sería un antídoto contra el legado maldito de la colonización española, que no fue lo suficientemente firme para eliminar a esas razas de la superficie americana como, según evaluaba Sarmiento en el resto de su libro, se hizo con éxito en la colonización que realizaron los ingleses, los franceses y los holandeses. El desierto se configuraba como ausencia, como imposibilidad, como agujero maldito que la civilización debía llenar con sus enunciados. Detrás de tal propósito había una mirada profundamente desatinada de las culturas más antiguas del continente, pues la educación política estaba teñida de la mirada del conquistador, reeditada también hoy cada vez que importamos categorías supuestamente universales para pensarnos en ellas y para operar con ellas. Decía, al respecto, Tzvetan Todorov (1987):

“La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes, que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado [...]. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos, que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios): se niega la existencia de una sustancia humana realmente otra, que pueda no ser un simple estado imperfecto de uno mismo. Estas dos figuras elementales de la experiencia de la alteridad descansan ambas en el egocentrismo, en la identificación de los propios valores con los valores en general, del propio *yo* con el universo; en la convicción de que el mundo es uno”.

Civilizar bárbaros ha sido, entonces, una manera de confundir lo diferente con lo inferior y lo igual con lo idéntico, algo que todavía nos impide articular las diferencias en la trama cotidiana de las aulas. ¿Cuánto de la colonización perdura en nuestras convicciones pedagógicas? ¿Cuánto de la vara del conquistador se perpetúa en nuestras expectativas, nuestras metodologías y nuestros modos de vincularnos con el otro?

Un segundo sentido de la educación política tuvo predominancia en aquellas regiones de América abiertas a la inmigración masiva hacia mediados y fines del siglo XIX, en un flujo que transfiguró buena parte de las tradiciones y costumbres de las poblaciones criollas. Bajo la convicción de que los Estados nacionales requerían una ciudadanía culturalmente homogénea, la educación asumió la tarea de enunciar y difundir ideales patrióticos a través de rituales y mitos de enorme potencia para fraguar identidades mutuamente excluyentes. Su lema era “nacionalizar al extranjero”. Sobre la base de antiguas divisiones administrativas de la época colonial, se habían trazado límites más o menos estables y reconocidos por los estados emergentes, pero la educación patriótica trató (en algunos casos con éxito considerable) de naturalizar esos límites y delinear fronteras culturales entre pueblos que antes no reconocían mayores diferencias. Así, argentinos y uruguayos, chilenos y peruanos, colombianos y venezolanos, costarricenses y nicaragüenses, mexicanos y estadounidenses, entre otras numerosas identidades fueron resaltando distingos en su habla, su vestimenta, sus hábitos y, como era de esperar, sus miradas hacia los vecinos. La educación asumió la responsabilidad de producir culturas diferenciadas, allí donde los legados se entrecruzaban y se parecían mucho más de lo que podían tolerar los Estados emergentes. La enseñanza escolar nos diseñó identidades mutuamente excluyentes y trazó los rasgos del extranjero, del que no es como nosotros, del que puede tornarse peligroso si amenaza nuestros límites territoriales.

El aluvión inmigratorio era visto, por algunos sectores de las élites intelectuales, como una amenaza para las identidades y la escuela asumió la tarea de borrar las marcas de la sociedad de origen y reemplazarlas por la lengua nacional, una memoria unificada y un fuerte sentimiento de lealtad al terruño. Lo diferente, lo ajeno y lo novedoso eran combatidos en nombre de lo propio, lo común y lo tradicional, tal como ocurría también en las naciones europeas recientemente unificadas, como Alemania e Italia. Aquel discurso nacionalista significó un viraje para el cosmopolitismo civilizatorio, que encerraba nuevos riesgos. Lo denunciaba John Dewey, en su obra capital, publicada en 1916 (1982):

“Uno de los problemas fundamentales de la educación en y para una sociedad democrática lo plantea el conflicto entre una finalidad nacionalista y una ampliamente social. [...] En Europa, en los Estados continentales particularmente, la nueva idea de la importancia de la educación para el bienestar y el progreso sociales fue capturada por los intereses nacionales y obligada a realizar una labor cuya finalidad social era definitivamente estrecha y exclusiva. Se identificaron la finalidad social de la educación y su finalidad nacional, y el resultado fue un marcado oscurecimiento del sentido de la finalidad social. [...] ¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos?”.

No fue posible en aquella época, cuando que las identidades fogueadas en el caldo de cultivo de la educación patriótica entraron en ebullición hasta hacer estallar terribles guerras centradas en Europa y proyectadas al resto del mundo. Millones de civiles convertidos en soldados marcharon al frente de batalla decididos a matar y morir para defender la gloria de su nación, mientras otros millones de madres, esposas e hijos los vivaban con entusiasmo patriótico. Ahora bien, ¿dónde se había gestado aquella profunda hostilidad al extranjero? ¿Dónde habían aprendido todos estos ciudadanos a actuar y sentir como soldados? ¿Dónde habían escuchado y aprendido los himnos que entonaban al unísono con la misma emoción? ¿Cuándo se habían familiarizado sus cuerpos con los uniformes, la formación en filas y el respeto a las jerarquías? Pues no caben muchas dudas: en aquellas escuelas teñidas de nacionalismo exacerbado.

Hoy los Estados nacionales detentan un poder simbólico menos eficaz, pues compiten con otras fuentes de identidad dentro y fuera de sus propios límites. Quizá ahora podamos revisar la educación política a fin de construir identidades más pluralistas y menos temerosas del extranjero, más dispuestas a vivir en nuestros países que a matar por ellos, más propensas a construir futuro que temerosas de lo extraño. Ahora bien, ¿cuánto de aquellos resquemores perdura en nuestros rituales, nuestras tradiciones y nuestras representaciones sociales?

El tercer slogan de educación ciudadana, presente en las primeras décadas del siglo XX, fue “normalizar a los diferentes”. Cuando la filosofía y la pedagogía se vieron teñidas del discurso médico higienista, al amparo del positivismo, las categorías básicas que orientaron las políticas educativas

fueron el “orden” y la “normalidad”. Las escuelas enfatizaron sus hábitos clasificatorios, evaluatorios y disciplinadores, operando no sólo sobre la transmisión de conocimientos, sino sobre la conciencia moral de cada sujeto. Su tarea era imponer un modo “normal” de ser varón, un modo “normal” de ser mujer, un modo “normal” de constituir una familia, un modo “normal” de vivir la vida. Prontamente los desvíos “anormales” se transformaron en inmoralidades repudiables, en delitos punibles y en actos antisociales. La escuela fue una de las instituciones que dio fundamento a la “doble moral”, en que cada sujeto se veía compelido a ocultar cualquier comportamiento que resultara incomprensible para la medicina o raro para las mayorías. Tiempo después, la psicología evolutiva ofreció un buen relevo para los mandatos higienistas, en tanto dio continuidad a los fundamentos de la psiquis “normal” para cada edad. Aún hoy cuando algún estudiante es diferente y no muestra los mismos comportamientos que la mayoría, sus rasgos pueden ser evaluados como deficitarios, anormales, defectuosos o peligrosos. Aún hoy, si una familia no tiene la estructura esperable, no opera con una distribución estándar de roles, no mantiene los hábitos y costumbres tradicionales, eso puede servir como justificación para explicar por qué un chico no aprende matemática, por qué merece el maltrato de sus compañeros o por qué no es conveniente que continúe en nuestra escuela. La vara de la “normalidad” sigue atravesando nuestras representaciones y prácticas, en las cuales la homogeneidad es mejor vista que la diversidad, aunque cualquier discurso de “normalidad” resulta cada día menos sustentable. La normalidad fue una válvula de escape de nuestras inseguridades, de nuestra incertidumbre sobre el futuro, de nuestra desorientación en la búsqueda de la felicidad. Parece más sencillo estigmatizar lo diferente que atravesar las transformaciones que conlleva el encuentro con el otro. ¿Cuánto de estos modos de concebir la ciudadanía perdura actualmente en nuestras escuelas? ¿Hasta qué punto la apelación a la diversidad en las nuevas vertientes pedagógicas ha modificado realmente las tradiciones homogeneizantes y normalizadoras de nuestros sistemas educativos?

“Civilizar a los bárbaros”, “asimilar a los extranjeros” y “normalizar a los diferentes” son, a mi modo de ver, modalidades ya extemporáneas, pero el largo adiós a las prácticas educativas que ellos instalaron lleva ritmos disímiles en cada región de América. El mundo de hoy nos interpela como educadores y nos plantea nuevos desafíos para formar a los estudiantes en nuevos caminos de construcción del lazo social. Los cambios actuales, en el horizonte cultural sobre el cual se proyectan las vidas de las personas generan nuevas condiciones para los procesos de subjetivación y de socialización. ¿Qué desafíos enfrenta, entonces, la educación política para el siglo XXI?

Quizá el primer desafío sea trascender las murallas de nuestras escuelas con el fin de fundar nuestras propuestas pedagógicas en el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ella. Esto significa politizar el currículo y la oferta formativa de nuestras instituciones, aunque no para entrometernos, insisto, en debates partidarios que no nos competen, sino para enmarcar nuestro trabajo en las tensiones del mundo contemporáneo. En las últimas décadas, hemos visto cómo la vida social se vio afectada por las prepotencias del mercado, se multiplicaron las caras de la exclusión y nuestras ciudades se fragmentaron en guetos separados por murallas materiales y simbólicas. Diferentes formas de violencia contra la dignidad humana parecen delinear un futuro en el que el hombre vuelve a ser lobo del hombre, como denunciara Hobbes en la vida de naturaleza presocial. ¿Para qué educan, entonces, nuestras escuelas? ¿Para afilar cada mañana las garras y salir a despedazar corderos? ¿Para aullar cada vez más fuerte a fin de que ningún otro lobo se acerque a nuestro territorio? La respuesta no puede ser neutral: o nos interesa contribuir a generar una convivencia justa e inclusora o aceptamos que el mundo no es para todos y educamos para que nuestros estudiantes sean los que atrapan la presa.

Si planteo este problema aquí, pueden anticipar cuál es mi preferencia, pero prefiero desglosar ese propósito de construir una sociedad justa e inclusora enunciando algunos de los desafíos que, creo, están comprendidos en ese postulado. Estos son: los desafíos de la libertad, los desafíos de la diversidad, los desafíos de la igualdad y los desafíos de la participación solidaria.

En primer lugar, pensar la formación escolar en la ciudadanía nos sumerge en una de las aporías pedagógicas presentes desde el mandato ilustrado que dio origen a la escuela pública: ¿cómo se forma a un ciudadano libre si, al mismo tiempo, el orden social y político busca reproducirse a través de las escuelas? En el contexto de un orden social que requiere lealtad, cohesión y sujeción a la ley, educar

para la libertad resulta, en apariencia, imposible. Toda formación ciudadana debería entenderse, entonces, como educación para la sumisión dentro de un orden político dado. Si extremamos el argumento, un sujeto sería más libre cuanto menor educación hubiera recibido, lo cual contradice de plano todas las aspiraciones del ideario ilustrado. De hecho, los sistemas educativos asumieron como finalidad básica la de educar al pueblo entendido como soberano, en la convicción de que la formación de los Estados nacionales requería pueblos educados para integrarse a las dinámicas republicanas de representación y participación.

De este modo, la escuela moderna se presentó como antesala de la palestra política y vía de democratización. Ahora bien, hemos visto que los medios empleados en tal sentido dan muestras de las contradicciones internas de tal mandato, de las restricciones, exclusiones y deslizamientos hacia formas más o menos sutiles de dominación. La historia de los sistemas educativos muestra una enorme capacidad de producir cambios culturales significativos, algunos de los cuales mejoraron sensiblemente las condiciones de vida de la población, pero no siempre han tenido carácter emancipatorio y, en muchos casos, han servido para cambiar las correas de sujeción del súbdito por otras menos tangibles pero más eficaces.

¿Qué significa educar para el ejercicio de la libertad política? Básicamente, facilitar la construcción de criterios para evaluar la realidad social, para analizar la pertinencia y eficacia de las instituciones, para participar en la deliberación sobre el camino que conduce a una sociedad más justa. Esto implica entender la “buena ciudadanía” como un conjunto de prácticas sociales de ejercicio del poder y construcción de poder colectivo. Se trata de aprender a gobernar, porque el sujeto libre es quien toma parte en las decisiones sobre su vida y la vida de la sociedad. La libertad es, entonces, una práctica de autogobierno y cogobierno. Cada sujeto se hace libre en relación con su contexto y trabajando sobre el gobierno de sí mismo hasta poder hacerse efectivamente responsable de lo que desea, lo que piensa y lo que hace. Según afirma Michel Foucault (1996):

“El cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí”.

Es decir que no nacemos libres, sino que vamos construyendo nuestra libertad a medida que las herramientas de la cultura nos permiten tomar la palabra, recibir el legado de las generaciones anteriores, proyectar nuestros sueños personales y colectivos en el horizonte de la historia y asociarnos con otras personas que compartan nuestras aspiraciones y comprometan su esfuerzo para alcanzarlas. Aquí la escuela tiene un lugar preponderante. La libertad es una conquista que lleva toda la vida y requiere esfuerzo. No podemos decidir lo que nos pasa y estamos atravesados por innumerables condicionantes, pero llegamos a ser libres en la medida en que podemos elegir cómo responder a lo que nos pasa, como operar sobre los condicionantes.

Ahora bien, ¿cómo se aprende esto? Según afirma Meirieu (1998), aprender es “hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo”. En definitiva, el único modo de aprender a ser ciudadano es serlo, en tanto el espacio escolar brinda las seguridades necesarias para ejercitarlo de modo provisorio y sin consecuencias riesgosas. La escuela puede ofrecer situaciones de deliberación sobre las propias acciones, sobre los límites que nos permiten actuar y sobre la autodisciplina implícita en toda práctica de libertad.

La autonomía ética y política no se desarrolla a partir de discursos o doctrinas, sino en la construcción de criterios para actuar. ¿Cómo puede la escuela intervenir en ese proceso, aportando herramientas para la producción de una ciudadanía activa en el ejercicio del propio poder? ¿Cómo puede favorecer la construcción de criterios autónomos y argumentativamente fundados? Si buscamos construir criterios de actuación que el sujeto ha de saber adecuar a cada contexto específico, la estrategia pertinente es poner a los estudiantes en situación, para que aprendan a decidir por sí mismo, dando cuenta de sus elecciones e incorporando argumentativamente las razones de otros sujetos involucrados. Esto se puede hacer en diferentes espacios curriculares que dan la palabra y enseñan a dialogar en el espacio público del aula, ofrecen la posibilidad de discutir los temas de nuestro tiempo y proponer alternativas de solución.

También es pertinente pensar que la justicia escolar es un ámbito donde se aprende a ser libres. Las normas escolares son un requisito para la convivencia y necesitamos que los estudiantes aprendan a respetarlas, pero esto solo no los transforma en mejores ciudadanos. El esclavo o el súbdito de feroces tiranías también respetan normas, pero lo hacen porque temen el castigo. Lo propio del ciudadano democrático es que respeta la norma porque la entiende y la comparte. Esto ocurre porque ha participado en su elaboración, a deliberado sobre su justificación, ha sopesado alternativas, ha evaluado que se trata de la mejor norma posible. En consecuencia, sólo contribuimos a formar ciudadanos libres si les damos a nuestros estudiantes la posibilidad de incorporarse progresivamente a la discusión de la norma justa, al análisis de alternativas en la legislación institucional, a la confrontación argumentativa. Esto es muy importante en instituciones que tienen temor a la participación activa de los estudiantes. Siempre la participación conlleva riesgos y atraviesa momentos de zozobra, pero su ausencia es mucho más peligrosa, porque contribuye a formar ovejas dóciles del rebaño en lugar de sujetos libres.

Los desafíos de la participación escolar deben tener siempre carácter formativo y basarse en la gradualidad de la delegación. No se trata solamente de evaluar cómo participan, sino de formarlos para ello a través de sucesivas instancias. Frecuentemente, tras las primeras discusiones normativas, la escuela decide interrumpir el proceso y asume que “estos chicos no saben participar”. Aunque resulte una verdad de perogrullo, recordemos que no podemos pedir como requisito lo mismo que postulamos como objetivo: si nos proponemos que los alumnos avancen en su autonomía, que incorporen principios de justicia y de solidaridad en sus elecciones, que desarrollen competencias de trabajo en equipo y concreten proyectos, es impensable que lo exijamos como logro a poco de empezar a hacerlo. El carácter gradual de la experiencia exige que indagemos los ritmos propios de cada chico y cada grupo para asumir este tipo de responsabilidades, sin renunciar a que avancen cada vez un poco más. El proceso de formación de un ciudadano libre implica que cada estudiante esté habilitado para expresar sus opiniones, escuchar propuestas alternativas, deliberar sobre la legitimidad y viabilidad de cada moción, decidir por consenso o elección mayoritaria y tomar parte de la ejecución de las decisiones resultantes.

Ahora bien, la producción participativa de las normas no nos exime de cumplirlas, sino que, por el contrario, nos obliga más. Y toda norma legal requiere también una respuesta institucional ante las transgresiones, pues si esta no existe la norma desaparece. El ejercicio responsable de la autoridad en la regulación de la vida social escolar implica volver a dar sentido a las sanciones, con una finalidad democrática y transformadora. Plantea Phillippe Meirieu (2001):

“Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos e, incluso si esta atribución es prematura en su constitución, incluso si es, *stricto sensu*, en el momento en que se hace, un señuelo — porque el niño no está precisamente educado ya—, contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. El que ha cometido la falta quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizá habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos... pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos. Quizás, de un modo más radical, al anticipar una situación social futura, anticipamos al sujeto libre y le permitimos convertirse en tal”.

En esta concepción, el sentido de la sanción se establece por su potencial trascendente, porque habilita en el otro la posibilidad de ser libre a partir de reconocer poder sobre sus actos. De este modo, sancionar es quebrar la inercia de tratar al transgresor como “pobrecito”, de considerar que los chicos son como son y hacen sólo lo que pueden. Desde este punto de vista, renunciar a las sanciones es eliminar una herramienta de constitución subjetiva y contribuir a una cultura de la impunidad, que no nos hace más libres, sino que nos deja desamparados.

Ahora bien, si la libertad implica elección y búsqueda de caminos alternativos, lo esperable es que el resultado de la libertad humana sea una enorme diversidad cultural, ideológica y de modos de vida. La riqueza de la vida está en las diferencias que cada cual le imprime a su proyecto vital a través de su historia personal y la historia de las comunidades que integra. En esa historia, la identidad se vuelve narrativa, cambiante, siempre susceptible de ser modificada y recreada en cada nueva etapa. Sólo en la

diversidad hay identidades y, porque hay identidades múltiples, la cultura humana se enriquece. Ahora bien, ¿qué hacemos con la diversidad desde las escuelas?

El desafío de la diversidad es, en cierto modo, una novedad en las instituciones, ya que se contrapone a la expectativa de homogeneización cultural que caracterizó buena parte de nuestras tradiciones pedagógicas. Numerosos grupos han enarbolado demandas de reconocimiento de las diferencias y la escuela tiene la oportunidad de enseñar a conocer al otro sin cosificarlo, sin rigidizarlo, sin temerle, sin tenerle lástima, pues sólo a través de los otros podemos construir nuestras identidades. La identidad de quien se cierra y expulsa de su seno la diferencia es una identidad yerma, próxima a extinguirse en su propio encierro. Hoy las migraciones han hecho estallar la supuesta estabilidad de las identidades, la alianza entre sangre y suelo que estaba en el mito originario de cada nación. En cada uno de nuestros países, el extranjero es alguien que está en los bordes de nuestra piel, que interactúa con nosotros en el estudio, el trabajo, el amor, la amistad, los miedos y los proyectos. La humanidad vuelve a emerger en el encuentro entre seres humanos, aunque a veces afloran también las murallas que hemos heredado de la educación nacionalista exacerbada, porque las discriminaciones de hoy son, en buena medida, el éxito del discurso escolar de ayer nomás.

Pero abordar la diversidad no significa dejarse llevar por la novedad y la inercia del contacto, sino poner en juego una maravillosa herramienta de la escuela: el conocimiento. Una ciudadanía cosmopolita, pluralista e inclusiva sólo podrá fundarse en el conocimiento del otro, que nos ayuda a entender también quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser. Lo planteó claramente Martha Nussbaum (1999) en un texto que suscitó debate:

“¿Basta con que nuestros estudiantes aprendan que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, aunque deben respetar los derechos humanos básicos de los ciudadanos de la India, Bolivia, Nigeria y Noruega? ¿O deberían, como es mi opinión, además de prestar una atención especial a la historia y a la situación actual de su propia nación, aprender bastante más de lo que suelen sobre el resto del mundo en el que viven, sobre la India, Bolivia, Nigeria y Noruega, así como sus respectivas historias, problemas y éxitos comparativos? ¿Deben aprender únicamente que los ciudadanos indios poseen unos derechos humanos básicos iguales, o deberían también saber algo acerca de los problemas del hambre y la contaminación en la India, así como de las implicaciones de estos problemas en el hambre y la ecología globales? Y lo más importante de todo, ¿se les debería enseñar que, por encima de todo, son ciudadanos de los Estados Unidos, o más bien debería enseñárseles que, más allá de eso, son ciudadanos de un mundo de seres humanos y que, aunque ellos se encuentren situados en los Estados Unidos, tienen que compartir este mundo con los ciudadanos de otros países?”.

Es lógico suponer que tales interrogantes tienen resonancias diferentes en los países centrales y en los de la periferia económica y cultural del planeta. Asimismo, no resuenan del mismo modo hoy que cuando fueron enunciados, más de una década atrás, pues la historia mundial ha acumulado nuevas irregularidades y prepotencias. En un mundo atravesado por desigualdades, es frecuente que las identidades funcionen como refugio y sirvan de amparo a las resistencias, pero no podremos construir un mundo mejor si no garantizamos el diálogo entre los países centrales y los periféricos, los países colonizados y los que fueron sus colonizadores, los que están en mejores condiciones de pensar su futuro y los que están urgidos de resolver su presente más inmediato.

En un mundo que ha dialogado más a través de armas e invasiones que a través de las palabras, en un mundo donde la comunicación global está sesgada por los intereses del mercado y donde habla más fuerte quien tiene mayor dinero y poder para proyectar su palabra a través de tecnologías de mayor alcance, la escuela puede constituirse en caja de resonancia de las demandas de reconocimiento, de las palabras plurales que nos debemos y las identidades convergentes que aún no exploramos. La escuela es un lugar donde aprender quién es el otro que vive fuera y dentro de cada país, qué nos une y qué podemos hacer juntos. La propuesta de Dewey (1982) conserva cierta vigencia, aunque conviene matizarla. En 1916, planteaba:

“No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos debe introducirse como un estado de ánimo operante”.

Todo lo que une a los pueblos merece ser destacado, siempre y cuando dicha unión no signifique disolución de identidades subalternas en las identidades prefabricadas por el mercado y que no implique sumisión de los países pobres a los enunciados supuestamente cosmopolitas de los estados más ricos. Desmantelar la mirada del conquistador supone afrontar el problema de las culturas plurales, siempre teniendo en cuenta la desigualdad de condiciones de vida y la escasa presión efectiva de los grupos y países más débiles. La Declaración de principios de IB lo plantea claramente:

“El Bachillerato Internacional tiene como meta formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural”.

Y ese mundo pacífico empieza en la escena cotidiana del aula. La diversidad cultural que se manifiesta entre pueblos y naciones, que se expresa en grupos y sectores, también atraviesa a los grupos estudiantiles que deben aprender a mirarse y reconocerse sin prejuicios, sin estereotipos, sin estigmas descalificadores. La ciudadanía inclusiva es aquella que reconoce la dignidad de cualquier ser humano, independientemente de sus rasgos particulares y junto con esos rasgos. Las diferencias de género, de modos de vida, de capacidades de aprendizaje, entre otras muchas, están presentes en cada grupo y merecen nuestra atención formativa, para que no se obligue a nadie a que renuncie a ser quien es para poder integrarse en nuestras aulas. El espacio público escolar es el primer lugar donde aprender a convivir con la diversidad, a valorar la riqueza y enorme potencia de las diferencias cuando se articulan en función de intereses comunes, cuando recuperan lo mejor de cada uno.

Ahora bien, los desafíos de la diversidad no pueden opacar ni desdeñar la vigencia de desafíos históricos y presentes en torno a la igualdad, porque América es el continente de las mayores inequidades. La pobreza y la indigencia no se distribuyen homogéneamente, sino que existen diferencias territoriales, étnicas, de género, etarias, culturales, etc. Actualmente, el mundo produce mucho más de lo que la humanidad necesita para consumir y desenvolverse en la vida, pero grandes sectores de la población americana no acceden a los bienes sociales básicos para desarrollar su vida en condiciones dignas. Por el contrario, la riqueza se concentra cada vez más en unas pocas manos que, independientemente de virtudes y esfuerzos, se han visto favorecidas por las reglas de juego. En el último año, hemos comprobado la arbitrariedad de esas reglas que transformaron las finanzas en una tómbola, que despreciaron los ritmos de la economía real en beneficio de la renta fácil. La crisis actual muestra que el emperador está desnudo, como en el viejo relato de Andersen, y que hemos sido demasiado tontos para negarlo durante excesivo tiempo. Nuestras sociedades requieren un nuevo pacto de convivencia económica que permita, a su vez, la convivencia social. No hay verdaderas democracias sin inclusión social y allí nuestra generación tiene una tarea indelegable.

Los educadores no somos responsables de la distribución de la renta ni de establecer las políticas económicas, pero distribuimos un bien inconmensurable que es el conocimiento. Nuestra función es garantizar que el conocimiento circule y llegue a todos, que nadie sea excluido de antemano del acceso a los bienes culturales. Lo mejor que pueden hacer nuestras escuelas es tratar de llegar a todas y a todos, pero sabemos que hay factores externos a nuestras instituciones que lo impiden. Por eso es importante que la igualdad en la dignidad forme parte de los contenidos de educación ciudadana, para que cada uno de nuestros estudiantes comprenda que su situación no es semejante a la de muchos otros jóvenes que deberían estar en las escuelas y están, en cambio, trabajando, pidiendo limosna o aprendiendo a delinquir. La responsabilidad sobre el destino de esos jóvenes nos compete como adultos, pero también nos compete impedir que la inequidad se naturalice, que el analfabetismo sea considerado una calamidad inevitable y que nuestros alumnos se formen en una burbuja alejada de una injusticia social que se ha expandido más allá de lo tolerable. Una primera convicción de los ciudadanos del siglo XXI es entender que cada uno de nosotros es igual a los demás, ni más ni menos que nadie, con la misma dignidad y con el mismo derecho a habitar el mundo y ser feliz en él.

Lo que las escuelas comprendían antes por igualdad entraba en franca contradicción con el valor de la diversidad, que reúne un conjunto de demandas ciudadanas también muy relevantes, que cuestionan de raíz la educación política escolar, en tanto denuncian las estrategias homogeneizadoras y la sujeción del discurso escolar a parámetros únicos de normalidad. Pero quisiera plantear mi visión de la relación entre igualdad y diversidad en los debates políticos y en la educación ciudadana.

En el espacio público, el ejercicio de la ciudadanía requiere una deliberación asidua sobre la distribución de bienes sociales básicos y sobre los reclamos e intereses particulares. La distribución igualitaria es un reclamo heredero de las luchas sociales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, mientras que el reclamo predominante de la segunda mitad del siglo XX es el reconocimiento de las diferencias, la no discriminación, la inclusión de cada grupo cultural, étnico, religioso o de estilo de vida en el escenario público. Así fue como hace unas décadas, se planteó la hipótesis de que las demandas de reconocimiento desplazarían y relevarían a las demandas de igualdad en los movimientos sociales. Nancy Fraser (1997) introduce objeciones a tal relevo, entendiendo que ambos tipos de demandas se entrecruzan más de lo que parece en una primera mirada:

“esta distinción entre las soluciones de redistribución y de reconocimiento es analítica. Las soluciones redistributivas presuponen por lo general una concepción básica implícita del reconocimiento. [...] Por su parte, las soluciones relativas al reconocimiento presuponen algunas veces concepciones implícitas de redistribución”.

Esto significa que cada demanda de reconocimiento cultural conlleva también expectativas de traducirse en beneficios económicos y apoyatura institucional por parte del Estado. Como contrapartida, detrás de las demandas actuales de acceso a bienes sociales básicos, hay también una demanda de reconocimiento de subjetividades diferentes de las que propone el discurso hegemónico. Si esto puede plantearse en el debate global, creo que tiene particular relevancia en América Latina, un subcontinente marcado a fuego por las más severas desigualdades y exclusiones. La ciudadanía plena sólo vendrá de la mano del acceso a los bienes sociales básicos y el reconocimiento de las diferencias legítimas. No puede haber opción entre uno y otro tipo de demandas en el espacio público.

Asimismo, las demandas de distribución y de reconocimiento convergen en la cotidianeidad de la escuela, aunque los sedimentos institucionales de diferentes discursos pedagógicos tienden a separarlas y oponerlas: parece que sólo podemos distribuir conocimientos a costa de anular la diversidad o sólo podemos reconocer las diferencias renunciando a toda transmisión de un legado cultural. Es decir, o bien enseñamos un conocimiento de calidad del mismo modo en que los conquistadores imponían su doctrina a los vencidos o bien dejamos que la diversidad se exprese libremente sin contacto alguno con la ciencia y con las producciones culturales acumuladas en la historia de la humanidad. Considero que se trata de un dilema absurdo, pues el desafío es integral: incluir y reconocer. Esto expresa el mandato escolar de aceptar que la diversidad de cada grupo y cada sujeto se vincule con lo otro, lo diferente, lo distinto, que se enriquezca en el debate argumentativo y en la confrontación de tradiciones, que lo común se nutra de lo diverso y lo particular se nutra de lo universal. Ese es el desafío más rico y valioso del espacio público del aula. No digo que sea sencillo y requiere una revisión profunda de nuestras tradiciones didácticas, pero es lo más maravilloso que podemos ofrecer hoy a la sociedad: la escuela como oportunidad de distribuir y reconocer, de construir igualdad desde y con las diferencias, de sustentar la diversidad cultural en una misma dignidad igualitaria.

Esto abre el tercer desafío que es el de la solidaridad y la participación en la resolución de los problemas comunes. La solidaridad implica no sólo conocer al otro, sino también hacerse cargo de lo que le pasa y reunir esfuerzos para resolver necesidades comunes. Frecuentemente, nuestras prácticas pedagógicas se tensionan entre el individualismo y la solidaridad, entre la cooperación y la competencia, como valores contrapuestos y excluyentes. Por mi parte, considero que sí son contrapuestos, pero no por ello son mutuamente excluyentes. Cada estudiante necesita aprender a competir y aprender a cooperar. Competir significa saber ganar y saber perder, algo que caracteriza las relaciones de mercado, pero también la asignación de puestos en el ámbito académico, las justas deportivas y los festivales artísticos. Una competencia sana y honesta estimula la inteligencia y el esfuerzo de voluntad de cada uno. Muchas de nuestras experiencias educativas favorecen ese tipo de competencia, pero quizá hay menos énfasis en promover la cooperación y la solidaridad, valores que implican vincularse con otros para resolver problemas comunes, para operar en conjunto, para articular las diferencias y crear colectivamente. Sin cooperación tampoco hay deporte, producción científica, expresión artística. Es la cooperación la que nos permite formar equipos e integrarnos a diferentes grupos. Muchos de los problemas en ámbitos laborales se deben a una insuficiente preparación para la camaradería en grupos

que no elegimos, sino que nos son asignados. Y por eso, las competencias para la integración grupal vuelven a hacerse imprescindibles, como ya lo anunciaba el viejo Durkheim (1973) en sus propuestas de educación moral.

Asimismo, la cooperación en el ámbito ciudadano cobra la forma de solidaridad con grupos cercanos o lejanos, con gente que conocemos o que desconocemos, pero con la cual interactuamos cuando participamos del mismo espacio público, transitamos por los mismos medios y atravesamos problemas semejantes. Y esto nos lleva a mirar qué sucede fuera de nuestras escuelas, dentro de las cuales puede haber condiciones apropiadas para el desarrollo personal, pero fuera de ellas está la enorme injusticia que denunciábamos anteriormente. La deliberada distancia entre los discursos normativos y la realidad circundante, unida al débil interés que muchos jóvenes y adolescentes parecen mostrar por involucrarse con las necesidades y desafíos de su entorno requieren una respuesta pedagógica. Muchas de las instituciones han incorporado ya, a través de diferentes modalidades curriculares, un conjunto de actividades solidarias de intervención en la comunidad. Se trata de una metodología activa, que pone en contacto a los estudiantes de las escuelas con algún sector de la comunidad cercana o no tan cercana, para intervenir en sus necesidades y elaborar programas de trabajo que permitan resolverlas o, al menos, colaborar en su resolución. De ese modo, puede verse a los estudiantes en tareas de apoyo escolar, en acompañamiento de adultos mayores internados en geriátricos, en actividades recreativas, en el apoyo técnico a la construcción de viviendas o herramientas, etc.

Buena parte de los fundamentos de estas propuestas abundan en referencias a la formación ciudadana que implica este trabajo, enfatizando la distancia con los enfoques de adoctrinamiento expositivo. Los valores centrales que orientan estos enfoques son la solidaridad, el compromiso, la voluntad de cambio y la búsqueda de respuestas concretas. La enorme fragmentación social que han provocado las políticas económicas de las últimas décadas genera un escenario en el que estas prácticas pedagógicas pueden ser un interesante espacio de provocación cultural, de puente entre realidades sociales que la experiencia vital tiende a distanciar e incluso, de resistencia y búsqueda de alternativas. En este camino, es muy importante que la experiencia esté atravesada por una reflexión ética y política que trascienda el voluntarismo y cualquier modo de naturalización de las injusticias: no nos acercamos a ellos simplemente porque “somos buenos” y regalamos “lo que nos sobra”, sino que somos solidarios con aquellos que tienen derechos disminuidos o cercenados y cooperamos en la resolución de sus problemas al mismo tiempo que denunciemos que una sociedad más justa debería incluirlos desde la legislación y las políticas públicas.

Del mismo modo, considero relevante que haya participación plena de los estudiantes dentro y fuera de las instituciones, ya sea para pensar y conducir proyectos solidarios como para intervenir en el gobierno y la gestión de la propia escuela, pues la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a gestionar los proyectos comunes. ¿Cómo lograrán nuestros países administradores eficientes y honestos si la formación escolar no educa a los estudiantes para que ejerzan liderazgos y asuman responsabilidades de gestión?

El ámbito de la participación estudiantil en la gestión institucional es continuidad lógica de su participación en los procesos de aprendizaje con creciente autonomía y el incremento de sus responsabilidades en la convivencia y la gestión de propuestas grupales. Esto incluye los desafíos que se abren en cada ciclo de la escolaridad para ampliar la participación de los alumnos en las decisiones que conciernen a proyectos compartidos y en toda actividad de configuración de la escuela como ámbito promotor de cambios culturales en la comunidad.

El único modo de que los estudiantes aprendan a gestionar es asumiendo responsabilidades de gestión pero, al mismo tiempo, las primeras experiencias de gestión cooperativa suelen suscitar desorden, ineficacia y fracaso. ¿Cómo es posible, entonces, enseñar a gestionar? Si llevamos a cabo una propuesta graduada y constante, es prudente pensar que la habilitación de los espacios de participación estudiantil en la gestión escolar se hará en el momento en que las condiciones básicas así lo permitan y lo aconsejen. Pero siempre avanzando, pues en cada nivel y ciclo, la escuela no debería habilitar menos espacios de responsabilidad de los que cada sujeto está en condiciones de asumir, porque allí se juega su aporte a la formación de ciudadanos efectivamente responsables. Todos los procesos de participación

atravesan momentos de mayor confusión y emergencia de contradicciones, momentos de zozobra y de duda, momentos de consenso y concreción, etc. Cada una de estas instancias configura contextos propicios para analizar los principios materiales y procedimentales del ejercicio de la ciudadanía que allí se están planteando y, en consecuencia, es desde esos contextos que podremos enseñar y aprender a participar de la gestión en proyectos colectivos.

Otro criterio fundamental es evitar los procesos de participación aparente, en los que no se habilita realmente a los estudiantes para intervención en un campo específico de problemas. Es responsabilidad de los adultos delimitar claramente las injerencias de los estudiantes en el momento mismo de la convocatoria a participar. No se puede habilitar la toma de decisiones para convalidar luego sólo aquellas que responden a nuestro criterio. Por el contrario, esto indica que hubo un error en la delimitación de la tarea, pues la participación debe ser restringida, con pautas establecidas de antemano, a los espacios de decisión que se estime conveniente, pero no cambiar las “reglas del juego” una vez desarrollado el debate. Según Paulo Freire (1999), se trata de priorizar la tarea, pero también de hacerla más participativa:

“En general, desde el punto de vista de la derecha, la gestión es democrática en la medida en que el profesor enseña, el alumno estudia, el celador usa bien sus manos, el cocinero hace la comida y el director da órdenes. Lo que no significa que en la perspectiva progresista el profesor no deba enseñar, el alumno no deba estudiar, el celador no deba usar bien sus manos, el cocinero no deba hacer la comida y el director no deba dirigir. Significa, en la perspectiva progresista, que todas estas tareas deben ser respetadas y dignificadas, siendo importantes todas para el avance de la escuela. Sin eludir la responsabilidad de intervenir, de dirigir, de coordinar, de establecer límites, en la práctica democrática el director no es, sin embargo, propietario de la voluntad de los demás. Él solo no es la escuela. Su palabra no es la única que debe ser escuchada”.

Entendemos que la cotidianeidad de la escuela debería analizarse y revisarse en la perspectiva de garantizar el mejor desarrollo de las tareas, competente y solidariamente, dando prioridad a las de enseñar y aprender, y removiendo todo obstáculo que las dificulte. Eso redundará en mejores instituciones, mejor educación y mejores ciudadanos para la sociedad.

Hemos delineado hasta aquí algunos desafíos que, a mi modo de ver, nos interpelan en el presente y el futuro de las Américas. Empezamos esta disertación planteando algunas de las modalidades clásicas de educación ciudadana en las cuales ciertamente la escuela es y ha sido una herramienta de legitimación del orden social vigente en cada uno de nuestros países, pero puede ser también el ámbito donde ese orden social se preste a ser discutido, recreado y reorientado. Y esto requiere la apertura de la sociedad a ser evaluada y rediseñada por cada nueva generación de estudiantes. Amy Guttman (2001) propone el concepto de “reproducción social consciente” para dar cuenta del proceso por el cual una sociedad somete a deliberación sus propias bases de sustentación en la acción educativa, invitando a que los niños se sumen a la empresa de constituir la sociedad:

“En una sociedad democrática la ‘educación política’ (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública. La educación política prepara a los ciudadanos para participar al reproducir de forma consciente su sociedad, y la reproducción social consciente es el ideal no sólo de la educación democrática, sino también de la política democrática”.

En definitiva la educación ciudadana es el punto donde una sociedad define cuán democrática es o cómo concibe la democracia, pues allí se establece qué juego invitamos a jugar a las nuevas generaciones. La renovación de la sociedad no sólo implica denuncia de lo injusto sino construcción de dispositivos cada vez más justos; no es sólo rechazo de los males heredados sino también reconocimiento de los esfuerzos realizados por generaciones que nos precedieron; no es sólo cuestionamiento del orden institucional dentro y fuera de cada país, sino también sujeción a las leyes y convenciones en cuya sanción participamos. En este sentido, la noción de reproducción social consciente es una apelación a evitar actitudes fundacionales, como si fuéramos los primeros o los únicos en transitar caminos de transformación.

La educación para la ciudadanía del siglo XXI no puede reducirse a desacreditar y desechar lo viejo, sino que supone más bien revisarlo, reordenarlo y reorientarlo, inscribiendo las propias

convicciones en el continuo de las deliberaciones que nos constituyen como sujetos. No educamos para que nuestros alumnos representen nuestras ideas sobre el mundo, sino para que sean también ellos capaces de participar en la construcción de ideas sobre el mundo, capaces de actuar en su transformación, capaces de asociar su poder al poder de otros que, igual que ellos, no estén conformes con el presente. Nada garantiza el éxito de esta tarea y eso la torna mucho más apasionante.

En síntesis, educar en y para la ciudadanía puede ser un aporte significativo de las escuelas a la construcción de un mundo menos injusto y más inclusivo. Esto nos lleva a pensar la escuela como un lugar de vida, un espacio público de discusión, donde se ensambla la historia de nuestras vidas, en un contexto social e histórico sobre el que debemos reflexionar para reinventar la ciudadanía. El sabio Paulo Freire (1994) lo decía tiempo atrás:

“La ciudadanía realmente es una *invención, una producción política*. En este sentido, el pleno ejercicio de la ciudadanía por quien sufre cualquiera de las discriminaciones o todas al mismo tiempo, no es algo que se usufructúe como un derecho pacífico y reconocido. Al contrario, es un derecho que tiene que ser alcanzado y cuya conquista hace crecer sustantivamente la democracia. La ciudadanía que implica el uso de la libertad —de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía”.

Bibliografía citada:

- Arendt, Hannah (2003): *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, Península. Primera edición en inglés: 1954.
- Dewey, John (1982): *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* Buenos Aires, Losada. Primera edición en inglés: 1916.
- Foucault, Michel (1996): *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Altamira. Curso dictado en 1982.
- Fraser, Nancy (1997): *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes. Primera edición en inglés: 1997.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno ediciones. Primera edición en portugués: 1993.
- Freire, Paulo (1999): *Política y educación*. México, Siglo Veintiuno Editores. Primera edición en portugués: 1993.
- Guttman, Amy (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós. Primera edición en inglés: 1987.
- Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes. Primera edición en francés: 1996.
- Meirieu, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro. Primera edición en francés: 1995.
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, Paidós. Primera edición en inglés: 1996.
- Sarmiento, Domingo F. (1915): *Educación popular*. Buenos Aires, Librería La Facultad. Primera edición: 1849.
- Todorov, Tzvetan (1987): *La conquista de América. El problema del otro*. México, Siglo XXI Editores. Primera edición en francés: 1982.