

**SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA:
UNA MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS**

**TORRES TOVAR CAROLINA DEL PILAR
REYES GRISALES EDDYE YARIK**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONVENIO CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

Bogotá, Colombia

2014

**SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA:
UNA MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS**

**TORRES TOVAR CAROLINA DEL PILAR
REYES GRISALES EDDYE YARIK**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial
para optar por el Título de Magister en Desarrollo Educativo y Social

Director de Tesis:
OSCAR PULIDO-CORTÉS
Docente Investigador UPTC

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CONVENIO CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
Bogotá, Colombia
2014**

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado 1

Firma del Jurado 2

Bogotá, Diciembre de 2014

A....

Mi Mao, que me enseña y cuestiona permanentemente,

Carol

AGRADECIMIENTOS

A quién más agradecer sino a la vida. Esta vida que me trae y me lleva, esta vida que me dio unos padres, unos hermanos y ahora mi propia familia. A quién más agradecer que a Orlando por sus palabras, sus gestos de aliento, su amor y su paciencia. A mi Mao por la vida que trae consigo y el aprendizaje que gano continuamente a su lado y quien, a pesar de su corta edad, me ha aportado más sabiduría y reflexiones que grandes intelectuales. A los grandes amigos: Samy, Gabriel, Daniel por el apoyo, por las discusiones, por las inquietudes, por las dudas, por sus aportes, afectos y con quienes comenzamos un camino de incertidumbres.

Al profesor Oscar Pulido, quien más que un tutor se convirtió en un maestro, “ignorante” por cierto, pero agradezco que haya aparecido en mi camino; con su sencillez y sapiencia supo encauzar este gran reto y seguramente, sin su apoyo, difícilmente habríamos culminado este trabajo. Al profesor Alfonso Sánchez, con quien comenzamos este tránsito y nos alentó a continuar. A la Maestría, a CINDE, a la UPN, los docentes, compañeros y compañeras con quienes crecí, sufrí y disfruté. A quienes aportaron con sus múltiples granos de arena, que terminaron convirtiéndose en pistas, en tizas, en asombros, en rupturas y en búsquedas incesantes trayendo consigo las letras, las palabras y los textos con sus múltiples sentidos y sinsentidos. A todos ellos y ellas, por todo y por las palabras guardadas:

¡Salud! Carol

Agradecemos a:

Alfonso Sánchez Pilonieta, Director de Línea de Investigación, quien impulsó los inicios del proceso investigativo.

Oscar Pulido, docente amigo quien orientó la estructura general y finalización del trabajo.

Los compañeros de Línea de Investigación “Socialización política UPN 32”, por las constantes discusiones y aportes en la construcción teórica y conceptual de los aspectos básicos de las categorías.

Los docentes del CINDE que hicieron de este sueño un logro más en la vida.

Eddye.

RESUMEN

El presente trabajo investigativo busca comprender cómo el programa de competencias ciudadanas o estrategias de formación en ciudadanía, al convertirse en un ejercicio programático estatal, permite la circulación de discursos que atraviesan la subjetivación en los estudiantes, convirtiéndose en un técnica de gobierno y disciplinamiento a partir de las diferentes continuidades de legitimidad del mismo¹ y que potencia la formación de ciudadanos para el capital humano. La investigación está orientada desde una perspectiva que hace uso de algunas herramientas metodológicas, conocidas dentro del enfoque arqueológico-genealógico; trazando un hilo conductor en el análisis a partir de la categoría teórico-metodológica de la gubernamentalidad. Se identifica pues que el Programa, en cuanto a sus fundamentos epistemológicos, históricos y pedagógicos, es noble, pero que a su vez lo atraviesan discursos que promueven el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y emocionales dirigidas a formar Capital Humano funcional al sistema económico imperante; así mismo, queda corto en cuanto a posibilitar la subjetivación en los estudiantes, como escenario de construcción del sujeto esencialmente auto-reflexivo para ejercer una ciudadanía real, sino que por el contrario, parece favorecer procesos de autogobierno para la convivencia pacífica al interior de la institucionalidad.

Palabras clave: gubernamentalidad, formación ciudadana, competencias ciudadanas, subjetivación, capital humano.

¹ Como será mencionada más adelante, las continuidades según Foucault son la descendente y ascendente, colocando de plano que los tipos de gobierno (de los otros y de sí correspondientemente) se dan bajo estas dos líneas. Foucault, Michael (1999) Nacimiento de la Biopolítica y Ética, Estética y Hermenéutica.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educación de calidad</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página v de 177	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Subjetivación en la Escuela: Una Mirada Crítica al Programa de Competencias Ciudadanas
Autor(es)	Reyes, Eddy; Torres, Carolina
Director	Oscar Pulido Cortés
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 139 p.
Unidad Patrocinante	
Palabras Clave	Gubernamentalidad, formación ciudadana, competencias ciudadanas, subjetivación, capital humano

2. Descripción
<p>Tesis de grado donde los autores realizan un análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas (PCC) del Ministerio de Educación Nacional, partiendo de la noción teórico-metodológica de Gubernamentalidad. En este sentido se evidencia que el PCC se convierte en un dispositivo de gubernamentalidad que garantiza los dos tipos de gobierno de la misma, al insertarse tanto en la escuela como a nivel normativo. Si bien el PCC plantea formar a sujetos ciudadanos, respetuosos de los derechos humanos, con actitudes y pensamiento crítico, se observa que así mismo se encuentra orientado a formar “competencias”, tanto cognitivas, comunicativas y emocionales que posibilitan más que la construcción de subjetivaciones, la formación de Capital Humano y, con él, la materialización del <i>Homo æconomicus</i> .</p>

3. Fuentes

- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y Neoliberalismo en Michael Foucault.*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas.* Bogotá: Uniandes Editores.
- Contreras, M. (s.f.). *Pruebas Censales. Evaluación de Competencias Ciudadanas.* Bogotá: Ediciones SEM Servicios Educativos del Magisterio Ltda.
- Faucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros.* Argentina: Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales: Vol. III.* Barcelona.: Paidós.
- Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la Biopolítica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación (2011-b). *Orientaciones para la Institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2: Mapa. Programa de Competencias ciudadanas.* Bogotá: Amado Impresores.
- Ministerio, de Educación (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia.* Recuperado el 24 de abril de 2014, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf
- Ministerio, de Educación (2004). *Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y hacer.* Bogotá: IPSA.
- Zuluaga G., O. L. (2009). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La Enseñanza, un objeto de saber.* Medellín: Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Edit.

4. Contenidos

El presente trabajo surge a partir de la inquietud de los investigadores con respecto a las políticas públicas y la constitución de sujetos políticos a través de éstas; partiendo de una premisa o hipótesis central, donde se busca analizar la subjetivación dada en la escuela a partir del programa de Competencias Ciudadanas, obedecen a relaciones de poder y la adopción de técnicas del sí que constituyen sujetos o ciudadanos productivos para el sistema económico imperante.

Por tanto, es interés del trabajo investigativo indagar, en primer lugar, un análisis acerca de los enunciados y sentidos que cobra de la formación ciudadana en Colombia desde la Constitución Política de Colombia de 1991 hasta el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. En segundo lugar, se pretende reconocer los discursos y enunciados oficiales sobre el programa de Competencias ciudadanas y su relación con la racionalidad político-económico actual analizando a su vez las formas de constitución de subjetivaciones a partir de dichos discursos.

En tal sentido, la tesis de grado desarrolla cuatro capítulos. En el primero de ellos, indica apuntes

metodológicos de la investigación, en donde se desarrolla la identificación del problema, la hipótesis a trabajar, los objetivos de la investigación y la metodología utilizada en la misma. En el segundo capítulo, Horizonte teórico conceptual, se presenta el constructo teórico realizado partiendo de la noción de gubernamentalidad, pasando por las políticas públicas como dispositivos de poder; tecnologías de dominación y del yo, así como la subjetivación y el capital humano y su relación con la gubernamentalidad. El tercer capítulo desarrolla los hallazgos de la primera categoría de análisis de la investigación acerca de la construcción de la noción de formación en ciudadanía, en el que se muestran los análisis a la luz de las subcategorías encontradas en la misma. De igual manera, el Capítulo Cuatro, evidenciará el análisis de la segunda categoría respecto a las competencias Ciudadanas como dispositivo de Gobierno, en el que se presenta, cómo el PCC comienza por una constitución normativa y legal que le da sustento para constituirse como Política Pública; la manera en que éste se institucionaliza en la Escuela; los modelos de ciudadanos que configura; la constitución de subjetivaciones en los estudiantes; finalizando con la formación de Capital Humano útil a la razón gubernamental contemporánea.

5. Metodología

En cuanto a la metodología utilizada en la Tesis de grado, ésta se basa en el análisis de discurso crítico, utilizando las herramientas metodológicas y analíticas propias de la arqueología-genealogía desde el enfoque Foucaultiano, basándose en los tipos de lectura propuestos por Olga Lucía Zuluaga (2009): lectura temática, discursiva, metodológica y crítica.

En tal sentido se procedió a realizar un análisis documental de un total de 41 documentos entre documentación oficial, artículos investigativos y científicos e informes de programa. Luego de ello, se realiza una segunda revisión a profundidad reduciendo los documentos a un total de 19, con los cuales se procedió a diligenciar fichas analíticas que incluye un resumen analítico de cada documento con sus respectivos aportes; así mismo se diligencian fichas temáticas, con las que se tematizó cada enunciado discursivo del documento, identificando las subcategorías de cada Categoría planteada inicialmente. Una vez tematizados todos los documentos escogidos, se procede a realizar las series discursivas a partir de las subcategorías para construir así los acápites de cada capítulo; y así mismo dentro del análisis se realizan las relaciones metodológicas y críticas que dan finalmente cuerpo al análisis tanto de los enunciados, como de los discursos, su aporte metodológico en la construcción de la gubernamentalidad, para finalmente realizar el análisis crítico deseado.

6. Conclusiones

En Colombia, la Formación ciudadana ha sufrido una serie de transformaciones históricamente, siendo el hito más grande la promulgación de la Carta Magna de 1991 que reconoce la democracia, ciudadanía y participación de la misma como pilares de la construcción nacional, transitando así de una instrucción cívica patriótica a una educación para la ciudadanía.

Por tanto luego de esta promulgación le asiste al Estado Colombiano difundir, divulgar y realizar apropiación de los principios, derechos y deberes de los ciudadanos, tarea que se encomienda a la Escuela como institución de socialización por excelencia, la cual comienza con la creación del área *Constitución Política y Democracia*, que transita en el 2002 como Proyecto Pedagógico Transversal denominado *Programa de Competencias Ciudadanas* como se le conocerá finalmente a la Formación ciudadana.

Dicho programa además de formar ciudadanos con unos tipos de competencias, las mismas se convierten en modelos de ciudadanos, con la característica que -dentro de la racionalidad política contemporánea- ya no serán ciudadanos para la patria y el Estado, sino ciudadanos para sí y los demás ciudadanos, loable en su sentido, pero que finalmente convierte al Programa de Competencias Ciudadanas en un dispositivo gubernamental con el cual se favorece más la constitución de capital humano útil al modelo económico contemporáneo, más que a la formación de subjetividades y subjetivaciones ciudadanas, fin último de la formación de ciudadanías reales.

Elaborado por:	Carolina del Pilar Torres Tovar y Eddye Yarik Reyes Grisales
Revisado por:	Oscar Pulido Cortés

Fecha de elaboración del Resumen:	05	12	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	iv
Resumen Analítico en Educación - RAE	v
Lista de Tablas	vi
Presentación	vii
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I.- APUNTES METODOLÓGICOS	18
CAPÍTULO II.- HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL	29
2.1. Competencias Ciudadanas como dispositivo de Gubernamentalidad	29
2.2. Gubernamentalidad como noción teórico- política	29
2.3. Políticas Públicas como dispositivos de poder y el Programa de Competencias Ciudadanas.....	33
2.4. Tecnologías de gobierno.....	36
2.5. “Tecnologías del yo” y Subjetivación.....	40
2.6. Capital Humano y gubernamentalidad	43
CAPÍTULO III.- CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA	48
3.1. Desarrollo Económico en la construcción de ciudadanía	58
3.2. Ciudadanía y normatividad.....	63
3.3. Educación y Aprendizaje para la ciudadanía.....	68

3.4. Civismo y ciudadanía81

CAPÍTULO IV.- COMPETENCIAS CIUDADANAS

 COMO DISPOSITIVO DE GOBIERNO90

4.1. Programa de Competencias Ciudadanas como Política Pública91

4.2. Aterrizando el Programa de Competencias Ciudadanas.....106

4.3. Tantos modelos ciudadanos como tipos de competencias.....118

4.3.1. Ciudadano Cognitivo120

4.3.2. Ciudadano Comunicativo127

4.3.3. Ciudadano Emocional.....133

4.4. Proceso de Subjetivación en la Escuela y construcción de ciudadanía139

4.5. Capital humano para la ciudadanía.....147

CONCLUSIONES161

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS167

BIBLIOGRAFÍA complementaria171

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías Investigativas del proyecto “Subjetivación en la Escuela: Una Mirada Crítica al Programa de Competencias Ciudadanas”.	27
Tabla 2. Análisis enfoque de evaluación de los componentes y ámbitos establecidos para las Pruebas Saber.	114

PRESENTACIÓN

La formación en ciudadanía se ha visto como un campo teórico en permanente construcción, al interior de las Ciencias Sociales. Esto conlleva diversos avances y retrocesos en el proceso mismo de definición, dentro de las sociedades que se encuentran organizadas bajo regímenes democráticos, máxime en las sociedades modernas y contemporáneas.

Dicha categoría implica la reflexión no sólo de la formación en sí misma, sino de los escenarios, los actores, las prácticas que aquella implica, así como las transformaciones que ha sufrido en el trasegar del tiempo.

Es así que, en Colombia, este concepto no escapa a las reflexiones académicas, teóricas, pedagógicas y prácticas del caso; observando cómo se ha transformado dicha categoría pasando de una instrucción cívica regida por cánones de orden patriótico, religioso, moral y de obediencia casi ciega de los gobernados a sus gobernantes en función de construir el tan anhelado Estado-Nación, a una educación o formación para la ciudadanía en donde el Estado seguirá cobrando importancia, pero que busca una convivencia con los otros, la constitución del autogobierno del sujeto mismo y la potenciación de competencias y habilidades que harán del sujeto-ciudadano un *homo oeconomicus* en potencia.

El presente trabajo constituye el resultado de las reflexiones realizadas, acerca de la subjetivación construida en la escuela, a partir del Programa de “Competencias Ciudadanas” del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Reflexiones éstas que constituyen apenas un peldaño del eslabón reflexivo al respecto y que esperan ser refutadas, ampliadas o transformadas pues no constituyen en sí mismas pretensiones de verdad.

INTRODUCCIÓN

La formación ciudadana ha sido un tema de preocupación de los Estados, los ámbitos académicos, investigativos, educativos y de organizaciones sociales de las sociedades modernas que se inscriben en regímenes democráticos. Varios factores motivan dicha preocupación que van desde la construcción colectiva de un Estado-Nación, como respuesta ante las históricas olas de violencia que han azotado a la mayoría de las naciones durante la existencia de la especie humana, así como la necesidad de legitimar la forma de gobernar de dichos Estados.

Preocupaciones éstas que van ligadas a la construcción de una cultura política que permita cumplir los objetivos y fines de la organización política como seres sociales — característica propia de la humanidad—, y de los conceptos que se inscriben dentro de procesos democráticos e histórico-dinámicos. En tal sentido, la formación ciudadana no escapa de las transformaciones conceptuales, significativas y vivenciales, a las cuales está sujeta una sociedad. Estamos de acuerdo en afirmar que, lejos de que dichos conceptos sean buenos o malos, o de juzgar acá si eran o no pertinentes, fueron conceptos desarrollados en un determinado tiempo histórico, con unas dinámicas propias y aspectos que escapan a los juicios de los investigadores.

La presente investigación buscará realizar un análisis crítico de la formación ciudadana inscrita en el Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de

Educación Nacional de Colombia, a partir de los enunciados presentes en documentos oficiales de la Nación, y correspondientes al programa. Adicionalmente, intentará identificar la posibilidad de subjetivación en el escenario escolar dentro de los planteamientos del programa en mención. Dichos análisis se desarrollan bajo una mirada teórica, que no intenta dar la pauta de pensamiento al respecto, sino que pretenderá brindar algunos elementos en el análisis del problema escogido.

En este sentido, este trabajo se divide en cinco grandes capítulos. El primero de ellos será introductorio con la intencionalidad de la investigación, el problema evidenciado, la importancia para los investigadores del tema investigativo escogido y las nociones metodológicas tenidas en cuenta para el desarrollo del mismo. El segundo capítulo presentará las nociones teóricas contempladas en el presente trabajo, abordando conceptos como gubernamentalidad, dispositivos, tecnologías, técnicas de gobierno y capital humano como el marco teórico-conceptual desde el cual se construyó la mirada analítica del actual documento. En un tercer momento se desarrollará un breve recorrido contextual sobre la formación ciudadana en Colombia antes de la Constitución de 1991, en donde se realiza un panorama del comportamiento de la concepción de ciudadanía y de la formación ciudadana; dentro del mismo capítulo, se construye un cuerpo analítico a partir de la revisión de documentos publicados luego de 1991 con la Constitución Política de Colombia, intentando identificar tránsitos en la concepción de la formación ciudadana a partir de sus enunciados.

En cuarto lugar, se mostrará el análisis del Programa de Competencias Ciudadanas como Dispositivo de Gobierno, enmarcado dentro de la noción de Gubernamentalidad que

Foucault desarrollaría en sus últimos años investigativos², identificando en los enunciados cómo, dicho programa, obedece a unas intencionalidades gubernamentales, favorecido desde el gobierno de sí, y de los otros. Adicionalmente, se realizará el tránsito de análisis con respecto a la subjetivación en la escuela anclándolo con las técnicas del sí y de poder, implícitas tanto en el programa como en la dinámica del escenario escolar, anclándolo con la formación de capital humano para la ciudadanía.

Es así que se evidenciará en el documento cómo la escuela —en especial el Programa de Competencias Ciudadanas—, es un escenario que permite la continuidad ascendente de la gubernamentalidad para alcanzar un gobierno de sí y de los otros, no sólo desde la pedagogía que se imparte a través del mismo, sino que adicionalmente se blinda con herramientas normativas y legales que sustentan su institucionalización y puesta en práctica, garantizando con esto la doble vía de la continuidad del arte de gobernar (ascendente y descendente).

Por otra parte, es innegable que el Programa de Competencias Ciudadanas, ha sido construido con el fin de formar ciudadanos, identificando que el programa mismo ha querido instituirse como la denominación a esta formación y adicionalmente forma tres modelos de ciudadanos: el *ciudadano cognitivo*, enmarcado en los procesos de orden cognitivo y cognoscente de la ciudadanía; el *ciudadano comunicativo*, capaz de expresar

² Como lo mencionará Miguel Morey, en la introducción del texto *Tecnologías del Yo y otros textos afines*: “Convencionalmente, suelen distinguirse, en la obra de Foucault, tres etapas intelectuales. La primera, centrada alrededor de la pregunta por el saber se reconoce bajo el nombre de arqueología, y cubre de 1961 a 1969... La segunda, caracterizada como genealogía, comienza a elaborar su pregunta por el poder en textos como *L’ordre du discours* o Nietzsche, la *généalogie, l’histoire* (ambos en 1971) y encuentra su momento mayor con la publicación *Surveiller et punir* (1975) y el volumen primero de su historia de la sexualidad: *La volonté de savoir* (1976). Y finalmente, el desplazamiento que conduce a la tercera se anuncian tras cuestiones como la “governabilidad”, a partir de 1978... suele decirse que esta última etapa se articula alrededor de la cuestión de la subjetividad o, si se prefiere, de las técnicas y tecnologías de la subjetividad”. Ver: Foucault, Michael. (1991). *Tecnologías del Yo y otros textos a fines*. Paidós. Barcelona. Págs. 12 y 13.

sus emociones y discrepancias en un ambiente de conciliación; y el *ciudadano emocional*, inscrito en el reconocimiento de sus emociones, tanto positivas como negativas, y su capacidad para manejarlas en beneficio de la convivencia ciudadana.

Veremos pues que el Programa de Competencias Ciudadanas constituirá subjetividades en los individuos, tendientes a crear estos modelos de ciudadano, que se esperará se condensen en el Ciudadano integrador, aquel capaz de desarrollar y apropiarse en sí mismo todos los modelos de ciudadanos referenciados, bajo la aplicación y adopción de técnicas y tecnologías del yo. Una intención válida en cuanto a generar respuestas al conflicto interno colombiano, pero que estará dirigido así mismo a formar capital humano productivo para el modelo económico imperante.

CAPÍTULO I

APUNTES METODOLÓGICOS

El presente trabajo surge a partir de la inquietud de los investigadores con respecto a las políticas públicas y la constitución de sujetos políticos a través de éstas. En tal sentido, se identificó en el ámbito de acción de los mismos (el educativo) un programa que estuviese relacionado con esta construcción de subjetividades y que, adicionalmente, cumpliera el papel de política pública. Se escogió el “Programa de Competencias Ciudadanas” del Ministerio de Educación Nacional, que si bien no es en sí mismo una política pública, cumple aspectos, condiciones y estrategias que bien podrían equipararse a una.

Simultáneamente, y al ir desarrollando la investigación, se encontró que dicho programa obedece y hace parte estratégica de la política de calidad educativa, establecida por el Ministerio de Educación Nacional entre los años 2004 y 2012, la cual pretende “formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (MEN, 2010-a. Pg. 10).

Así mismo, el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC) es el conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional y dirigidas a todo el sector educativo público, las cuales buscan fomentar en el establecimiento educativo innovaciones curriculares y pedagógicas basadas en “prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana... [con el fin] de

formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia.” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Este objetivo —a juicio de los investigadores—, constituye subjetivaciones en la formación académica, social y personal de niños y jóvenes, las cuales determinan un tipo específico de ciudadano, proceso que se describe en las orientaciones del Programa de la siguiente manera:

la formación ciudadana responde a la realidad colombiana, que se ha caracterizado en las últimas décadas por la presencia constante de diferentes formas de violencia, lo cual se aparta del ideal de sociedad pacífica, democrática e incluyente que busca nuestra Constitución. De manera particular, esa realidad afecta hoy a nuestras comunidades educativas e impone un reto para la convivencia escolar y la recuperación del tejido social, que no permite aplazamiento... Para el Ministerio de Educación Nacional (2006), formar en ciudadanía es un proceso que precisa de unas condiciones para que se pueda llevar a cabo, puesto que incluye la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes con el concurso de todos los estamentos de la comunidad educativa, en todos los momentos y en todos los espacios en los que ella existe. La formación ciudadana, entonces, involucra al sector en todos sus niveles desde lo local a lo nacional y se materializa en el PCC del Ministerio de Educación Nacional. La experiencia de años recientes nos enseña que esta formación requiere de acciones planeadas, intencionadas y evaluadas para que un tema como este, en el que hay tan poco desarrollo curricular, logre institucionalizarse (MEN, 2011-a. Pg. 14).

De igual manera, el Programa de Competencias Ciudadanas plantea que las “Competencias Ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (MEN, 2010-b). El discurso expresado en el programa implica la formación de sujetos activos de derechos, capaces de resolver sus conflictos de manera pacífica, de aportar al fortalecimiento de la democracia

en el marco de un Estado Social de Derecho y de valorar la diversidad y la multiculturalidad. Esto implica que el sujeto ha de constituirse como tal en el marco de procesos de socialización que le permitan desarrollar su subjetividad social y política y, así mismo, la interiorización de los fines planteados.

Desde el Ministerio de Educación se han dispuesto acciones para implementar el Programa de Competencias Ciudadanas, por medio de estrategias las cuales deben desarrollarse desde el aula, en áreas disciplinares, en los procesos administrativos y académicos institucionales, en actividades comunitarias y en la evaluación de las iniciativas de formación de las competencias. Dichas estrategias son comparables con dispositivos de poder que garantizan la construcción de sujetos acordes con una racionalidad política-económica imperante en el momento histórico, que garantiza el fin del gobierno, así como su mantenimiento, obediencia y disciplinamiento a través de la promoción de las tecnologías del yo de manera descendente entre las formas de gobierno.

Se trata de comprender cómo el programa de competencias ciudadanas o estrategias de formación en ciudadanía, al convertirse en un ejercicio programático estatal, permite la circulación de discursos que atraviesan la subjetivación en los estudiantes, convirtiéndose en un técnica de gobierno y disciplinamiento desde las diferentes continuidades de legitimidad del mismo que, como lo plantearía Foucault (1999), son la descendente y la ascendente.

La forma descendente se le atribuye a la pedagogía, en este caso desde la escuela, siendo el programa mismo las prácticas educativas y pedagógicas en la escuela; y la forma ascendente, a la norma o legislación reguladora del Estado; para el caso se abordarán algunas normas que promueven la formación ciudadana del Estado Colombiano, y que dan

soporte jurídico a dicho programa. El tránsito mencionado buscará comprender si la finalidad del programa —como ya se registró—, es “formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (MEN, 2010-a. Pg. 10), y si obedece a un tipo de ciudadano vinculado con el capital humano y a unas características propias de los sujetos, enmarcadas en el neoliberalismo.

Lo anterior —partiendo de una premisa o hipótesis central, donde se busca analizar la subjetivación en la escuela a partir del programa de Competencias Ciudadanas—, obedece a relaciones de poder y la adopción de técnicas del sí que constituyen sujetos o ciudadanos productivos para el sistema económico imperante, además de adquirir una mentalidad que garantiza las formas de gobierno adoptadas a través de los dispositivos de poder implementados por el Estado —en este caso la Pedagogía—, que garantiza la continuidad ascendente de la gubernamentalidad.

Por tal razón partimos de la pregunta acerca de *¿Cómo se da la subjetivación en la escuela a partir del programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional?* Con la intención de responder a dicho interrogante, la investigación plantea como objetivo central: analizar la subjetivación en la escuela a partir de los discursos y enunciados relacionados con el fomento de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, con el fin de identificar el o los modelos de sujetos y ciudadanos que se desea configurar.

Por lo tanto es interés del trabajo investigativo indagar, en primer lugar, un análisis acerca de los enunciados y sentidos adoptados de la formación ciudadana en Colombia, hasta el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación

Nacional, revisando algunas documentaciones a nivel oficial sobre educación ciudadana, civismo, y formación ciudadana, luego de la Constitución Política Colombiana de 1991, la cual marca un hito en dicho proceso. En segundo lugar, se pretenden reconocer los discursos y enunciados oficiales sobre el programa de Competencias ciudadanas y su relación con la racionalidad político-económica actual analizando a su vez las formas de constitución de subjetivaciones a partir de dichos discursos.

Teniendo en cuenta el interés del trabajo investigativo se emplearán herramientas propias de la investigación cualitativa de las Ciencias Sociales, orientada ésta desde una perspectiva que hace uso de algunas herramientas metodológicas, desarrolladas por Michael Foucault y conocidas genéricamente como enfoque arqueológico-genealógico, entendiendo por éste como la posibilidad que permite el análisis de aquellos enunciados subyacentes a la conformación de sujetos, saberes y sistemas de poder en una época determinada.

Si quisiera inscribirse esta perspectiva metodológica desde alguna metodología investigativa, se haría en el análisis de discurso crítico; sin embargo, dista como tal de un análisis de discurso desde el plano lingüístico, para inscribirse en el análisis de enunciados y la circulación de dichos discursos en los aconteceres sociales. Para comprender un poco más acerca del análisis de discurso *crítico* es necesario citar lo que Foucault considera es la crítica de su texto ¿qué es la crítica? en 1978:

Yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder a cerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. (Serna, 2011. Pg. 16)

De lo anterior hay varios aspectos por resaltar. En primer lugar, es necesario entender la crítica como movimiento en el cual para Foucault, más que una búsqueda de verdad, es el análisis bajo una mirada crítica, de las tantas que pueden existir; por tal razón se encuentra en movimiento permanente, es dinámica, como las relaciones de poder desde las cuales se instauran los análisis teóricos e investigativos foucaultianos.

En segundo lugar, analizar los efectos de poder de la verdad significa que la verdad es una categoría construida a partir de las relaciones de poder de quienes ejercen el mismo, para el ejercicio del mismo. La verdad no es más que una construcción social que cambia, muta y se transforma según la época histórica y los contextos donde se enmarca. Está íntimamente relacionada con el binomio saber-poder³.

En tercer lugar, los discursos de verdad del poder implican que todo ejercicio de poder, dentro de cualquier relación de éste, está dado bajo unos discursos que movilizan los imaginarios, las acciones y las prácticas sociales, y estos discursos vienen cargados de una “noción” de verdad, es decir de legitimidad del discurso y del conocimiento transmitido a través de él.

Finalmente, la inservidumbre voluntaria e indocilidad reflexiva, no hace relación a otra cosa que quien incursiona en este tipo de investigación o en esta manera de mirar y entender el mundo, se encontrará con el reto de reflexionar y de construir el conocimiento

³ Entiéndase por este binomio lo que Foucault desarrollaría con respecto a su primera etapa de producción teórica, en la cual inicia haciendo un análisis crítico acerca del conocimiento, la ciencia, el cientifismo y cómo éstos son construidos bajo las premisas de ejercicio de poder desde ciertas élites e intereses, en este caso de gobierno. Es así que herramientas como el biopoder permite establecer conocimientos y construir saberes sobre lo gobernable con el fin de hacerlo más y mejor gobernable. Véase *Historia de la Sexualidad, Arqueología del Saber, El orden del discurso*, entre otros textos que soporta lo expuesto.

por sí mismo. Voluntariamente se expondrá a no encasillarse dentro de los modelos, metodologías o métodos de la construcción del conocimiento científico.

Una característica de esta perspectiva, es no tener método al estilo tradicional de las Ciencias Natural y Social. Rompe con las intencionalidades científicas de construcción de “verdad” pues no la busca, no la construye, ni la devela; sólo la indaga, la interroga, la critica. Es pensar de otra manera, de poner en duda el conocimiento en sí mismo. Es el método de la interrogación constante, de la incertidumbre permanente. Tal como lo describirá Foucault (1999) —en las clases recopiladas en *Ética, Estética y Hermenéutica* y en el Orden del Discurso—, el análisis de discurso:

no es el sentido (del discurso) lo que (se pretende) poner en evidencia, sino la función que se puede asignar al hecho de que eso haya sido dicho en este momento... se trata de considerar el discurso como una serie de acontecimientos, de establecer y describir las relaciones que estos acontecimientos, que podemos llamar acontecimientos discursivos, mantienen con otros acontecimientos, que pertenecen al sistema económico, al campo político o a las instituciones. Considerado bajo este ángulo, el discurso no es más que un acontecimiento como los otros, incluso si los acontecimientos discursivos tienen, con relación a otros acontecimientos, su función específica. Un problema distinto es el de identificar cuáles son las funciones específicas del discurso y aislar ciertos tipos de discurso respecto de otros. [Es estudiar] también las funciones estratégicas de determinadas clases particulares de acontecimientos discursivos dentro de un sistema político o de un sistema de poder. (Pg. 61)

Busca analizar los enunciados de los discursos respecto a las relaciones de poder ejercidas en una temática o problemática particular a estudiar, tomando como fuente de información los documentos escritos. La diferencia entre Arqueología y Genealogía es que la primera se realiza en una temporada histórica delimitada, mientras que la segunda tiene una temporalidad de estudio más amplia, que puede tomar épocas o siglos enteros.

Por tal razón, la actual investigación se enmarca dentro del primer tipo de investigación, la Arqueología, al tomar un periodo histórico determinado y delimitado, y no pretenderá llegar a identificar los cambios y apariciones discursivas, sino meramente indagar sobre los enunciados emergentes en cuanto a formación ciudadana se trata, luego de la emisión de la Constitución Política Colombiana de 1991, con la intención de identificar cómo el programa de Competencias Ciudadanas, llega a ser lo que hoy conocemos.

Este método no significa que sea simple, sencillo o que no cuente con rigurosidad ni organización. Por el contrario, alude a un gran reto de construir el mismo, desde el trabajo investigativo, claro está bajo miradas previamente construidas e indagadas. En un intento de organizar esta perspectiva se plantea que, antes de realizar cualquier análisis o interrogar el documento a analizar, se deberá construir un cuerpo teórico-metodológico que oriente la mirada, otorgue la lupa, los lentes bajo los cuales se realizarán los análisis requeridos. En tal sentido Olga Lucía Zuluaga (2009) plantea varios tipos de lectura:

- *Lectura Temática.* La cual tiene el fin de ubicar diferentes regularidades que se siguen en el orden discursivo y establecer diferentes temáticas propias de un cuerpo documental específico; en este sentido, se torna crucial analizar la manera en que se transforma el lenguaje con el surgimiento de nuevas prácticas educativas.
- *Lectura discursiva.* Permite establecer correspondencias entre diferentes instancias discursivas del campo de análisis propuesto. Se trata de analizar transversalmente la aparición y el funcionamiento de diferentes enunciados en diferentes cuerpos documentales, para luego ser redistribuidos y reagrupados de acuerdo a nuevos sistemas de relaciones.
- *Lectura metodológica.* A través de la cual se descubre metodológicamente cómo se construye el discurso, los enunciados o los acontecimientos discursivos a partir de

las posiciones que tienen los sujetos, la manera más o menos estratégica que ocupan en una red de relaciones de poder, y la manera en que diversos ámbitos institucionales se constituyen en lugares de producción sistemática de la verdad.

- *Lectura crítica.* Consiste en analizar las formas de funcionamiento ideológico de un discurso, los mecanismos de apropiación del mismo por parte de la clase dominante; la selección del saber y su significación para la ideología dominante; quiénes y cómo se controla el discurso y su funcionamiento en la práctica económica y política, la transmisión del saber como tarea de dominación ideológica, etc.

Por tratarse de un análisis sobre enunciados y discursos en el ámbito educativo (competencias ciudadanas), el diseño metodológico tomó como técnicas para la recolección de información la recopilación y análisis de documentos oficiales, algunos no oficiales, artículos investigativos y de producción educativa, los cuales serán analizados a través de fichas analíticas y temáticas que permitieron identificar palabras clave o subcategorías, con las que se construyeron los capítulos expuestos a continuación.

Para ello se realizó una revisión preliminar de documentos, dentro de los que se encuentran documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación Nacional, artículos científicos y no científicos, cartillas, resultados de programas y proyectos, resultados de Pruebas Saber, que tuvieran relación con el tema de investigación y las competencias ciudadanas explícitamente.

Al realizar la revisión, se construyó una matriz documental que identificara a su vez dichos documentos y el aporte a cada categoría. Se revisaron nuevamente los documentos escogidos, realizando una depuración con la que se procedió a tematizar finalmente, a partir del diligenciamiento de las fichas analíticas y temáticas para cada documento seleccionado. Dichas fichas fueron determinantes para construir el análisis

discursivo, pues con la extracción de los enunciados se construye el cuerpo de análisis del presente documento.

Desde este plano se identificaron inicialmente tres grandes categorías, las cuales contendrían sus correspondientes subcategorías e *ítem*, aunque no a todas las subcategorías le corresponderá algún ítem⁴, como se muestra en la Tabla 1.

Sin embargo en el transcurso de la investigación, se sumará una de las categorías (Subjetivación) como subcategoría de la categoría Competencias Ciudadanas como dispositivo de Gobierno.

Tabla 1. Categorías Investigativas del proyecto “Subjetivación en la Escuela: Una Mirada Crítica al Programa de Competencias Ciudadanas”

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ITEM	
Noción de formación ciudadana	Desarrollo económico y formación ciudadana		
	Ciudadanía a través de la norma		
	Educación y Aprendizaje para la ciudadanía		
	Civismo y ciudadanía		
Competencias ciudadanas como dispositivo de gobierno	Programa de competencias ciudadanas como política pública		
	Institucionalización del PCC en la escuela		
	Modelos de ciudadanía	Ciudadano cognitivo	
		Ciudadano comunicativo	
Ciudadano emocional			
Subjetivación en la escuela	Subjetivación en el PCC		

⁴ Entiéndase Ítem como una categoría emergente de la subcategoría.

(se suma a la anterior)	Capital Humano y formación ciudadana	
-------------------------	--------------------------------------	--

Es de aclarar que la lectura metodológica y crítica se realiza en el momento de construcción del documento final, en donde se organizan los enunciados y se desarrolla el análisis mismo de tal manera que se identifican las relaciones de poder emergentes, su organización y metodología, a la luz del marco analítico construido en el Capítulo Dos.

CAPÍTULO II

HORIZONTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. COMPETENCIAS CIUDADANAS COMO DISPOSITIVO DE GUBERNAMENTALIDAD

Para esclarecer lo que los investigadores consideran acerca de las competencias ciudadanas como dispositivos de Gobierno, es necesario conceptualizar lo relativo a la gubernamentalidad desde la perspectiva de Foucault, pasando por lo que él considera formas de gobierno, dispositivos de poder, desde donde se analizará el proyecto de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional.

2.2. GUBERNAMENTALIDAD COMO NOCIÓN TEÓRICO-POLÍTICA

Según Foucault (1999), la gubernamentalidad podría definirse como el ejercicio de gobernar, parte del arte de gobernar, que tiene su finalidad en

mantener, reforzar y proteger este principado [haciendo alusión al libro de Maquiavelo], entendido no como el conjunto constituido por los súbditos y el territorio... sino como la relación del príncipe con su posesión: ese territorio que ha heredado o que ha adquirido y los súbditos que le están sometidos. Este principado, como relación del príncipe con sus súbditos y con su territorio es lo que se trata de proteger, y no directa o fundamentalmente el territorio y sus habitantes. (Pg. 179)

El Estado, desde el plano jurista, comprende el territorio, la soberanía y la población que en él habita.

Para tal fin, Foucault plantea que, en entre los siglos XVI y XVII, se dan varios tipos de gobierno, tres específicamente que inician por el gobernarse a sí mismo (la moral), pasando por gobernar a la familia (la economía) y finalmente gobernar al Estado (política) (Foucault, 1999. Pg. 180). A su vez Foucault, insiste en que el arte de gobernar se evidencia desde la continuidad, la cual tiene dos modos, el ascendente y el descendente.

En cuanto a la continuidad ascendente, el autor entiende que, para que alguien llegue a gobernar al Estado, debe haber conquistado los anteriores tipos de gobierno, el gobierno de sí y de la familia. De otra parte, en la continuidad descendente sucede que

cuando un Estado está bien gobernado, los padres de familia saben gobernar bien su familia, sus riquezas, sus bienes, su propiedad, y los individuos también se conducen como es debido. Esta línea descendente, que hace que el buen gobierno del Estado repercuta hasta en la conducta de los individuos o la gestión de las familias, es lo que se empieza a llamar en esta época precisamente la «policía». (Foucault, 1999. Pg. 181).

Menciona que la pedagogía es la encargada de mantener la relación ascendente mediante la formación y educación de sus pobladores, mientras que la policía mantiene la descendente como control de comportamiento, defensa de las leyes y normas del Estado por parte de las mismas. El escenario central entre el uno y el otro será la familia, la cual tiene la misión de regular la economía, hilo transversal del Estado, especialmente el moderno (Foucault, 1999. Pg. 181).

Sin embargo, para el Estado moderno —emergente en el siglo XVIII—, no puede confiársele el gobierno únicamente a la familia sino que, por el contrario, la familia pasa a unificarse con la población y por ende con el gobierno de sí, de tal manera que la economía al verse suelta, se unifica con la política. Es así que aparece la categoría de

“economía política” en Foucault, la cual es la conjunción entre el buen gobierno de la familia y el Estado; según Rousseau, el buen gobierno de la economía implicaba el bien común tanto de la familia como de la población en el caso del Estado. (Foucault, 1999 Pg. 182).

Con este tránsito, el gobierno garantiza el poder sobre lo económico y la norma, gestando a su vez unos dispositivos que permitirán que la población halle reflejado sus intereses en los intereses del gobierno; es así que la gubernamentalidad cobra sentido a partir de gobernar a la población a través del gobierno de sí y de los otros (incluso de lo otro) y a su vez instaurar una mentalidad a partir de su racionalidad política, que en términos contemporáneos hablaríamos de liberalismo y neoliberalismo.

Lo que le implica al Estado establecer una racionalidad que le dé el sustento de supervivencia, puesto que en los Estados modernos, dicha supervivencia no dependerá del principado y sus elementos de gubernamentalidad: “los individuos, las cosas, las riquezas, la tierra” (Foucault. 2007. Pg. 65), sino de una lógica que le dará forma y sustento y dará paso al nacimiento del nuevo gobierno, de una nueva razón gubernamental que se ocupará de los fenómenos de la política “que son los intereses o aquello por lo cual tal individuo, tal cosa, tal riqueza, etc., interesan a los otros individuos o a la colectividad.” (Foucault, 2007 Pg. 65).

A esta nueva razón gubernamental Foucault la define como razón del menor Estado, articulado con el liberalismo naciente del siglo XVIII. Hace una distinción entre la razón de Estado anterior y la nueva razón gubernamental, en donde especifica que la primera buscaba un equilibrio entre los objetivos de gobierno ilimitado al interior del Estado a través del Estado de policía; y un gobierno limitado en el exterior procurando que

ningún Estado se imponga sobre otro de manera imperial, que ningún Estado tuviera la superioridad para imponer la dominación a otros. (Foucault. 2007. Pg. 70).

Con respecto a la segunda racionalidad —la de menor Estado liberal en su acepción— es el mercado y la concepción de utilidad las que darán su sustento. El mercado por su parte, dará la veracidad propia al Estado, ya que hará que el buen gobierno no se limite a ser justo, y construirá sus bases de veracidad a partir de este principio el cual dictará la menor intervención posible del Estado (Foucault. 2007. Pp. 45-46). Por otra parte, la utilidad será su jurisdicción de hecho, pues habrá la necesidad de elaborar un poder público que se ajuste al principio de utilidad, ya que “la gubernamentalidad en su forma moderna es una razón que funciona con el interés. El gobierno o en todo caso el gobierno en esta nueva razón gubernamental, es algo que manipula intereses” (Foucault, 2007. Pg. 64) y para ello constituye normas y leyes que regulen el derecho público, no sólo el mercado sino la menor intervención estatal dentro del mismo.

Podríamos afirmar que la racionalidad política es la columna vertebral de todo gobierno, en donde no encontraremos ya tres formas de gobierno sino dos, presentes hasta nuestra actualidad: el gobierno de sí o de las almas, garantizado bajo dispositivos de disciplinamiento como la familia, la escuela, el trabajo, instituciones encargadas de la pedagogización (educación) de la población y que cobra importancia y relevancia máxima en la subjetivación de los individuos; y el gobierno de los otros, garantizado bajo dispositivos tales como el hospital, la cárcel, los manicomios y las leyes, instituciones encargadas del control y establecimiento de la norma.

Dichos dispositivos —que en Foucault son de poder—, se representan en las Instituciones y el control que ejercen desde la anatomo-política, pasando por la biopolítica

y el biopoder⁵ para llegar al control tanto del individuo, como de éste en sociedad. Para que esto se garantice, la escuela —institución que particularmente nos interesa—, se convierte en ese espacio de reproducción social, de reproducción de prácticas sociales, y por ende en el escenario de socialización desde el cual, y a través del cual, se garantiza la formación de capital humano y una parte del proceso de subjetivación.

2.3. POLÍTICAS PÚBLICAS COMO DISPOSITIVOS DE PODER Y EL PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

La subjetivación, debe ser acompañada por otros dispositivos desde los cuales garantizar el gobierno económico y político. En tal sentido, se plantea que esto es posible en la sociedad actual a través de las Políticas públicas como ejercicio de gobernabilidad⁶, entendiendo por ésta la cualidad de un Estado o gobierno que indica su capacidad de gobernar. En palabras de Martín Carné (2012. Pg. 13), citando a Camou (2001) puede entenderse este concepto desde tres tradiciones: la primera, “razón de Estado” que hace relación a la eficiencia y eficacia dentro del ejercicio del poder político dirigido a su conservación; una segunda tradición será el “buen gobierno”, entendido como aquellos elementos de legitimidad dados desde la acción gubernamental, la cual debe apoyarse en la responsabilidad de garantizar el bienestar material de la población y los actores sociales, quienes a su vez darán esa

⁵ Según Foucault, en su libro de *Historia de la Sexualidad*, Tomo 1, se entiende por Anatomopolítica el disciplinamiento de los cuerpos, por biopolítica centrado en el cuerpo- especie para la regulación de la población; y por biopoder la organización del poder sobre la vida que surge de la combinación de los dos tipos de política mencionados anteriormente.

⁶ Si bien gobernabilidad y gubernamentalidad no suelen ser entendidos como lo mismo, este concepto se introduce aquí para explicitar cómo las políticas públicas aportan desde planos de gobernabilidad y éstos a su vez permiten el desarrollo de la gubernamentalidad, desde las herramientas y técnicas utilizadas por la gobernabilidad, básicamente al otorgar legitimidad a las artes de gobierno ejercidas en la sociedad.

legitimidad y desde allí el ordenamiento político será más gobernable; y la tercera tradición considerada dentro de la gobernabilidad es la “estabilidad”, la cual será la “capacidad de perdurar en el tiempo la relación gobierno, lo que supone que ésta pueda adaptarse a los cambios en el ambiente que le da soporte. En consecuencia, a mayor adaptabilidad de la acción gobierno frente a los cambios del entorno, mayor gobernabilidad.” (Carné. 2012. Pg. 13)

Una manera de lograr el bienestar material de la población y de los actores sociales en esa gobernabilidad serán las políticas públicas. Esto por cuanto las Políticas públicas se presentan como “un conjunto de instrumentos a través de los cuales el Estado, luego de identificar una necesidad (económica, política, ambiental, social, cultural, entre otras), implementa un conjunto de medidas reparadoras, construidas con la participación de los grupos afectados por los diversos problemas” (Arroyabe. 2011. Pg. 97), las cuales garantizan la satisfacción de ciertas necesidades de la población, a cierta población específica, queriendo controlar también esto basándose en las herramientas del biopoder y la biopolítica. El programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional es considerado como una Política Pública en el presente trabajo, no porque esté constituido formalmente y esquemáticamente como tal, sino porque cuenta con la garantía normativa y pedagógica para tal fin.

La política educativa del Ministerio de Educación Nacional se fundamenta en promover una educación de calidad

que forme mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación que es competitiva, pertinente, que

contribuye a cerrar brechas de inequidad y está abierta a la participación de toda la sociedad. (MEN, 2010-a. Pág. 25).

En el marco de dicha política de calidad, se instaura el Programa de Competencias Ciudadanas, cuyo objetivo apunta a incentivar y fortalecer las habilidades y destrezas cognitivas, emocionales y comunicativas de los educandos para convivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad. Para el Ministerio de Educación Nacional (2004) fomentar y fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes posibilita que los mismos adquieran capacidades para pensar críticamente, solucionar dilemas, buscar las formas más acertadas de resolver sus conflictos tanto internos como con los demás, comprender el sentido del accionar justo y comunicarse adecuadamente, expresando sus opiniones con respeto y construir sociedad en el debate, con miras a respetar las normas.

En resumen, el Programa de Competencias Ciudadanas (PCC), entendido éste como el conjunto de estrategias establecidas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), buscará desarrollar innovaciones pedagógicas dirigidas a todo el sector educativo, a fin de implementar prácticas encaminadas a la democratización de la Escuela, convirtiéndola en un escenario de vivencia y aprendizaje de la ciudadanía y así formar ciudadanos respetuosos de los derechos humanos, las normas y promotores de paz, democracia y convivencia. Esta definición hace parte de las Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas y son un aporte de dicho Programa al objetivo de la política sectorial 2010-2014 de Educación de calidad, el camino hacia la prosperidad del MEN (MEN, 2011-a).

Es así que el programa al constituirse como una estrategia de gobierno, o si se quiere llamar una política pública, buscará instaurarse en la escuela como respuesta, por un lado, a la oleada de violencia característica en Colombia; por otro, como una manera de conciliar la utilización indiscriminada y a veces confusa de lo referido a la formación ciudadana (educación en ciudadanía, instrucción cívica, educación cívica, etc.); finalmente, para constituir sujetos y subjetividades ciudadanas competentes desde las exigencias actuales del ciudadano del mundo.

2.4. TECNOLOGÍAS DE GOBIERNO

Entendiendo la nueva razón de Estado o nueva gubernamentalidad, ésta se nutre de las tácticas de gobierno que aparecen como las formas de control y regulación del Estado a la población en ámbitos de lo público y lo privado, fijando parámetros en la conducta del individuo desde sí mismo y ante los otros; esto a su vez es denominado por Foucault como tecnologías, refiriéndose a estrategias de las prácticas gubernamentales. El comportamiento individual está sometido a condiciones de aceptabilidad desde las condiciones políticas y morales del ser; sin embargo están establecidas al interior de la vida de la persona en una condición autónoma de autorregulación.

En este sentido, la gubernamentalidad dispone como instrumentos de dominación de las tecnologías de gobierno, que hacen parte del disciplinamiento de las conductas del individuo, en medio de la constitución de un ciudadano soberano, a quien brindan la capacidad de acción de libertad, a través de prácticas de libertad, que en palabras de Foucault se traduce así:

Por gubernamentalidad entiendo el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esta forma tan específica, tan compleja, de poder, que tiene como meta principal la población, como forma primordial de saber, la economía política, como instrumento técnico esencial, los dispositivos de seguridad. En segundo lugar, por gubernamentalidad entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo occidente, no ha dejado de conducir, desde hace muchísimo tiempo, hacia la preeminencia de ese tipo de poder que se puede llamar el «gobierno» sobre todos los demás: soberanía, disciplina; lo que ha comportado, por una parte, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, y por otra, el desarrollo de toda una serie de saberes. (Foucault, 1999. Pg. 195).

Es así que el gobierno despliega una serie de aparatos o prácticas racionales de poder que buscan establecer medios y estrategias pretendiendo cumplir fines y objetivos de Estado; así mismo, implementa políticas dentro de la práctica gubernamental que instauran en la sociedad modos de regulación de la conducta del individuo. La aplicación de dichos medios es a lo que M. Foucault denomina Tecnologías de Gobierno. En términos de Santiago Castro (2010. Pg. 39) “las tecnologías de gobierno pueden servir, entonces, para crear Estados de dominación política o para favorecer prácticas de libertad.”

Se entiende por tecnologías de gobierno, aquel conjunto de prácticas racionales que se nutren de las tecnologías de dominación, las cuales son prácticas que buscan someter las conductas de los otros por la fuerza y con base en el cálculo racional; y las tecnologías del yo que permiten a los individuos efectuar de forma propia o por otros, operaciones sobre su cuerpo y alma (Castro, 2010) indicando la regulación sobre la conducta puesto que dirige la capacidad de acción de libertad de sí mismo y de otros.

Por lo tanto, las tecnologías de gobierno no sólo buscan determinar la conducta de los otros, sino dirigirla de un modo eficaz, ya que presupone la capacidad de acción de libertad de aquellas personas que deben ser gobernadas (Castro 2010. Pg. 39). Es de establecer que los gobiernos utilizan medios para implementar estados de dominación a la población regulando su conducta; sin embargo las prácticas determinadas no son impuestas, por lo contrario éstas se manejan en la tensión de ejercicios de libertad donde la conducta no es sometida sino guiada.

Esto último se halla estrechamente ligado con la razón Estatal Liberal o la nueva forma de gobernar la cual —como se mencionaba anteriormente—, está basada en que el gobierno deberá conocer los mecanismos económicos en su naturaleza íntima y compleja para respetarlos, armando una política con dicho conocimiento continuo, preciso y claro de lo que sucede en su sociedad y el mercado, de tal manera que la limitación de su poder no partirá del respeto de las libertades individuales sino del respeto a las evidencias del análisis económico.

Foucault (2007), menciona que el Estado moderno ha traído consigo una serie de disposiciones en la libertad del individuo desde la racionalidad política constitutiva del nuevo arte de gobernar, la cual es el liberalismo y que está constituido precisamente desde la base del concepto de “libertad”, pero no de cualquier libertad; continúa Foucault diciendo que esta nueva gubernamentalidad tiene necesidad de libertad y, por tanto, dicho Estado está obligado a producirla y organizarla y se constituirá entonces en administrador de libertad en el sentido de “voy a producir para ti lo que se requiere para que seas libre, voy a procurar que tengas libertad de ser libre” (Foucault. 2007. Pg. 84), pero dicha producción de libertades implica también establecer limitaciones, controles, coerciones y

obligaciones que pueden ser apoyadas por amenazas o por técnicas de autorregulación. (Foucault. 2007. Pg. 84)

Las tecnologías de gobierno logran evidenciar que la vida humana —sus relaciones y acciones—, son sometidas y reguladas por medio de dispositivos de poder, de prácticas gubernamentales que logran encasillar a la población en modelos de regulación social; sin embargo esta no es directa, se establece en tensión entre la autorregulación de concepciones liberales y el sometimiento de un marco jurídico (leyes), además de dinámicas morales de la sociedad. La libertad, entonces, se va a convertir en un elemento indispensable de este nuevo arte de gobernar, lo cual representa el primer antecedente de la dinámica característica de una gubernamentalidad liberal. Una nueva lógica de poder cuyo problema principal no es la restricción del deseo y el disciplinamiento exhaustivo de los cuerpos, sino el saber cómo decir sí al deseo y la administración de los movimientos circulatorios de la población. (Castro, R. s.f.)

Por lo tanto, en términos de Rodrigo Castro (s.f.) el liberalismo puede ser determinado, como una tecnología que busca reformar y racionalizar la gubernamentalidad del Estado donde —de acuerdo a una sólida conexión que se establece entre gobierno— población y economía para alcanzar los objetivos biopolíticos, de fines de gobierno, a través de una tecnología reguladora que se pliegue en los ritmos de la vida—, termina instaurando estados de dominación que parecieran condiciones de decisión personal en medio de tecnologías liberales como individuo.

Se observa que la manera de hacer esto posible en la población, es decir de hacer que las personas sean gobernadas, será la introducción de técnicas y tecnologías propias del sujeto, a las que se denominarán tecnologías del yo, que permitirán ejercer la libertad del

mismo en la medida de aceptar, adoptar y asimilar estrategias de gobierno en su fuero interno y así lograr el gobierno de sí o el autogobierno, que no será otra cosa que la imbricación del gobierno en el interior del individuo.

2.5. TECNOLOGÍAS DEL YO” Y SUBJETIVACIÓN

Podemos observar, como manifestaría Larrosa (s.f. Pg. 285), que desde “la perspectiva de Foucault, la cuestión de gobierno está ya desde el principio fuertemente relacionada con la cuestión del autogobierno. Y esta última cuestión, a su vez, claramente relacionada con el tema de la subjetivación”, entendiéndolo por esta última aquel proceso que permite al sujeto “ser” o constituirse como tal, en cuyo seno juegan también diversos dispositivos, mecanismos y tecnologías que se apoyan desde otros escenarios externos e internos del mismo sujeto. Es así como las tecnologías de gobierno (dominación) y las tecnologías del yo, aportan no sólo al arte de gobernar a los otros o a lo otro, sino gobernarse a sí mismo.

Desde esta lógica, son las tecnologías del yo las que se estudiarán dentro de la subjetivación. Entiéndase por tecnologías del yo, las referidas a aquellas que Foucault comenzaría a estudiar, como Tecnologías de conducción de conductas desde el modelo de gobierno pastoral (Castro, 2010) “no son pues, *strictu sensu*, técnicas “cristianas”, sino técnicas de individuación que serán claves para entender la racionalidad del Estado moderno, que tiene por objetivo el bienestar de la población” (Castro, 2010. Pg. 96).

La misión pues, de las tecnologías del yo, será transformar a los sujetos, a través de ciertos aparatos de subjetivación como la escuela (Larrosa, s.f.), que es el escenario que nos interesa en este escrito; transformación que se evidenciará en la adopción de normas,

racionalidades y prácticas que permiten gobernar al sujeto sin ser necesariamente gobernado por fuerzas externas.

La educación era analizada como una práctica disciplinaria de normalización, y control social. Las prácticas educativas eran consideradas como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de los sujetos mediante ciertas tecnologías de clasificación y división tanto entre individuos como en el interior de los individuos. La producción pedagógica del sujeto estaba remitida a procedimientos de objetivación, metaforizados con el panóptico. (Larrosa, s.f. Pg. 284)

La educación, entendiéndose ésta como la encargada de garantizar la continuidad ascendente de la gubernamentalidad, juega un papel preponderante en la constitución de sujetos, no sólo porque reproduce a la sociedad en su acepción total, sino porque transmite los conocimientos, ideas, prácticas que son interiorizadas por los sujetos y de esta manera garantiza que la gubernamentalidad pueda ser efectiva a través de las prácticas de gobierno y sociales.

Esther Díaz (2008) afirma que a través de la asimilación de las prácticas sociales en el fuero interno de cada persona, se logra configurar la subjetivación de los individuos al mencionar que

Las prácticas sociales generan dominios de saber, estos nuevos dominios de saber, una vez que se constituyen, que se implantan en una sociedad, generan a su vez nuevos objetos de conocimiento, nuevos conceptos que circulan por el conocimiento, nuevas técnicas. Recordemos que técnicas es modificación de la realidad... El conocimiento también genera nuevas técnicas, y nuevas técnicas genera nuevos valores éticos. Cuando esto ocurre, los sujetos que éramos antes de esta irrupción de este nuevo conocimiento, hemos cambiado. (Pg. 2)

El programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional —como se conoce actualmente a la formación en ciudadanía y cuyo concepto ha variado de unas décadas para acá—, es un esfuerzo por construir ciudadanía, que para el caso de la subjetivación marca unos escenarios y prácticas que no sólo están dirigidos a que el individuo sea “buen” ciudadano, sino que reproduzca prácticas sociales que denoten lo que “debe” ser y hacer un ciudadano en la actualidad. Esto va íntimamente ligado con la racionalidad política imperante, que para nuestros países es el neoliberalismo⁷.

La teoría sobre formación ciudadana —y en caso específico sobre competencias ciudadanas—, muestra un tipo de ciudadano ideal, dotado con unas características, habilidades, conocimientos y destrezas que lo convierten en un sujeto autónomo y libre para tomar las decisiones más correctas tanto para él como para quienes lo rodean (MEN, 2010-b). Sin embargo, y adicionalmente a esto, la racionalidad política demanda un sujeto productivo, autónomo en la medida que requiera de menor intervención del Estado para proporcionarse los medios de sobrevivencia, y libre para gobernarse a sí mismo.

Podría afirmarse que, en sentido estricto, la subjetivación es parte de lo que, en su última etapa, Foucault propondría: *el cuidado de sí*. Este cuidado de sí, no puede ser entendido aquí como una mera acción hacia el cuidado del cuerpo o el cultivo del espíritu,

⁷ Teniendo en cuenta lo que Santiago Castro desarrolla con respecto al neoliberalismo, éste debe encontrar su punto medio, sin que favorezca los extremos “Ni regulación Estatal de la economía, ni desregulación absoluta del mercado”, puesto que esto estaría comprometiendo las libertades necesarias para el mantenimiento del sistema. Por lo tanto se “propone un modelo de gobierno que permita la ‘interacción’ entre el mercado y el Estado con el fin de asegurar unas reglas de juego que abran campo a la responsabilidad y el compromiso moral de los jugadores... Un modelo que ya no apunta a la autorregulación del mercado ni hacia la planificación del Estado, sino a una intervención indirecta que permite crear unas condiciones formales... para el juego entre individuos libres. Se trata, dice Foucault de la aplicación del principio estatal (*rule of law*) en el orden económico... medidas jurídicas ‘ciegas’, de carácter puramente formal, cuyo fin no es dirigir la economía ni favorecer determinados intereses económicos, sino crear un ‘marco de acción’” (Castro, 2012, p 199 y 200) el cual sirve de escenario social para el ejercicio de la ciudadanía, dado que dicho ciudadano deberá conocer y manejarse dentro de este marco general.

sino que adicionalmente, Foucault lo planteará más como el ejercicio de interrogarse a sí mismo, aquella “inquietud de sí” que devendrá en la crítica y auto crítica permanente. Implica esto no sólo el ejercicio de la crítica sino que, para que ella sea fundamentada, el sujeto, subjetivado realizará un doble esfuerzo, pues tendrá que conocer aquello que critica.

Esto, que bien podría equipararse con la cualidad o habilidad de pensamiento crítico, deseable en la formación ciudadana, el cual no se da en su acepción pura sino, como veremos en la práctica, esta crítica estará direccionada en el sistema escolar hacia la anulación de la misma, hacia conocer para anular la crítica, propiciando el establecimiento de ejercicios de poder sobre los estudiantes mantenidos desde la creación de la Escuela.

2.6. CAPITAL HUMANO Y GUBERNAMENTALIDAD

Por capital humano se comprenderá lo que Foucault (2007) desarrolla, citando a economistas como Shultz y Becker, desde el plano de análisis económico. Habrá que clarificar la descomposición de dicha categoría para comprenderla dentro de la nueva racionalidad gubernamental. Para estos autores, analizados por Foucault, el capital humano es una especie de conjugación entre el capital y el trabajo, entendiendo por este último la mano de obra que lo realiza, de quien trabaja. En tal sentido, se menciona que esta categoría aparece en los análisis económicos del neoliberalismo, gracias a que el liberalismo había contemplado el análisis del capital, pero había dejado de lado los análisis sobre el trabajo, que Marx desarrollaría posteriormente con los clásicos y que de alguna manera, impondría la necesidad de contemplarlo y aparecerá el estudio de éste como la conducta económica que deviene del mismo. (Foucault, 2007).

En resumen, Marx desarrollará una inclusión al análisis económico del capital acerca del trabajo. Manifestará pues, que éste genera un valor agregado para el capital, dado que

el trabajador vende su fuerza de trabajo por cierto tiempo y lo hace contra un salario establecido sobre la base de determinada situación de mercado que corresponde al equilibrio entre la oferta y la demanda de la fuerza de trabajo. Y el trabajo hecho por un obrero genera un valor. (Foucault, 2007. Pg. 258).

Los economistas liberales, dentro de la lógica del capital, sólo extrajeron del trabajo la fuerza y el tiempo como condiciones para generar ese valor agregado: “hace de él un producto del mercado y sólo rescata los efectos del valor producido [sin embargo] la reintroducción del trabajo a los análisis económicos será saber cómo utiliza el trabajador los recursos de que dispone.” (Foucault, 2007. Pp. 259 y 261)

Dicha conducta económica del trabajo infiere pensar que este último será la fuente de ingresos del trabajador, pues como lo manifestara “en el fondo la gente trabaja para contar con un salario. Salario es simplemente un ingreso desde el punto de vista del trabajador” (Foucault M., 2007. Pg. 262); por tanto dichos ingresos comportarán un capital para el trabajador, lo que le garantizará una renta a futuro. En este sentido, este capital se convertirá en algo

indisociable de su poseedor. Y en esta medida no es un capital como los demás. La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse de quien es idóneo y puede hacer ese algo. En otras palabras, la idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo. (Foucault M., 2007. Pg. 263)

Es así como puede entenderse ahora al hombre como máquina (*homo æconomicus*), pero en esta nueva racionalidad gubernamental, la máquina no cobra la connotación del capitalismo clásico; es decir, no es en sí misma un aparato mecánico o construido bajo unas técnicas que apoyen la transformación de materia prima en productos para la comercialización, la venta y el consumo. En esta nueva racionalidad, la máquina será algo inherente al trabajador y estará comprendida por cualidades como la idoneidad, la innovación, el conocimiento, lo que hará del individuo una empresa de sí mismo.

Esta empresa de sí mismo se desarrollará gracias al *Homo æconomicus* quien, como lo describirá Foucault citado por David Rubio, será el sujeto de interés, un sujeto cargado de intereses, que se constituye en “sujeto de elecciones y de intereses individuales, es fundador de la compleja ética moderna... es propietario y responsable de una vida en la que su mirada está puesta adelante.” (Rubio Gaviria, 2013. Pgs. 68-69). Este sujeto es a su vez gestor y objeto de gobierno, es gobernable en su máxima expresión, puesto que es un sujeto al que se le exige la adaptación al medio, el cual es cambiante y dinámico y que al lograrse mimetizar en él, alcanzará realizaciones y éxitos en su vida. Esto lo hace, además de gobernable, objeto y sujeto de la *economización* de la vida social.

Becker dice: en el fondo, el análisis económico puede perfectamente encontrar sus puntos de anclaje y su eficacia en el mero hecho de que la conducta de un individuo responda a esta cláusula: que su reacción no sea aleatoria con respecto a lo real. Vale decir: cualquier conducta que responda de manera sistemática a modificaciones en las variables del medio debe poder ser objeto de un análisis económico; en otras palabras, cualquier conducta que, como dice Becker, “acepte la realidad”. El *Homo æconomicus* es quien acepta la realidad. Es racional toda conducta que sea sensible a modificaciones en las variables del medio y que responda a ellas de manera no aleatoria y por lo tanto sistemática, y la economía podrá definirse entonces como la ciencia de la sistematicidad de las respuestas a las variables del medio. (Foucault, 2007. Pg. 308)

Respuesta que bien vale conocer, analizar, controlar. Cobran singular importancia acá, precisamente aquellas cualidades que integra el individuo a su trabajo, que no están fuera de sí y que procurará formar, fomentar, fortalecer, en aras de garantizar un mejor desenvolvimiento y adaptación en la economía, el mercado y el trabajo. Cualidades mínimas que procurará apropiarse o ganar para sí a través de la educación y la formación, en la cual “continúa confiando... porque ella hace parte de las posibilidades para los diseños vitales.” (Rubio Gaviria, 2013. Pg. 69).

Muy de la mano con lo que plantearán Shultz y Becker, citados por Foucault, quienes establecen que el capital humano se encuentra compuesto por unos elementos innatos y otros adquiridos; estos últimos entendidos como “la constitución más o menos voluntaria de un capital humano en el transcurso de la vida de los individuos” (Foucault M., 2007. Pg. 269), en cuya constitución se esperará adquirir aquellas cualidades a través de la formación tanto institucional como fuera de ella, apareciendo conceptos como la autoformación, o la formación desde la práctica.

Es así como el *Homo æconomicus*, “se convirtió en un aprendiz... se hizo más dependiente de su propio aprendizaje y menos afín a la enseñanza proveniente de un afuera, de otro.” (Rubio Gaviria, 2013. Pg. 69). Aprendiz que buscará conocer, tecnificar, actualizar sus habilidades, puesto que éstas pueden ser adquiridas, modificadas, fortalecidas, e incluso superadas; es por ello que

el proyecto educativo del siglo XXI es el de aprendizaje durante toda la vida, vivimos en la sociedad del aprendizaje... la posibilidad de agenciar e intervenir nuestra propia vida depende de esa posibilidad situada en el aprendizaje, el autoaprendizaje y hasta la autodidaxia. (Rubio Gaviria, 2013. Pg. 69)

Todas las formas mencionadas son en sí dispositivos, tecnologías y técnicas de gubernamentalidad. Dichas tecnologías, que son aplicadas al gobierno de sí, permiten no sólo la autorregulación del individuo, sino su configuración misma, haciéndolo creer libre en el proceso de formarse a sí mismo como sujeto, como individuo, como capital humano pero, como se ha observado, es un sujeto sujetado desde la lógica y la racionalidad constituyente de la nueva razón gubernamental que cobrará preponderancia en el gobierno de sí.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN DE LA NOCIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA

Hablar de ciudadanía remonta a la Grecia antigua, donde efectivamente aparece dicho concepto derivado de aquello que los griegos llamaron *Demos* (ciudad) o Ciudad Estado. La ciudadanía pues, era una característica propia de los individuos que tenían voz y voto en las decisiones del Estado Nación; sin embargo, no cualquier individuo podía ser ciudadano, sólo lo podrían ser aquellos hombres cuya nobleza y mayoría de edad les daría el derecho, dejando a un lado cualquier individuo que no contara con las mismas condiciones como las mujeres, los esclavos o personas de rango medio. Para Polibio, citado por Foucault. (2009. Pg. 87), el *Demos*, para constituirse como tal, debería cumplir tres características: por un lado, ser o tener una *Demokratía* (democracia), la cual se relaciona con la participación de quienes gozaban de la condición de ciudadanos; otra característica, se relaciona con la *Isegoría* (igualdad) relacionada con la igualdad de condiciones en cuanto a derechos y deberes, libertades y obligaciones; y por último, la *parrhesía* relacionada con la libertad de tomar la palabra en el campo de la política y decir la verdad.

Este modelo político no reaparecerá sino en la modernidad, con los Estados Liberales y las revoluciones que lo gestaron. Se retoma entonces la noción de derechos como contraposición a los Estados oligarcas, monárquicos y totalitarios, pero también se regulan desde la lógica utilitarista del mercado. Según Foucault (2007. Pp. 59-60), esto tiene relación con el derecho público, y manifiesta que existen dos caminos de

reconocimiento y exigencia de los mismos. Por un lado, el axiomático o jurídico deductivo, más próximo a los planteamientos de Rousseau, el cual tratará de definir cuáles son los derechos naturales que corresponderán a los individuos y que el Estado deberá garantizar, “concibe la ley como expresión de ‘voluntad’, habrá entonces un sistema voluntad-ley [será] una expresión de la voluntad, de una voluntad colectiva que manifiesta la parte del derecho que los individuos han aceptado ceder y la parte que pretenden reservarse.” (Foucault, 2007. Pg. 61)

Por otro lado, la concepción utilitarista, la cual establecerá los límites de competencia del gobierno a partir de las “fronteras de utilidad de una intervención gubernamental.” (Foucault, 2007. Pg. 60). Será una concepción radical- utilitarista, donde la ley cobra sentido transaccional, que “separa por un lado, la esfera de intervención del poder público, y por el otro, la esfera de independencia de los individuos.” (Foucault, 2007. Pg. 61). Una diferencia entre la una y la otra será la concepción jurídica de la libertad en donde: en la primera acepción, los individuos poseen inicialmente cierta libertad que tendrán la potestad de decidir ceder o no una parte determinada; y en cuanto a la segunda acepción, la libertad será concebida simplemente como aquella independencia existente entre los gobernados y los gobernantes (Foucault, 2007. Pg. 61). Dos acepciones que marcarán de igual manera las nociones de democracia y ciudadanía.

La democracia, como citará Alain Touraine a Norberto Bobbio (2004. Pg. 17), para serlo deberá contar con tres principios. El primero será contar con un conjunto de reglas que establecerán y regularán el gobierno y la forma de hacerlo; el segundo, se referirá a que un régimen es tanto más democrático en la medida que cuenta con una mayor cantidad de individuos que participan en la toma de decisiones de manera directa o

indirecta; el tercer principio, hará alusión a que deben darse las elecciones, pero éstas deberán ser reales.

La ciudadanía en las sociedades modernas, no será reconocida sino hasta cuando se brinde el derecho al sufragio, y lo será en un comienzo, al igual que en Grecia, de manera excluyente para buena parte de los individuos que componen la población; solamente durante los siglos XIX y XX se gestarán luchas por el reconocimiento del derecho al voto para todos los individuos de una sociedad. Esta situación enmarca la concepción de ciudadanía, dentro de lo que se llamará la democracia representativa.

Es así como se ha relacionado la ciudadanía en la democracia con el sufragio, conducta por excelencia de verificabilidad de la existencia de la ciudadanía o el ejercicio de la misma. Autores como Touraine (2004) manifiestan diversos tipos de ciudadanía, dentro de los cuales se enmarca la mencionada representativa, la participativa y la comunitaria.

Si bien la pedagogía es un dispositivo que permite la reproducción de la sociedad —y por ende de la mentalidad del gobierno—, dicha pedagogía se reproduce en instituciones como la familia, la escuela, la universidad y hasta el trabajo a partir de las relaciones sociales y cotidianas que construye. Una de las nociones de los Estados modernos que más ha llevado tiempo definir, o que se ha encontrado en permanente reflexión, es el concepto de ciudadanía y de educación ciudadana, observando que se encuentra una amplia dispersión de términos relacionados con la misma. Algunos ejemplos son: Instrucción cívica, educación cívica, Educación para la ciudadanía, Formación para la ciudadanía, Educación en cultura política, Educación cívica, Cultura democrática, Educación (en–para) los derechos humanos. Es así como en este capítulo intentaremos dar un panorama de lo

que se ha entendido por ésta antes y después de la Constitución Política de 1991, para articular con la noción actual de competencias ciudadanas.

Así., la educación ciudadana, ha sufrido transformaciones desde lo que se comprende por ciudadano y civilidad, que en muchos casos parecieran conceptos ligados entre sí; incluso son utilizados de manera indistinta e indiscriminada para referirse al comportamiento de los individuos en las sociedades democráticas. Es necesario recordar entonces, que la ciudadanía en la época clásica (greco-romana) se establece como la participación y deber de todo ciudadano en la construcción del Estado Nación y el ciudadano estaba llamado a ejercer la política. La visión democrática de los griegos ha sido considerada como un ideal, un tanto utópico sobre la democracia en sí misma; sin embargo también ha sido sesgada en cuanto los requisitos impuestos, a quien puede considerarse ciudadano en dicha sociedad. Podría afirmarse también, que el civismo es considerado como el comportamiento del ciudadano en sociedad. (Valencia, Cañón & Molina, 2008)

Autores como Valencia, Cañón & Molina (2008) establecen un recorrido breve e interesante sobre lo que se considera civilidad en las distintas épocas históricas, como la mencionada anteriormente. Continúan en su artículo “Educación cívica y civilidad: Una tensión más allá de los términos”, que en la ilustración, esta civilidad está relacionada con el comportamiento público dentro del vínculo social establecido entre el ciudadano y el Estado a través del contrato social, en donde la característica principal del buen ciudadano será que “respeto y acepta los valores y reglas establecidas por las Instituciones y la democracia.” (Valencia et al, 2008. Pg. 83). Surge con esto lo que Kant (1784) llamaría el Republicanismo moderno, como resultado entre la relación de la dimensión social de

civilidad y la dimensión política de civismo, bajo normas y leyes que serán organizadas por una instancia política que sancione los comportamientos sociales.

Dentro de esta modernidad se gestan hechos históricos como las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, influenciados por los ideales liberales burgueses, los cuales buscaban liberarse del régimen autoritario impuesto en sociedades pre-modernas. En este sentido, la burguesía será un sector de la sociedad que promueva la libertad como estandarte democrático, y con dichas revoluciones los derechos individuales aparecen como la manifestación de otras formas de relacionarse en la sociedad, no ya desde el interés del gobernante, sino del interés colectivo sin desconocer la individualidad de los sujetos que ahora contaban con derechos.

Los trabajos de Gabriel Almond y Sidney Verba se convirtieron en la piedra angular del análisis de los comportamientos ciudadanos ideales para las sociedades democráticas (Herrera & Pinilla, 2003). Sus planteamientos implican que la construcción de la ciudadanía es posible en el ámbito de la democracia, debido a la estrecha relación entre liberalismo y capitalismo.

En relación con la cultura política, se asume que

el proceso de construcción de lo público está estrechamente vinculado con el desarrollo de la sociedad civil en cuanto proceso de organización y participación de los ciudadanos, el cual demanda desde la educación la promoción conjunta de una civilidad orientada por la observancia de valores políticos propios de una sociedad pluralista y de un Estado social de derecho” (Herrera & Pinilla, 2003).

Desde esta mirada, persiste la necesidad de educar y formar de acuerdo a tal sistema político que en apariencia es el más aceptable para las sociedades modernas.

Esto implica aceptar que los conceptos, sus contenidos y la formación dentro de la construcción de ciudadanía, son históricos y dependen de los contextos de cada sociedad; como lo mencionara Martha Herrera (2008) esta formación y cambios en la misma han girado

alrededor de asuntos referentes a la conformación y el funcionamiento de los sistemas políticos, los procesos electorales, los derechos y deberes de la ciudadanía, así como aspectos atinentes a la historia política y a la legislación, al tiempo que, en el periodo reciente, se ha empezado a hacer énfasis en la deliberación y la participación. (Pg. 4)

Lo anterior lleva a realizar un breve recorrido sobre las concepciones y desarrollos en cuanto a educación/formación en ciudadanía se refiere en Colombia. Para lograrlo, se retomarán algunos enunciados de artículos, investigaciones, cartillas, módulos y documentos oficiales, que nos permitan tener un panorama general sobre el tema y así mismo generar interrogantes al respecto, dando con esto el carácter histórico que posee una educación/formación para la ciudadanía. Algunas hipótesis iniciales plantean un antes y un después de la formación ciudadana a partir de la aparición de la Constitución Política de Colombia, marcando con esto un hito en Colombia con respecto a qué, cómo y desde qué escenarios se entiende la construcción de ciudadanía.

Autores como García & Serna (2002), Herrera (2003 y 2008), Valencia et al (2008), coinciden en afirmar que la educación ciudadana en Colombia ha estado marcada por mucho tiempo por la concepción de civilidad más que de ciudadanía en sí misma; para ellos, esta última viene a verse, o a darse, luego de la Constitución del 91. Esto se demuestra en el hecho que Colombia ha vivido más de dos siglos en un republicanismo con diferentes matices, en donde se veía la educación cívica desde un “carácter terapéutico”

que implicara un saneamiento de los individuos, al salir de ciertos momentos violentos por los que había atravesado el país (hechos de los cuales aún no se ha logrado salir), que contribuyeran a construir un nuevo orden social.

En este sentido, dicha educación cumpliría una función, además de socializadora, de regeneración moral. Se observa cómo dentro de los Estados de la naciente modernidad, se hibridan los componentes morales, específicamente tomados de la moralidad cristiana. La escuela así, ha jugado un papel preponderante en este fin, convirtiéndose en el epicentro del Estado Colombiano desde 1810, con la llamada independencia, de la formación ciudadana que permitiera construir un *ethos* basado en los valores morales y el comportamiento cívico de los individuos en sociedad, comprendiendo este comportamiento como las buenas maneras, el mantenimiento del orden, la urbanidad y la cortesía (Valencia et al., 2008).

En diferentes contextos, la vocación moralizadora de la escuela, desde la preservación del espíritu de la nacionalidad, fructificó como una de sus misiones más representativas para la vida social y para la construcción de lo público. En estos contextos, la invención de un credo secular por medio de unos discursos patrióticos no se separó en modo alguno, de las formas expresivas de los sistemas religiosos. Más aún, esta vinculación entre un credo patriótico soportado en unas formas religiosas consagró a la nación y a la nacionalidad como nuevas instancias sagradas, frente a las cuales la escuela fue dispuesta como un operador eficiente que pudo amalgamar las propiedades de la confesionalidad religiosa con los nuevos recursos disciplinantes propios de la milicia. (Foucault, 1985. Citado por García & Serna, 2002. Pg. 81)

Este tipo de educación favorecía el aprendizaje del comportamiento cívico a la manera de los procesos misionales cristianos, a través del estudio de cartillas y la memorización al pie de la letra de las actitudes esperadas por los individuos en sociedad.

Se imbrica una relación inquebrantable entre poder y religión, dándole potestad a la religión católica de ser el derrotero de la educación en Colombia; dicho proceso se da con mayor fuerza entre 1886 y 1930, cuyos derroteros en cuanto a formación ciudadana “se orientaron hacia el modelamiento de hombres productivos que fueran servidores del Estado y devotos cristianos.” (Valencia et al., 2008. Pg. 84)

Civismo que estaba pues relacionado, ya no sólo con los comportamientos sociales, sino con la construcción de identidades nacionales que fuesen arraigadas en los individuos a partir también del reconocimiento de los signos, símbolos y emblemas del país. Hablamos de héroes, próceres, entonación de himnos, reverencia a la bandera, celebración de días cívicos, etc., que producían individuos respetuosos de las instituciones y el ejercicio de la democracia se vería restringido a ser una ciudadano de bien. Con la aparición del sufragio, se le sumaría otra conducta deseable en el ciudadano, y es el cumplimiento del deber en los escrutinios en la elección de los gobernantes; la participación así, en la construcción del Estado y la patria, estaría limitada a la democracia representativa, piedra angular del clientelismo en Colombia.

Es de reconocer adicionalmente que Colombia ha sido un país construido bajo las ruinas de las guerras y enfrentamientos dados en nombre de construirse como Nación; al respecto podemos retomar las palabras de Bonal, citado por García & Serna (2002, Pg. 77)

la necesidad de formar ciudadanos, dispuestos a luchar y morir por el país, se convirtió en el objetivo fundamental en aquellas naciones en guerra (luchar por la patria) o devastadas por la guerra (trabajar para reconstruir la patria). La formación de la ciudadanía y la inculcación ideológica que conlleva, es tarea fundamental de los

Estados, y estos encontraron en la educación pública el principal instrumento para “guardar” la nación. (Bonal, 1998. Pg. 182).

Continuando con los planteamientos de Valencia et al (2008), con la república liberal de 1930, se vislumbró la vivencia de la democracia en la escuela, a través de proyectar la creación del gobierno escolar, la cual sólo vendría a concretarse hasta 1994 con la ley orgánica de educación. Con esta visión se observaba que la ciudadanía no podría sólo aprenderse a partir de contenidos de las cartillas cívicas, sino que debía ser vivencial en la cotidianidad del estudiante, lo cual también se retomará en los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia de 1998. Sin embargo, esto no se materializó debido a los altibajos políticos de la época, recordando hechos como la época de la violencia, el establecimiento del Frente Nacional y con esto lo que algunos autores llamarán la “Patria boba”, donde se podría decir que la democracia sufre un aplazamiento y por ende la educación ciudadana un retroceso hacia el civismo.

Se considera que hay un aplazamiento, por no decir un intento de extinción de la democracia, dado que ni siquiera el derecho mínimo de la ciudadanía representativa se ejercía, al ver que el poder y los destinos de la nación se repartieron entre los partidos políticos instaurados, cambiando de manos cada cuatro años, en un intento de unificación partidista, convirtiéndose la ciudadanía en un sofisma y la participación ciudadana en una utopía.

Sólo por los años 70 se identifica que en la Educación persisten asignaturas como Historia, Geografía y Cívica, como aquellos conocimientos que el estudiante debe poseer con una clara intencionalidad de constitución de ciudadanos bajo las premisas del civismo. Así pues, el individuo que conocía su territorio (geografía), los acontecimientos

históricos memorísticos (historia) y las normas de urbanidad requeridas (cívica), será el ciudadano ideal al respetar dicho orden. (Valencia et al, 2008).

Hacia la década de los 80, en la educación formal se unifican dichas asignaturas con la creación del área de Ciencias Sociales, y a la par se gestan programas de formación ciudadana y escuelas de liderazgo desde escenarios informales, los cuales luego serán vistos como peligrosos y riesgosos para el establecimiento y el orden social de la democracia, dado que serán impulsados por organizaciones sociales que se interrogan sobre la ciudadanía, la participación y la democracia (Valencia et al, 2008). Coincidente este factor con los procesos de paz de la década, acontecimientos que pueden vincularse con la necesidad y exigencia social de la conformación de la constituyente en 1990.

Con este panorama, y al reconocer los aspectos bajo los cuales es mirada la educación/formación ciudadana, según los momentos históricos, existen unos elementos coincidentes dentro de este proceso. Por un lado el reconocimiento de la instrucción en el civismo y la civilidad como aspectos iniciales de integración ciudadana, fundamentado básicamente desde una concepción de obediencia, respeto y urbanidad, muy ligado también a la moralidad y prácticas católicas (Valencia et al, 2008); por otro lado, la educación para la ciudadanía, en la que se incursiona una visión que intenta separarse de la influencia pre-moderna, para adaptarse a los cambios modernos sociales, básicamente a un Estado Moderno, a un régimen democrático y a un Sistema liberal-neoliberal.

Entre algunas de las preocupaciones que se registran en los discursos sobre educación ciudadana se encuentran: la dispersión de enunciados en relación con la formación de ciudadanos; una relación (en ocasiones unívoca) entre ciudadanía, formación ciudadana y democracia; la relevancia de las prácticas democráticas dentro de los

escenarios educativos; la ampliación de los espacios sociales para el ejercicio de la ciudadanía; una relación entre ciudadanía y derechos humanos; la naciente paradoja entre la necesidad de democratización de la democracia ante la inequidad de las prácticas democráticas que afectan grupos sociales marginados o en desventaja frente a minorías educadas, o con mayores garantías para el ejercicio de sus derechos; y acaso, la confusión entre ciudadanía, lo que significa ser buen ciudadano y la noción rezagada del buen comportamiento ciudadano, incluso obediencia. Cuestiones que intentaremos abordar retomando algunos enunciados de los documentos analizados y ubicando dichas preocupaciones en las categorías identificadas en los mismos.

Dentro de las subcategorías mencionadas se pueden denotar: desarrollo económico; normatividad; educación y aprendizaje, y civismo. Unificando las mismas podríamos partir de una hipótesis inicial (dentro de la hipótesis macro), analizando que las pautas del desarrollo económico implícito dentro de una racionalidad económica imperante, genera procesos educativos, dirigidos a propiciar aprendizajes para construir capital humano dentro del discurso de construcción de ciudadanía. Para abordar lo mencionado, se presentarán a continuación las categorías mencionadas incluyendo las preocupaciones descritas anteriormente dentro de las mismas.

3.1. DESARROLLO ECONÓMICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

*“Es preciso liberar la economía de las restricciones estatales...
Sólo un Estado que establezca la libertad y la responsabilidad
de los ciudadanos puede hablar legítimamente en nombre del pueblo”*

Wolfgang Stützel

En apartados anteriores se mencionó que la ciudadanía está estrechamente vinculada al capitalismo y por tal razón al desarrollo económico del mismo. Siendo la ciudadanía un concepto que deviene de la democracia y, a su vez, esta última como resultado de las grandes luchas de liberación económica hablándolo en términos de liberalismo, existe una relación inalienable entre la ciudadanía y el desarrollo económico.

Dentro de la lógica capitalista liberal (y neoliberal), el desarrollo económico juega un papel preponderante en la construcción de Estado. Es así como dentro de los enunciados de los documentos revisados, se observa claramente una preocupación por desarrollar un Estado con menor intervención en lo social y económico, característica principal del neoliberalismo; así mismo dicha intervención debe estar matizada por la eficiencia y eficacia de la inversión de recursos económicos del gobierno de turno. Tal como se manifestara en la Convención de Jomtiem en 1990, cobrará gran interés la educación para el desarrollo de los países, dentro de las dinámicas del sistema económico, el cual demanda mayor rentabilidad en la administración del Estado y menor intervención del mismo, que permita garantizar una buena gubernamentalidad:

si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos. (UNESCO, 1994. Pg. 27)

Como manifestara Foucault, la menor intervención estatal estará matizada por “una asignación óptima de recursos escasos a fines alternativos... encontramos la posibilidad de una generalización del objeto económico hasta la inclusión de toda conducta

que utilice medios limitados a un fin entre otros fines” (Foucault M., 2007. Pp. 306-307). Es de reconocer que en la época en que se realiza la Convención mencionada, por ejemplo, se da un fenómeno inherente, coincidente con el tránsito (aunque no totalmente) del Estado de Bienestar o “paternalista”, hacia el Estado Neoliberal. Puede afirmarse que en los discursos y enunciados circundantes sobre el tema en cuanto a educación, se ve constantemente un argumento que sustenta la necesidad de la menor intervención estatal, argumento para fundar el concepto de corresponsabilidad y autogestión

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea. (UNESCO, 1994. Pg. 12)

Existe un enunciado también coincidente, que articula el desarrollo económico con educación, dado que se ha difundido el papel preponderante de la educación en el desarrollo de las sociedades, lo cual no es extraño, y puede ser hasta loable para las poblaciones. Sin embargo, se encuentra que este discurso cobra un sentido preponderante para la “economía” de las naciones. No es gratuito que desde la Convención mencionada, se popularice la idea de ampliar la educación y los servicios educativos a toda la población, entendido esto como un derecho y un deber.

Lo anterior implica aumento en la cobertura educativa del sector, pero así mismo permite la unificación de criterios de educación y aprendizaje, que redundarán en la asimilación de estructuras básicas y necesarias para el mantenimiento del sistema. Otra característica de la vinculación de esta categoría con la educación/formación ciudadana, es

la importancia que brinda el Estado a la Educación, con la claridad que es un factor social en el cual hay que invertir para el futuro desarrollo, pero no es el “único”:

Un apoyo más amplio del sector público significa atraer recursos de todos los organismos gubernamentales responsables del desarrollo humano, mediante el aumento en valor absoluto y relativo de las asignaciones a los servicios de educación básica, aunque sin olvidar las contrapuestas demandas que pesan sobre los recursos nacionales y que la educación es un sector importante pero no único.” (UNESCO, 1994. Pg. 14)

De la mano con las premisas del modelo económico, se encuentra permanentemente el discurso de la necesidad de la menor intervención estatal y de la optimización de recursos de todo tipo en las intervenciones que realiza. A esto no escapa la educación, puesto que se plantea la necesidad de mejorar la calidad de la misma, pero aplicando los principios de medida, eficiencia y eficacia, retribución económica, austeridad en el gasto público y gestión estatal. De esta forma:

Prestar cuidadosa atención al mejoramiento de la utilización de los recursos disponibles para la educación y de la eficacia de los programas de educación actuales no sólo permitirá obtener un mayor rendimiento, sino que podrá además atraer nuevos recursos. (UNESCO, 1994. Pg. 14)

Enunciados como el anterior dan a entender que la calidad educativa —y en general la intervención en cuanto a lo social se refiere—, buscará valerse del concepto de autogestión y de recursividad como pilares de la eficiencia económica. Lo anterior apoyado en la idea de que el Estado de Bienestar, un Estado paternalista por excelencia, debe dejar de existir por cuanto reduce las opciones individuales de búsqueda de su propio desarrollo a expensas del Estado. Discursos éstos que surgen en las sociedades postindustriales, con el capitalismo salvaje o neoliberalismo, en las cuales los recursos Estatales se han visto

seriamente afectados, según los economistas, dada la intervención Estatal en esferas que bien podría ahorrarse, como lo social, que no genera retribuciones económicas muy grandes como otros sectores económicos, técnicos y tecnológicos; incluso la inversión en la guerra, podría generar mayores dividendos económicos que apostarle a aspectos como la salud y la educación.

Por otro lado, la austeridad y eficiencia se medirán entonces por indicadores que visibilicen en términos medibles, en qué, quiénes y cómo se gastaron los recursos. Por tal razón otra característica de la eficiencia será la de inversión de los mismos recursos pero atendiendo al mayor número de pobladores posibles, disminuyendo así los gastos por persona y logrando ampliar su extensión o beneficios, sin que esto le cueste más al Estado:

si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos. (UNESCO, 1994. Pg. 27)

Asistimos a la materialización de la apertura económica en los años 90, la cual no implica sólo la apertura a otros países para la comercialización de productos, sino que se abrirán las puertas al intercambio de muchos otros aspectos con la globalización: conocimiento, cultura, avances tecnológicos, e incluso, algunos autores plantean las nacientes ciudadanías universales o ciber-ciudadanías. Bajo esta premisa se vislumbra incluso que la educación y adquisición de conocimientos o preparación del sujeto, es un producto que generará dividendos económicos y productividad futura, condiciones indispensables de desarrollo, según la racionalidad neoliberal.

El tiempo, la energía y los fondos dirigidos a esa educación son quizás la inversión humana más importante que puede hacerse con vistas al futuro de un país; hay pues una necesidad clara y unos argumentos morales y económicos muy fuertes para que la solidaridad internacional proporcione cooperación técnica y asistencia financiera a los países que carecen de recursos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su población. (UNESCO, 1994. Pg. 34)

Lo anterior a la vez genera inquietud al observar cómo los límites y fronteras entre naciones se van difuminando paulatinamente, dejando a expensas la soberanía, como característica de lo gobernable en los Estados Modernos. Se evidencia así que no sólo se difuminan las fronteras de la soberanía de los pueblos, sino que a su vez se limitan aún más las intervenciones estatales al interior de la nación que, como lo plantearía Foucault, será ésta una característica de la nueva gubernamentalidad marcada por la racionalidad económica neoliberal, la cual buscará ampliar su intervención externa hacia el rompimiento de límites con las naciones para favorecer las relaciones comerciales, más no en la regulación económica; y por otro lado reducir su intervención al interior del Estado.

3.2. CIUDADANÍA Y NORMATIVIDAD

“quieta non moveré”⁸

Walpole

“El gobierno se limita por la evidencia, no por la libertad de los individuos”

Michael Foucault (1979)

⁸ “No hay que tocar lo que está tranquilo”.

No es novedoso establecer una relación entre norma y democracia. Desde la perspectiva gubernamental, la norma siempre ha estado presente, inherentemente a la constitución de los Estados-Nación, dentro del gobierno de los otros, según Foucault. Las poblaciones y el territorio han sido regularizadas por normas. Sin embargo se encuentra una exacerbación de la norma en Estados Democráticos como el colombiano; donde, por un lado se norman los derechos de las poblaciones, y a su vez pareciera que la ciudadanía se encuentra ligada a la norma y reconocimiento de derechos, como si esto fuera suficiente para ejercerla.

El análisis deviene en que el Estado no puede sostenerse sin la norma. Desde esta perspectiva, es común ver que se normatiza todo aquello donde el Estado tiene injerencia (la salud, la educación, el régimen tributario, régimen penal, el funcionamiento Estatal y sus Instituciones, etc.). Pareciera que la norma es el “derecho” del Estado, un derecho para exigir el “deber” de lo gobernado. La norma entonces, en un Estado democrático, cobra preponderancia al regular tanto a lo gobernado (soberanía, población y territorio) como lo que el Estado debe cumplir con éste. La norma, le da forma al ejercicio de poder del Estado, no sólo al regularizarlo, sino al hacerlo de obligatorio cumplimiento:

Se cogen esos factores reales de poder [escribió Ferdinand Lasalle], se extienden en una hoja de papel, se les da expresión escrita, y a partir de este momento, incorporados a un papel, ya no son simples factores reales de poder, sino que se han erigido en derecho, en instituciones jurídicas, y quien atente contra ellos atenta contra la ley, y es castigado. (MEN, 1998. Pg. 11)

La ciudadanía no escapa a esta realidad. Dentro de los documentos revisados, es común observar enunciados que indican un antes y un después de la ciudadanía en Colombia, un “hito” ciudadano; fue precisamente la construcción y nacimiento de la

Constitución Política de Colombia de 1991, que marcaría un cambio a partir de este hecho fundamental en la democracia colombiana. Se considera un cambio, porque por primera vez en la historia de Colombia, se crea una Constitución producto de un trabajo colectivo y la convocatoria de los diferentes sectores sociales, viendo con esto un ápice de materialización de la participación de la ciudadanía en la construcción del Estado.

En el último tramo de los años 80... condujo a la convocatoria de la Asamblea Nacional Constituyente... Una idea inspiró sus trabajos: reconstruir la legitimidad del Estado colombiano requería profundizar la democracia. (MEN, 1998. Pg. 07)

Uno de los elementos importantes de la gubernamentalidad, es que los individuos tengan la certeza y la confianza en el gobierno que los guía por buen camino abonando el terreno de la gubernamentalidad; por tal razón, la legitimidad institucional es una base de esta confianza por parte de los ciudadanos. Sin dicha legitimidad, un Estado, o el gobierno de cualquier Estado, estaría al borde de la desaparición o de la incredulidad de la gente, acaso del inminente riesgo de observar prácticas caóticas y anarquistas en lo gobernable dentro del Estado: “es más sensato y productivo asumir la tarea de construir una legitimidad fuerte haciendo que las instituciones respondan a las expectativas de los asociados, por lo que éstos las acatan al sentirse reflejados en ellas”. (MEN, 1998. Pg. 8)

Dentro de la regulación de la educación, y la educación o formación ciudadana, se encuentra la paz como derecho-deber en la Constitución, abocando a la expansión del conocimiento de la misma a través de la educación, garantizando así la inculcación de la carta magna y con ella los ideales ciudadanos en cada individuo, lo que a su vez se

convertirá en una técnica del yo, al introducir los conocimientos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía.

la Constitución de 1991 propuso la paz como un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento (artículo 22). Para ello es preciso que la Carta de 1991 se conozca a fondo y, sobre todo, que hacerla realidad sea un propósito de todos y de este modo pueda convertirse efectivamente en un instrumento para acercar la paz. (MEN, 1998. Pg. 9)

Que la Constitución sea conocida desde el ámbito educativo a través de los Establecimientos Educativos, implica una gama de acciones y mecanismos —entiéndase tecnologías y técnicas—, en los procesos del desarrollo académico desde un eje transversal como lo indica el art. 14 de la ley 115 de 1994, que regula la enseñanza obligatoria en los Establecimientos oficiales o privados que ofrecen educación formal; éstos deben cumplir con el literal D que reza “*la educación para la justicia la paz la democracia la solidaridad la confraternidad el cooperativismo y en general la formación de los valores humanos*”; así mismo, menciona dentro del parágrafo 1 del mismo artículo que “*el estudio de estos temas y la formación en tales valores, salvo los numerales a) y b), no exige asignatura específica. Esta formación debe incorporarse al currículo y desarrollarse a través de todo el plan de estudios*” (Colombia R., 1994. Pg. 5), observando con esto la inclusión sutil de esta educación, así como un intento de penetración de la ciudadanía desde la estructura educativa misma.

Es interesante ver cómo la norma dicta las responsabilidades no sólo del Estado y del sector educativo, sino que a su vez incluye a la familia y la sociedad en la *noble* tarea de velar por el derecho a la educación; así en la ley General de Educación 115 en su

artículo 8, establece que la sociedad “*Colaborará con éste en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social*” (Colombia R. , 1994. Pg. 3) y menciona dentro del mismo las funciones de las cuales debe hacerse cargo, dirigidas también a garantizar un gobierno de los otros a través de la vigilancia y verificación de la función educativa:

a) Fomentar, proteger y defender la educación como patrimonio social y cultural de toda la Nación; b) Exigir a las autoridades el cumplimiento de sus responsabilidades con la educación; c) Verificar la buena marcha de la educación, especialmente con las autoridades e instituciones responsables de su prestación; d) Apoyar y contribuir al fortalecimiento de las instituciones educativas; e) Fomentar instituciones de apoyo a la educación, y f) Hacer efectivo el principio constitucional según el cual los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Adicionalmente, se observa cómo a través de la Norma, el Estado buscará que la Escuela se regule y convierta en el reflejo de la sociedad; tanto así que no sólo es organizada jerárquicamente, con unas normas y actores, sino que buscará implementar aquel régimen democrático para el cual pretende formar a los ciudadanos. Así las cosas, se incluirá un reglamento o manual de convivencia (Artículo 87) el cual establece que “*los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo*”, muy acorde con una Constitución pequeña.

Se materializará por esta norma el “Gobierno Escolar”, que no había podido realizarse en 1930 (Título VII, Capítulo 2º), en el cual se designarán unos representantes estudiantiles y personero estudiantil (artículo 93 y 94) elegidos a través del sufragio, cuya

función será representar los intereses de los estudiantes en las diferentes instancias de participación escolar como lo son los Consejos Directivos y Académicos (Artículo 142), estableciendo pues la democracia representativa para los estudiantes, los docentes, las familias, el sector productivo, mas no para los directivos.

Se podría mencionar hasta acá, que la formación ciudadana aparece en los discursos normativos básicamente en la Constitución Política de 1991, y la Ley General de Educación 115 de 1994. Sin embargo existen otras normas que luego de 2006 aparecen referenciando, más que los procesos de formación ciudadana, el fomento y promoción de las Competencias Ciudadanas, evidenciando entonces cómo la formación ciudadana pareciera adquirir un nombre propio con el prefijo “competencias”. Esto podrá evidenciarse en el caso de leyes y normas como la Ley de Infancia 1098 de 2006, La reforma a la Ley penal 1453 de 2011 y la reciente Ley del sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar 1620 de 2013, las cuales serán analizadas en el tercer capítulo.

3.3. EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE PARA LA CIUDADANÍA

“construir una democracia es educar a los ciudadanos”

John Dewey

Muy articulado con el aparte del desarrollo económico estatal, la educación moderna, dentro de un Estado democrático, buscará ser instrumento de mantenimiento del mismo. Por eso, se identifica un hilo común en los documentos analizados, relacionados con el

papel preponderante de la educación, su regularización y las funciones que debe cumplir en el individuo para el beneficio de la sociedad. “Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social” (UNESCO, 1994. Pg. 07)

Gana terreno el discurso de la Educación eficiente y eficaz, desde el cual se favorece una concepción de reducción de gastos públicos, de la eficiencia financiera, haciendo especial énfasis en la necesidad de no partir de cero, indicando que se buscan cambios reformistas mas no transformaciones de fondo en el plano educativo; de esta manera es mejor

Construir sobre los esquemas de aprendizaje existentes rehabilitando las escuelas deterioradas y mejorando la capacitación y las condiciones laborales del personal docente y de los agentes de alfabetización, es probablemente más rentable y de resultados más inmediatos que los intentos de partir de cero. (UNESCO, 1994. Pg. 22)

Si bien se considera que la educación es un espacio socializador por excelencia, en la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem, se presenta una "visión ampliada", la cual hace especial énfasis en transformar viejas estructuras instruccionales, para dar paso a novedosas herramientas, estrategias, organizaciones curriculares, sin que sean transformaciones radicales, sino más bien reformas que busquen recuperar "buenas prácticas" de lo viejo, para ser adaptadas a lo "nuevo" que hace hincapié en el término "eficacia" de la educación como condición de mejoramiento del sistema y de la calidad educativa

Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso... Esas posibilidades

debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia. (UNESCO, 1994. Pg. 9)

Esta visión ampliada requiere, o implica una universalización de la educación que busca llegar a todos y cada uno de los individuos de la sociedad para asegurarse que reciben la instrucción necesaria dentro de los ideales sociales que la educación busca instaurar en los sujetos. “La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.” (UNESCO, 1994. Pg. 10)

Desde esta perspectiva, se da preponderancia al acceso universal a la educación, haciéndolo ver como una necesidad inalienable de la garantía de derechos; sin embargo, este término "equidad" —concebido como acceso universal, así como la universalización de la educación que busca llegar a todos y cada uno de los individuos de la sociedad—, busca asegurar que toda la población reciba la instrucción necesaria dentro de los ideales sociales que la educación busca establecer en los sujetos. “Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.” (UNESCO, 1994. Pg. 10)

A partir de la Constitución Política de Colombia se instauró, a nivel normativo, que la instrucción cívica o formación ciudadana estaría a cargo de la escuela o la enseñanza institucionalizada, enfatizando en la participación ciudadana. Se podría pensar que esta participación estaba más inspirada en consolidar el ejercicio democrático del voto, antes que otros escenarios deliberativos y de toma de decisiones con participación de los ciudadanos.

la nueva Carta ordenó el estudio de la Constitución en los establecimientos educativos. “Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución. (MEN, 1998. Pg. 8)

Es clara la relación entre la continuidad ascendente y descendente de la gubernamentalidad, en donde no sólo se garantiza el arte del buen gobierno a través de la pedagogía, sino que esta función queda regulada bajo la norma, que es la continuidad descendente de la gubernamentalidad, encontrándose así en los dos planos y tipos de gobierno: el gobierno de sí y el de los otros dentro de esta instrucción: “aspectos deben resaltarse en esta norma: el primero, el carácter obligatorio de esta instrucción, al punto que es objetivo cardinal de la educación en nuestro país.” (MEN, 1998. Pg. 8)

Lo cual se articula entre los mecanismos de continuidad de gubernamentalidad, a partir no sólo de la función pedagógica que deriva en el gobierno de sí, sino también desde la regularización y normatización de la instrucción dentro de la norma, lo que garantiza el gobierno de los otros. Se podría pensar entonces, que la formación ciudadana es un dispositivo que favorece las dos vías de la gubernamentalidad: “El segundo, la norma sugiere la estrategia pedagógica de promover el aprendizaje de los principios y valores de la participación democrática a partir y en medio de las prácticas que fomente la escuela. (MEN, 1998, pág. 8)

Tal como expresarían Ricardo García & Adrian Serna (2002)

un campo educativo caracterizado históricamente por la concentración de diversidad de agentes con múltiples intereses ante la intermitencia, ineficacia y debilidad de las Políticas de Estado, donde se han replegado tanto las estrategias de confesionalización

como las de modernización del país y donde han tenido injerencia decisiva las decisiones de campos diferentes al propio campo educativo. (Pg. 48)

Dicho campo no le pertenece exclusivamente a lo pedagógico, que a su vez ha sido construido bajo esta premisa, en la medida en que todos opinan y construyen reglas de juego, en un juego que no les pertenece. Se observa a su vez, que esta disolución de competencias permite que la escuela sea vista como el laboratorio social para colocar en práctica cuanto programa, proyecto o estrategia se le ocurra al Estado en el plano social.

Con lo anterior se observa que la educación no sólo está inscrita en las aulas de clase, o en los espacios físicos destinados en la escuela. La "visión ampliada" de la educación implica el reconocimiento del papel de los medios de comunicación en la "educación" de la sociedad

Todos los instrumentos útiles y los canales de información, comunicación y acción social pueden emplearse para contribuir a transmitir conocimientos esenciales e informar y educar a los individuos acerca de las cuestiones sociales. Además de los medios tradicionales, pueden movilizarse otros como las bibliotecas, la televisión y la radio, con el fin de utilizar sus posibilidades para satisfacer las necesidades de educación básica de todos. (UNESCO, 1994. Pg. 12)

La instrucción en la educación también puede verse o entenderse en algún momento histórico, como la fisura, la grieta desde la cual los individuos logran conocer el mundo no necesariamente para perpetuar el poder de un gobierno, sino para derrocarlo. La Educación siempre estará presente, incluso también en doble vía, tanto para privilegiar poderes como para contraponerse a ellos. "Revoluciones, como la francesa, debieron apelar a la educación para disputar el cerebro de la gente... Para los convencionistas franceses la

instrucción es necesaria, debe entenderse como un servicio público y debe servir para formar ciudadanos.” (MEN, 1998. Pg. 13)

Se observa que, en la Declaración de Jomtien, así como actualmente ocurre, se consideran como herramientas y contenidos esenciales de aprendizaje, aquellos desarrollados desde el plano cognitivo, dejando de lado otros aprendizajes, herramientas, contenidos que desarrollen integralmente al individuo. Esto indica que el papel de la escuela o la educación está diseñado desde las necesidades sociales, en donde juega una función preponderante el modelo económico, el Estado y el tipo de sociedad que se quiere construir a la luz de los anteriores factores.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (UNESCO, 1994. Pg. 8)

Derivados de la Educación se encuentran los procesos de aprendizaje, los cuales garantizarán en últimas que la ciudadanía pueda ser anclada en el interior de los individuos. Dichos procesos de aprendizaje se desarrollan a través de diversas tecnologías y técnicas educativas, dentro de las que se enmarcan la organización de la prestación del servicio educativo a través de la Ley General de Educación 115 de 1994, contemplando dentro de ella algunos fines adyacentes a la configuración de ciudadanía; dentro de ellos podremos observar (artículo 5):

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios...
 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad...
 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.
 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
- (Colombia R. , 1994)

De los trece fines propuestos en la mencionada ley, siete de ellos abordan directa e indirectamente lo deseable en un ciudadano; las conductas, actitudes, aptitudes y habilidades que harán del individuo un ciudadano de “bien”. Los demás fines hacen relación a la adquisición de conocimientos y habilidades a nivel científico, técnico, de trabajo, medio ambiente y cuidado personal. Pero suscita interés que existan tantos fines

destinados a la creación de la conciencia ciudadana colectiva y a la construcción de una identidad que favorezca el Estado-Nación esperado por muchos.

Por otro lado, la mencionada ley enumera unos objetivos por niveles, en donde podemos apreciar, algunos dirigidos a la formación ciudadana, ética y democrática; identificando también, cómo dichos objetivos tienen en cuenta, o han sido considerados, bajo la teoría de la psicología evolutiva o de desarrollo y la psicología educativa⁹. Sus aportes alimentarán la regulación de la educación para alcanzar los fines de la misma, según las etapas de desarrollo de los educandos para formar progresivamente a los ciudadanos del futuro, observando con esto cómo son utilizadas dichas herramientas desde la biopolítica, lo cual será retomado luego dentro del programa de Competencias Ciudadanas.

Objetivos del nivel preescolar (artículo 16): e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.

Objetivos del nivel básico, ciclo primaria (artículo 21): a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista... j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre; k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana... n) La iniciación en el conocimiento de

⁹ Véanse corrientes y autores como psicoanálisis de Freud; psicología genética de Piaget y Erikson; modelo socio-cultural de Vygotsky; teorías del aprendizaje; modelo ecológico, entre otros. “Según Erik Erikson, hay una serie de tareas implícitas en el desarrollo del ser humano, propias de las sucesivas etapas. Estas tareas son, en gran parte, impuestas por la sociedad y la cultura. A través del proceso de socialización, el cumplir estas tareas llega a convertirse en una aspiración del propio individuo, marcando definitivamente su proceder en determinados momentos de su vida”. En: http://es.wikipedia.org/wiki/Psicolog%C3%ADa_evolutiva

la Constitución Política, y ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

Objetivos del nivel de básica ciclo secundaria (artículo 22):... h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las Ciencias Sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social; j) La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales

Objetivos del nivel de educación media (artículo 30):... e) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno; f) El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social; g) La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

Objetivo educación de adultos (artículo 51):... d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria. (Colombia R., 1994)

Vemos pues cómo, a lo largo del proceso formativo, y de la vida del estudiante y la persona (puesto que la formación se desarrolla en el transcurso de la vida), el estudiante, individuo social, va adquiriendo aquellas habilidades según su etapa de desarrollo de manera progresiva, y esto se logra gracias a incluir dispositivos y técnicas al interior de la escuela, como las áreas fundamentales, (artículo 23), dentro de las cuales se encuentran las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; y la Educación Ética y en Valores Humanos.

Dentro de ellas será necesario diseñar, planear y ejecutar lo que la ley demanda en cuanto a currículos y Planes de Estudio. Dichos conceptos son incorporados a la ley 115

en sus artículos 76 y 79, en donde se comprende por currículo “*el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional*” (artículo 76). Y por Plan se estudia se entiende “*el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos*” (artículo 79), convirtiéndose éstas en técnicas de disciplinamiento o poder.

Área de Sociales en Educación Básica y media. Por razones más ideológicas que académicas, los programas de Estudios Sociales han estado reducidos a la Historia, la Geografía y la Cívica; la llamada “integración de contenidos” se ha reducido a la yuxtaposición de temas provenientes de la historia y la geografía en una misma unidad didáctica. (Torres & Torres, 2002. Pg. 4)

Adicionalmente a esto, la escuela no sólo debe estar regulada por la norma o desarrollar dispositivos de disciplinamiento que orienten las acciones directamente sobre los individuos, sino que adicionalmente deberá ser y convertirse en el escenario social-práctico por excelencia, en la vivencialidad de la democracia y la práctica cotidiana de la misma, con el objeto de contribuir al aprendizaje desde el saber-hacer. La ciudadanía pues, que se aprende en la escuela, es la que se vive en ella. La pregunta es ¿qué tipo de ciudadanía se vive hoy en la escuela? “El aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar. Dicho de otra manera, la democracia es una forma de vivir que se asume viviéndola”. (MEN, 1998. Pg. 4)

Los lineamientos curriculares del área de Constitución Política y Democracia, reconocen el papel de la educación como aquel escenario desde el cual se pueden transformar hábitos y actitudes. La inquietud es: ¿qué ha transformado la escuela en la vivencia de la ciudadanía si los hábitos y actitudes arraigados persisten y se instauran desde quienes realizan el ejercicio de educar? Por otra parte se reconoce el papel de la educación dentro de la continuidad ascendente, en donde busca transformar actitudes, es decir modificar conductas que permitan al individuo gobernarse a sí mismo desde los planteamientos, organizaciones, normas y regulaciones sociales. “Es posible que la escuela aporte en la construcción de una cultura para la democracia, transformando hábitos y actitudes profundamente arraigadas entre nosotros. Precisamente en estos aspectos se define el papel de la educación.” (MEN, 1998. Pg. 4)

Para constatar que los fines y objetivos de la educación se estén cumpliendo, una condición inherente a la organización de la educación es la práctica cultural de la evaluación, desde una concepción de la educación eficaz, a partir de unos resultados efectivos en la adquisición del conocimiento. Estamos pues asistiendo de vuelta a la necesidad de controlar la calidad educativa, a partir de los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a los individuos inscritos en la educación.

En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje... De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. (UNESCO, 1994. Pp. 10-11)

Del aprendizaje, deviene la necesidad de evaluar y monitorear el rendimiento y eficiencia del sistema educativo en los individuos, esto es verificar si los contenidos administrados han modificado conductas y permiten al individuo comportarse en sociedad a partir de dichos conocimientos adquiridos. “Una consecuencia importante de la concentración en la adquisición del aprendizaje es la necesidad de elaborar sistemas eficaces para evaluar el rendimiento de los individuos y de los mecanismos de instrucción.” (UNESCO, 1994. Pg. 28)

La necesidad o idea de vincular en la cotidianidad de la escuela las nociones y prácticas ciudadanas, no son exclusivas de lo planteado luego de la Constitución del 91; fue concebido desde 1930 desde acepciones liberales radicales, situación que ha querido materializarse y en parte se podría decir que se ha avanzado. Sin embargo se ha visto a la escuela como el escenario para “preparar para la democracia en la sociedad real”, como si la escuela fuera un ente aislado, desarticulado o ajeno a la realidad social. Surge la inquietud si la incapacidad de lograr materializar prácticas democráticas en la escuela se deberá más bien a que la misma replica las prácticas sociales de la nación y la sociedad, lo que llevaría a pensar que en la “sociedad real” no se están dando esas prácticas “verdaderamente democráticas”.

Así como la escuela, la enseñanza o la pedagogía se convierten en escenarios que garantizan la gubernamentalidad, se reconoce adicionalmente que este escenario también puede cumplir la función de ruptura y reconstrucción de las crisis sociales. En todo caso, la escuela siempre cumplirá la labor de instruir, educar, formar o constituir sujetos según el ideal social de la racionalidad en la que se encuentre inmersa. Para el caso

particular, la formación ciudadana se ve como una urgente respuesta ante las diferentes oleadas de violencia que han azotado a nuestro país.

No están equivocados quienes asignan a la Escuela una función significativa en la reconstrucción de la convivencia en nuestro país. Encargo que necesariamente se cumple a través de la formación de ciudadanos cabales, sujetos de los destinos colectivos, artífices de la vida en sociedad. (MEN, 1998. Pg. 5)

Se mencionó anteriormente que la formación ciudadana en la década de los 90, no se dio exclusivamente en la escuela, sino que surgieron muchos escenarios de educación no formal e informal que promovían la formación ciudadana, desde una “otra” concepción de país y democracia y a partir de las escasas opciones de ejercer una ciudadanía y democracia real. Es así como surgen diversas escuelas para la ciudadanía desde el enfoque de derechos humanos o incluso como parte de proyectos nacionales dirigidos a los procesos de paz que se adelantaban a finales de la década de los 80. Unos procesos formativos que escapaban a la regularización normativa y educativa, reconociendo que la formación de los ciudadanos puede escapar al determinismo social. Las siguientes citas hablan al respecto: “El bloqueo de toda forma de participación para incidir en las decisiones políticas, por fuera del estrecho marco previsto, abre las puertas a otras formas de participación no institucionales... paros cívicos, huelgas ilegales, insurrección armada, entre otras.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 69). “La persistente desinstitucionalización de la participación política y social en Colombia muestra la sobrevivencia de los obstáculos que bloquean la incidencia de vastos sectores de la población en la toma de decisiones del país.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 69)

Así, para este tipo de formación alternativa o discursos no oficiales, “*los estudiantes no son recipientes vacíos; aprenden desde lo que ya saben*” (Torres & Torres, 2002. Pg. 3), reconociendo acá un papel activo de aquel que aprende, quien está provisto de una historia y unos pre-saberes que, en la escuela, en la esquematización de la educación, no es permitido reconocer. “Aprendemos con las manos y con los pies. El aprendizaje social no sólo está asociado a procesos psicológicos y culturales; está muy relacionado con la práctica social de los sujetos y con el ‘lugar social’ donde actúan.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 4)

A su vez, dicho reconocimiento exige plantear los procesos formativos orientados hacia lo que la sociedad espera de sus ciudadanos; por tal razón, es menester

La reflexión acerca del papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo [que] implica, abordar el problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. (Torres & Torres, 2002. Pg. 139)

Los manuales, cartillas, libros escolares, con mayor riqueza en término de formación ciudadana, se desarrollaron en espacios y proyectos alternos, alternativos o novedosos, en el marco de los procesos de desmovilización y del nacimiento de movimientos sociales que reivindicaban la democracia real y los derechos humanos. Situación que los colocó en el blanco del Estado, y a su vez de los grupos al margen de la ley que servían (sirven) al mismo —los paramilitares—, viendo curiosamente que en este acontecimiento histórico del nacimiento de una Constitución pluralista, democrática y de Estado Social de Derecho, Colombia vivió a su vez la mayor oleada de violencia, persecución e impunidad hacia los movimientos sociales llamados de izquierda e incluso

aquellos que, sin proclamarse como tales, serían blanco sólo por promover procesos de desarrollo local, tildados de ideas socialistas y por ende un riesgo y peligro para el Estado.

3.4. CIVISMO Y CIUDADANÍA

*La educación es entonces un derecho y a la vez
fabricante de las virtudes que hacen del ciudadano
un tributario también de deberes.*

García & Serna (2002)

La formación ciudadana antes del 91 estaba matizada por un civismo al estilo de obediencia, sumisión y dogmatismo patriótico. Rasgo propio de este civismo era la utilización de “*sentimientos religiosos para definir las adscripciones partidistas*” (Torres & Torres, 2002. Pg. 58). Es pues que:

La escogencia de la vía republicana fue por ausencia de alternativas, más que por convicciones democráticas... El ‘pueblo’ quedaba reducido a grupo pequeño de ciudadanos ilustrados, que manejaban el discurso moderno, que se fue construyendo alrededor del poder político. (Torres & Torres, 2002. Pg. 59)

A través de los discursos no oficiales y desarrollos del sector académico, se identifica que la democracia en Colombia nace no por convicción, no por necesidad, no por un tránsito taciturno hacia estados de “desarrollo social” propios de los Estados “desarrollados”; en este sentido, aquella ha sido un proceso acaso accidental, acaso forzado por nuestros dirigentes de turno, hablando desde la época de la independencia, desde el cual: “Se fue formando lo que algunos denominan ‘la ficción democrática’, conformada por un ‘pueblo real’ (mujeres, iletrados, esclavos...) y un ‘pueblo ficticio’ (élites

económicas y culturales, con pleno ejercicio de la ciudadanía). (Torres & Torres, 2002. Pg. 59)

Si bien la democracia ha sido impuesta, no se trata de desconocer que igualmente, fue resultado de luchas libradas en contra de regímenes autoritarios, que convocaron a su población a conquistar el poder para implantar dicha democracia. Es así que

Antes que fuera llamado a manifestarse a través del voto, el pueblo real fue convocado a las armas, a la revuelta, a la guerra en aquellos momentos en que no se lograban acuerdos en el interior de las élites. (Torres & Torres, 2002. Pg. 59)

La mayor parte de la población entonces, aprendió política a través de las armas, antes que por medio del ejercicio del sufragio... Esto provocó que el ejercicio de la política se conceptualizara como un conflicto, antes que como un espacio de concordia. (Torres & Torres, 2002. Pg. 60)

Una convocatoria que tuvo como coyuntura el cansancio del pueblo, mas no una formación en él, ni de la mayoría de los dirigentes que la convocaron, que permitiera un tránsito hacia dicha democracia real.

Este ‘populacho’, el pueblo real, fue rápidamente politizado a nivel del discurso republicano, aunque en su gran mayoría estaban excluidos del sistema electoral... De esta manera se fue estableciendo un sistema político que se puede denominar una ‘democracia sin pueblo’. (Torres & Torres, 2002. Pg. 59)

El ciudadano fue incursionando hacia variantes del concepto original griego. Es pues así que se identifica cómo a través de ciertos estereotipos sociales de la época, este ciudadano se fue desdibujando de su ideal, pasando de ser un sujeto que contribuyera a la

construcción de la ciudad-Estado, para pasar a un sujeto pasivo, obediente, que respetaba las normas y las instituciones oligarcas que aún prosperan en Colombia y que dieron origen o perpetuación a procesos clientelistas. “La brecha entre ‘pueblo real’ y ‘pueblo ficticio’ provocó el resurgimiento del cacique político en todas sus variantes: gamonal, manzanillo, caudillo regional, autoridades políticas regionales, pero incapaces de imponerse a nivel nacional.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 60)

Lejos de poseer un sistema democrático centenario como se nos ha insistido, la historia política nos muestra un sistema lleno de contradicciones desde su nacimiento... donde el ejercicio de la política ha estado en contravía con los principios legitimadores de la república, y donde los partidos políticos, desde su formación, se conformaron como federaciones de caciques y gamonales locales que ejercían el poder político como poder privado. (Torres & Torres, 2002. Pg. 60)

Con este panorama, no es de sorprender por qué no se ha logrado instituir una democracia real, con ciudadanos que participen realmente en la construcción de la Nación y que ejerzan la política (no politiquería) y sus derechos soberanamente. No es de sorprender, dado también el resultado no sólo de los acontecimientos históricos y sociales, sino que adicionalmente juega un papel importante la educación de la cívica o el civismo desde el plano tradicional. Lo anterior porque la escuela se encargaría de reproducir el tipo de civismo religioso-normativo-patriarcal-sumiso. “Esta integración seudoparticipante, conduce a la desideologización de la población, que mantiene y reproduce una cultura política débil y un conjunto de actitudes políticas tradicionales.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 67)

Luego del año 1991, con el acontecimiento de la Constituyente, se enmarca la necesidad de participación ciudadana y la formación de ésta es desarrollada por dos vías: la

institucional, desarrollada por las escuelas formales, el sistema educativo y el currículo; por otro lado la no institucional, desarrollada por instituciones no gubernamentales, a propósito de los acontecimientos históricos de los diálogos de paz por los que atravesaba el país, y al ver que la ciudadanía formada en las escuelas favorecía exclusivamente a la democracia representativa como facha de dictaduras de épocas anteriores. “La Constitución de 1991 no marca el final de un proceso de reforma, sino el comienzo de un nuevo capítulo de nuestra historia.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 134)

Este acontecimiento en sí mismo, fue la piedra angular del cambio de la democracia en Colombia, de la formación ciudadana y de la construcción del Estado-Nación “*para muchos compatriotas este hecho fue apenas una noticia, otros ni siquiera se enteraron o se enteraron mucho tiempo después*” (Torres & Torres, 2002. Pg. 136). Con todo ello, aun así, la Constituyente y su resultado, abrirían los espacios que por décadas se habían cerrado, e incluso nunca se habían abierto. Fue una especie de nacimiento de la esperanza para algunos, para otros fue un reforma necesaria en el tiempo, pues la anterior llevaba más de un siglo constituida. Desde este momento, comienza no sólo un cambio en las normas, en las orientaciones políticas y la democracia, sino en la formación ciudadana, suscitando la inclusión de la discusión sobre este tema en las reflexiones educativas.

Dentro del análisis del presente acápite, se identifican algunos aspectos relevantes en el cambio del concepto de civismo luego de la Constitución del 91. El primero de ellos será la aparición explícita del concepto de ciudadanía y reconocimiento del sujeto ciudadano ya no desde el plano representativo únicamente, sino que reconoce otros aspectos que hasta el momento parecían obvios, pero que fácilmente habían sido descuidados, como ser sujetos de derecho y actores partícipes de los cambios y la

construcción de la Nación, entre otros. “La educación para la convivencia no sólo es un ejercicio del derecho y el deber de la paz, sino también la posibilidad del disfrute pleno de nuestra existencia.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 2); “este cambio de perspectiva convierte en urgencia la formación de los ciudadanos, como los albañiles idóneos para la obra de construir un Estado democrático.” (MEN, 1998. Pg. 8)

El segundo aspecto clave, identificado en el presente análisis, es la aparición del concepto de Convivencia ciudadana, como garante de la conjunción de los individuos en una comunidad nacional. Así pues, el ciudadano ya no sólo aportaría al Estado desde su voto, sino aparece un ciudadano para el ciudadano otro; sugiere así, cambios en las relaciones entre los ciudadanos, el respeto y reconocimiento del otro como diverso, la regulación de la sana convivencia pasa a ser responsabilidad ya no exclusivamente de la policía sino del ciudadano mismo, un ciudadano autogobernable.

Al respecto podremos encontrar enunciados que invitan al reconocimiento del otro, de las diferencias, de sus derechos y de los otros, al manejo adecuado de conflictos como condición deseable en un ciudadano: “Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una convivencia pacífica.” (MEN, 1998. Pg. 15). “El reconocimiento, la aceptación y respeto de los derechos propios y de los demás para el logro de una sociedad justa y pacífica.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 140)

El manejo de los conflictos como algo inherente a las relaciones interpersonales e intergrupales y su resolución sin acudir a la violencia... la adopción de formas de diálogo, deliberación, controversia, concertación, consenso y compromiso frente a las relaciones interpersonales, sociales y políticas. (Torres & Torres, 2002. Pg. 141)

Esta convivencia pacífica que se espera lograr buscará la reconstrucción del tejido social de quienes componen la Nación, puesto que esto a su vez garantizará la

creación de identidades colectivas nacionales que conseguirán un sentido de pertenencia con la nación, su sistema político y económico:

Superar este período de violencia implica una radical refacción del tejido social. No basta una subjetividad apta para la paz, se requiere también reconstruir la trama de las relaciones sociales, reconquistar la confianza en el otro, ganar de nuevo la noción de la solidaridad. (MEN, 1998. Pg. 9)

Entonces tejido social, convivencia ciudadana, reconocimiento del otro y sus diferencias, identidad nacional, sentido de pertenencia con su comunidad, por un lado, favorecerán las prácticas de autogobierno del sujeto/ciudadano.

Debemos considerar que en la propuesta democrática está implícito un ideal que considera que los hombres pueden y deben autogobernarse, que apuesta por la capacidad de reflexionar por sí y de optar responsablemente, que asume que el Estado es una herramienta para el bienestar y el perfeccionamiento del ser humano y de la sociedad y que éstos están llamados a liberarse de todas las trabas que les impiden una buena vida. (MEN, 1998. Pg. 13)

Como tercer aspecto dentro de este análisis, se identifica que el matiz que toma ahora la formación cívica, estará direccionado hacia el conocimiento del Estado, conocimiento de la norma, del funcionamiento del Estado, de los mecanismos de participación; en sí, hacia el conocimiento y apropiación de la Carta Magna, la Constitución Política de 1991, así: *“su obra estaría lejos de realizarse si la ciudadanía no se la apropiaba”* (Torres & Torres, 2002. Pg. 139)

El ciudadano, entre más conozca al Estado, su funcionamiento, sus instituciones, mayor control tendrá sobre sus derechos y deberes, una forma de legitimación del régimen democrático, y una manera de minimizar el Estado, pues será un sujeto más autónomo,

“aprehender y apropiar sus elementos fundamentales, ampliando y enriqueciendo de esta manera nuestra formación para el ejercicio de una ciudadanía plena.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 138)

La comprensión, valoración y práctica de la Constitución Política, de la estructura y fines del Estado, de la función de la administración pública y conceptos como libertad, democracia, responsabilidad, ética, orden, autoridad, gobierno, solidaridad, tolerancia y respeto por la opinión ajena, los derechos humanos, las etnias y las culturas de tal manera que asuman conductas cívicas dentro de la propia comunidad y en las demás esferas de la vida política y social... La práctica y el conocimiento de los mecanismos de participación política y ciudadana que formen a la persona para asumir un papel activo y democrático en las decisiones... que afecten su comunidad.” (Torres & Torres, 2002. Pgs. 140-141)

Un cuarto aspecto identificado es la aparición de enunciaciones más directas acerca de la participación ciudadana, ya no favoreciendo solamente la democracia representativa, sino posibilitando escenarios de participación bajo la norma, pero no necesariamente transitando a una democracia real. Transitando del plano sufragista a la práctica ciudadana tanto en los escenarios sociales cercanos y cotidianos, así como la asimilación de habilidades y cualidades propias de la deliberación, concertación, negociación en la construcción de la sociedad. Reconocerá desde este aspecto, al ciudadano como sujeto. “Se espera que las prácticas democráticas en la escuela correspondan con la práctica de la democracia en la ciudad y en la sociedad.” (Torres & Torres, 2002. Pg. 141)

Con la ayuda de la razón, la instrucción cívica desarrollará en el educando las condiciones básicas para participar de la deliberación pública y del compromiso con las exigencias del espíritu público. Una formación que aúna estrechamente la ética cívica con los valores ciudadanos. (MEN, Serie de Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia, 1998. Pg. 14)

Generar en los estudiantes el sentido y los hábitos de la asociación y del esfuerzo mancomunado, de manera que pueda contribuir al fortalecimiento de la sociedad civil, mediante la participación en múltiples iniciativas de organización ciudadanas. (MEN, Serie de Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia, 1998. Pg. 15)

Es necesario redefinir el concepto de ciudadano que no es sólo quien puede elegir y ser elegido, sino el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos. Este protagonismo supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad en la toma de partido en los asuntos cruciales. (MEN, 1998. Pg. 17)

Finalmente, se identifica un aspecto común en los documentos analizados, relacionado con la construcción de identidad Nacional no ya desde los íconos patrióticos (himnos, escudos, banderas, próceres, etc.), sino desde otras herramientas o dispositivos como la diversidad, las etnias, las particularidades y riquezas regionales, la cultura en su sentido más amplio. Así, los símbolos patrios en Colombia pasarán a ser las etnias, sus lenguajes, su riqueza natural, sus ciudades con contenido histórico e icónico, su comida.

Para los más jóvenes los sentimientos patrios llegaron a parecer cosa de otra gente y de otros tiempos. Las izadas de bandera, el canto del himno nacional y las fiestas patrias – en contraste con un orden social cada vez más deteriorado, la inexistencia de un sólido espíritu público y la profusión de prácticas, llevaron a pensar que el civismo era asunto de los mayores, y bien mayores. (MEN, 1998. Pg. 7)

Sin embargo, pareciera ser que a la formación cívica le ha llegado un nuevo cuarto de hora. Es, empero, un civismo redefinido. No tiene su centro en los símbolos. No tiene su fuerte en el culto a héroes y próceres. En esta oportunidad, es más cotidiano, más asociado a la resolución de los problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más cualificada... urgencia aún mayor cuando los cambios en la economía mundial y en las relaciones entre las naciones han venido cuestionando la noción tradicional de los Estados y su soberanía. (MEN, 1998. Pp. 7-8)

Fomentar en el educando un sentido de identidad nacional, regional y étnica como base para su integración en dinámicas más universales. (MEN, 1998. Pg. 15)

CAPÍTULO IV

COMPETENCIAS CIUDADANAS COMO DISPOSITIVO DE GOBIERNO

En el presente capítulo, intentaremos presentar una descripción acerca del Programa de Competencias Ciudadanas y su respectivo análisis, desde el cual partimos con la hipótesis de que dicho programa, como ha sido concebido y desarrollado en su amplia dimensión, se convierte en un Dispositivo de Gobierno, al convertirse en una especie de Política Pública que por un lado, apoya la gestión estatal en cuanto al establecimiento de responsabilidades y el ejercicio mismo de la formación en ciudadanía y, por otro lado, la constitución de sujetos orientados hacia la constitución del capital humano.

En tal sentido, este análisis se desarrollará en cinco acápites. El primero, relacionará la normativa presente luego de la década de los 90 hasta nuestros días, con las condiciones por las cuales consideramos que dicho programa se convierte en su generalidad, en una política Pública, entendiendo ésta como una herramienta y dispositivo de gobierno que hace uso de tecnologías, técnicas y tácticas orientadas hacia ello. El segundo acápite, continuará el análisis de cómo esta cuasi-política pública, se institucionaliza en la Escuela (llámese ésta, las Instituciones y Establecimientos Educativos que prestan el servicio), junto con los procesos evaluativos. El tercer acápite, analizará los ciudadanos constituidos desde las dimensiones de los tipos de competencias ciudadanas del PCC, dentro de los cuales se encuentran las cognitivas, emocionales y comunicativas. En el

cuarto acápite, se analizará la subjetivación propiciada en dicho programa. Finalmente, en el quinto acápite, relacionaremos los enunciados que indican que dichas competencias son dirigidas a configurar capital humano.

4.1. PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS COMO POLÍTICA PÚBLICA

Este acápite estará orientado por dos vías de análisis. Por un lado, Se mencionarán las normas que luego de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 emergen y dan piso jurídico en cuanto a los responsables de la promoción, difusión y educación ciudadana, léase de ahora en adelante Programa de Competencias Ciudadanas (PCC). Por otro lado, se realizará un bosquejo sobre por qué se concibe el Programa de Competencias Ciudadanas como una Política Pública y por ende como un dispositivo de Gobierno.

El análisis se soportará en la hipótesis acerca de que la normatividad y el Programa de Competencias Ciudadanas en sí mismas, constituyen un aspecto de la nueva economía del poder, el cual está relacionado con

la ‘constitución de un consenso’, controlado y construido... sin intervención permanente del poder, pero [que] le garantiza una ‘cierta regulación espontánea que va a hacer que el orden social se auto-engendre, se perpetúe, se auto-controle a través de sus propios agentes’. (Pulido, 2012. Pg. 51)

Situación ésta que legitimará la normatividad y todas las apuestas y afanes de institucionalización del PCC en la Escuela con miras a cooptar todos los escenarios escolares y garantizar que todos sus agentes promuevan no sólo el programa en sí mismo, sino los modelos de ciudadanos que se constituyen.

Dentro de la normatividad, cronológicamente encontramos leyes como la 1098 de 2006, la cual establece las directrices en cuanto al Código de Infancia y Adolescencia; la 1474 de 2011¹⁰, establece las acciones reglamentarias para el Estatuto Anticorrupción y la 1620 de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.”

La Ley 1098 de 2006, además de constituir el Código de Infancia y Adolescencia para la Nación, establece derechos como la participación (artículo 31) y libre asociación (artículo 32) de los niños y adolescentes (NNA) en el marco de comprender a esta población como sujetos de derechos.

Artículo 31. Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés.

El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.

Artículo 32. Derecho de asociación y reunión. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor.

¹⁰ Por la cual se dictan normas orientadas a fortalecer los mecanismos de prevención, investigación y sanción de actos de corrupción y la efectividad del control de la gestión pública.

Este derecho comprende especialmente el de formar parte de asociaciones, inclusive de sus órganos directivos, y el de promover y constituir asociaciones conformadas por niños, las niñas y los adolescentes.

Corregido por el art. 1, Decreto Nacional 4011 de 2006. En la eficacia de los actos de los niños, las niñas y los adolescentes se estarán a la ley, pero los menores adultos se entenderán habilitados para tomar todas aquellas decisiones propias de la actividad asociativa, siempre que afecten negativamente su patrimonio.

Los impúberes deberán contar con la autorización de sus padres o representantes legales para participar en estas actividades. Esta autorización se extenderá a todos los actos propios de la actividad asociativa. Los padres sólo podrán revocar esta autorización por justa causa. (Colombia, R. d., 2006).

Adicionalmente establece las responsabilidades de las sectoriales que tienen injerencia con los NNA, entre ellas educación y su participación no sólo en garantizar los derechos de esta población, sino también en la formación de la ciudadanía. Es interesante ver cómo transita y se vinculan nuevas responsabilidades al sector educativo; luego de la Constitución Política, hablamos de responsabilidades hacia problemáticas como cualquier tipo de violencia (violencia física, sexual, psicológica, escolar), surgiendo varios interrogantes al respecto. ¿Esta vinculación y asignación de nuevas responsabilidades a través de la norma, obedecen a la minimización de las responsabilidades estatales? ¿Es a través de este tipo de normas que comienzan indirectamente a garantizarse unos escenarios cotidianos para la práctica del ejercicio de ciudadanía?

Es decir, normativa, teórica y curricularmente se menciona que la formación ciudadana debe realizarse en escenarios cotidianos que permitan el aprender haciendo y efectivamente, se encuentra que el escenario escolar es un fiel reflejo de nuestra sociedad y democracia, a tal punto que en la Escuela se vive y se evidencian las mismas problemáticas

sociales (en mayor o menor medida) del contexto nacional. En tal sentido, la norma establece una serie de requisitos a la escuela para garantizar la formación ciudadana, encontrando que se relacionan con “obligaciones” de los establecimientos, sus docentes y directivos docentes, que dicha formación se realice de manera inmediata y transversal a todos los escenarios escolares. Uno de los pilares del gobierno de los otros, pues no sólo garantiza que una situación se reglamente sino que obliga a que dicha situación sea implementada y así garantizar la continuidad ahora descendente, con la característica de que, gracias a estas normas, se garantizará a su vez la continuidad ascendente de la gubernamentalidad

Artículo 43. Obligación ética fundamental de los establecimientos educativos. Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar. Para tal efecto, deberán:

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas. Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.
3. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños y adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.

Artículo 44. Obligaciones complementarias de las instituciones educativas. Los directivos y docentes de los establecimientos académicos y la comunidad educativa en general pondrán en marcha mecanismos para:

2. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil.
4. Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar.
5. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.
6. Establecer en sus reglamentos los mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, los comportamientos de burla, desprecio y humillación hacia los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, en el lenguaje o hacia niños o adolescentes con capacidades sobresalientes o especiales.
9. Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes. (Colombia R. d., 2006)

Así mismo puede rastrearse que el camino para hablar de institucionalización de las competencias ciudadanas, tiene un hito legal en la construcción de la Ley 1474 de 2011 en el marco del Estatuto anticorrupción, y que se traduce en la directiva ministerial No 15 de 2011. Vinculando dentro de esta norma la responsabilidad de la escuela en la formación de sujetos y ciudadanos “incorruptibles” como otra característica intrínseca dentro de las Competencias planteadas por el Programa de Competencias Ciudadanas.

En el art. 79 de la ley 1474 de 2011, se establece que:

Artículo 79. Pedagogía de las competencias ciudadanas. Los establecimientos educativos de educación básica y media incluirán en su Proyecto Educativo Institucional, según lo consideren pertinente, estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación y la responsabilidad democrática, y la identidad y valoración de la diferencia, lo cual deberá verse reflejado en actividades destinadas a todos los miembros de la comunidad educativa. Específicamente, desde el ámbito de participación se orientará hacia la construcción de una cultura de la legalidad y del cuidado de los bienes comunes.

Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación promoverán programas de formación docente para el desarrollo de las competencias ciudadanas.” (Colombia R., 2011)

Por otra parte, esta norma es clara en cuanto a las sanciones que acarrea para las Instituciones, el no cumplimiento de las mismas, incluyendo dentro de su Artículo 81 (Colombia, R. 2011) “*Sanciones por incumplimiento de políticas institucionales. El incumplimiento de la implementación de las políticas institucionales y pedagógicas contenidas en el presente capítulo, por parte de los servidores públicos encargados se constituirá como falta disciplinaria grave*”, con lo que se ratifica el dispositivo de poder y dominación ante el incumplimiento de los establecido en la norma.

Por su parte, en la Directiva No 15 de 2011, se establece que se deben incorporar programas para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los planes territoriales de formación docente; incluir en el PEI y el Plan de Apoyo al Mejoramiento, estrategias para el desarrollo de competencias ciudadanas en las instancias de participación, en las prácticas de aula, en los proyectos pedagógicos transversales y en actividades de tiempo libre y extracurriculares. Como parte de las acciones que dan cumplimiento a esta Directiva, el MEN publicó en 2011 dos cartillas con las Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas (*Brújula y Mapa*). Orientaciones que indican la manera como el Programa de Competencias Ciudadanas deberá ser

institucionalizado y de esta manera transformar los distintos escenarios en espacios democráticos; sin embargo con esto ¿no se quiere de una u otra manera cooptar todos los escenarios escolares como parte de la gubernamentalidad?

Por otra parte, la Ley 1620 de 2013 presenta enunciados respecto a lo que se concibe por competencias ciudadanas, vinculando éstas o nombrándolas ya como la formación ciudadana en sí misma, mencionando que *“Es una de las competencias básicas que se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática.”* (Colombia R. d., 2013. Pg. 1)

Adicionalmente conceptúa lo que se entiende en la ley por educación de los derechos, vinculando dentro de este mismo tema los derechos humanos y los sexuales y reproductivos, vinculación que de una u otra forma transforma y realiza un tránsito de dichos derechos como condiciones del ejercicio de ciudadanía, sin desconocer obviamente la individualidad y libertades que establece la ley. Adicionalmente a esto, pareciera que el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, buscará que los sujetos aprendientes construyan su proyecto de vida, condición indisociable al capital humano.

Educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos: es aquella orientada a formar personas capaces de reconocerse como sujetos activos titulares de derechos humanos sexuales y reproductivos con la cual desarrollarán competencias para relacionarse consigo mismo y con los demás, con criterios de respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno, con el fin de poder alcanzar un estado de bienestar físico, mental y social que les posibilite tomar decisiones asertivas, informadas y autónomas para ejercer una sexualidad libre, satisfactoria, responsable y sano en torno a la construcción de su proyecto de vida y a la transformación de las dinámicas sociales, hacia el establecimiento de relaciones más justas democráticas y responsables. (Colombia R. d., 2013. Pg. 1)

Encontramos adicionalmente que en los objetivos (artículo 2) establecidos dentro del Sistema de Convivencia Escolar, el cual está integrado por todas las instancias que tienen relación con la infancia, la adolescencia y la juventud, se encuentra el hecho de *“Fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, el desarrollo de la identidad, la participación, la responsabilidad democrática, la valoración de las diferencias y el cumplimiento de la ley, para la formación de sujetos activos de derechos”* (Colombia R., 2013. Pág. 2). Contenidos todos ellos presentes en el programa de Competencias Ciudadanas.

Otro de los objetivos planteados en la mencionada ley mezcla la responsabilidad pedagógica en la construcción de ciudadanía, con la de veeduría por los derechos de los demás. Tal es así que la ley no sólo va a indicar que será responsabilidad de la escuela desarrollar estrategias de formación ciudadana, sino que adicionalmente fija la obligación de ser vigilante ante los casos de vulneración de derechos. Lo cual no es en sentido irrestricto negativo, dado que involucra la corresponsabilidad en estos hechos; sin embargo lo que llama la atención, es que se formará a un ciudadano que adicionalmente a ejercer sus derechos y deberes, procurará la efectiva aplicación de la norma al detectar los casos de violación de la misma, y en esa medida será una extensión de los ojos del Estado para vigilar a sus semejantes garantizando así una economización del poder del mismo Estado, al no requerir ya tanta fuerza pública para garantizar el orden de la sociedad.

Promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del Sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar o vulneración de derechos sexuales y reproductivos e incidir en la

prevención y mitigación de los mismos, en la reducción del embarazo precoz de adolescentes y en el mejoramiento del clima escolar. (Colombia R. d., 2013. Pg. 3)

Cabe resaltar dos aportes que realiza esta ley, tanto al PCC como a la regulación Estatal. Por una parte se encuentra el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, dentro del cual se conformará el Sistema de Información Unificada de la Convivencia Escolar, como una herramienta programática (*software*) “*para la identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que afecten a los niños, niñas y adolescentes de los establecimientos educativos*” (Colombia R. d., 2013. Pg. 18), que permitirá no sólo la identificación de los casos y las acciones realizadas por los establecimientos educativos y sus respectivos comités, sino que adicionalmente cumplirá la función estadística de conocimiento y control de la población desde las técnicas de biopoder del Estado para su gubernamentalidad.

Además de lo anterior, este sistema, así como las pruebas Saber, cumplen con un rasgo de la nueva economía del ejercicio del poder, mencionada por Oscar Pulido (2012. Pg. 51) constituyente en “un tercer aspecto [que] es la consolidación de un sistema de información general facilitador en la detección de situaciones que efectivamente requiera atender el poder”, al acumular la información requerida para valorar —en el caso del Sistema de Información Unificada de Convivencia Escolar—, las vulneraciones de derechos, su gravedad, quiénes la efectúan, para determinar las acciones que deben establecer las instituciones competentes; por otro lado, sistemas como las Pruebas Saber, establecerán las debilidades en cuanto a competencias ciudadanas se trata, para que los

Establecimientos Educativos determinen Planes de Mejoramiento y efectúen acciones para el mejoramiento de la calidad educativa. Tanto uno como otro posibilitan y perpetúan las acciones gubernamentales neoliberales al convertirse en herramientas y tecnologías útiles para la toma de decisiones, la inversión de recursos, la eficiencia, efectividad y pertinencia de la intervención Estatal.

Por otra parte se encuentra en la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, la cual estará estructurada bajo los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento. En cuanto a los componentes de promoción y prevención, está claro que serán desarrollados a través del fomento de las Competencias Ciudadanas al interior de la escuela. Para el desarrollo del componente de atención, se prepararán y ejecutarán *“protocolo(s) en el marco de las competencias y responsabilidades de las instituciones y entidades que conforman el Sistema Nacional de convivencia escolar”* (Colombia R. d., 2013. Pg. 19). Y finalmente para el seguimiento *“se centrará en el reporte oportuno de la información al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar, del estado de cada uno de los casos de atención reportados”* (Colombia R. d., 2013. Pg. 20) continuando con las técnicas de biopoder dentro del dispositivo de poder y control en el que se convierte el PCC gracias a la pedagogía y la norma.

Podría pensarse que esta ley es la norma que blindará de ahora en adelante al Programa de Competencias Ciudadanas como dispositivo de gobierno, puesto que ya tiene nombre propio, delimitando su concepción, desarrollo, responsabilidades y estrategias, con lo que se querrá implementar a corto, mediano y largo plazo. Esta condición, además de la vinculación en las Políticas educativas —como se evidenciará más adelante—, serán condiciones que posibilitan la implementación de este programa como Política Pública en

Colombia, sin que necesariamente esté construida bajo los esquemas de las mismas; sin embargo, bien podría en un futuro próximo convertirse en una política, dado que ya tiene garantizado gran parte de su construcción e implementación.

Las Competencias Ciudadanas, desde el ámbito de política gubernamental, han sido implementadas en Colombia desde el año 2002, las cuales presentan como fin la mejora de calidad educativa y el fomento de habilidades en los estudiantes para ser competentes en los campos del civismo, la democracia y los derechos humanos. Así mismo, el PCC surge como *“una respuesta a una necesidad de todas las sociedades y a una realidad concreta del país”*

Por un lado, todas las comunidades necesitan formar en ciudadanía, puesto que de ello depende la construcción de la sociedad que se quiere. Por otro lado, la formación ciudadana responde a la realidad colombiana, que se ha caracterizado en las últimas décadas por la presencia constante de diferentes formas de violencia, lo cual se aparta del ideal de sociedad pacífica, democrática e incluyente que busca nuestra Constitución... esa realidad afecta hoy a nuestras comunidades educativas e impone un reto para la convivencia escolar y la recuperación del tejido social que no permite aplazamiento. (MEN, 2011-a. Pg. 14)

Enunciados como: *“Estamos convencidos de que la educación es uno de los caminos que hará posible la paz”* (MEN, 2004. Pg. 3), dan pie a concebir la necesidad de *“Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia más altos del mundo”* (Chaux et al, 2004. Pg. 10), lo cual no puede realizarse solamente desde el estamento educativo sino que es imprescindible que *“Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos*

comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común” (MEN, 2004, Pg. 03). Enunciados que justifican la necesidad de centrar la atención en la formación ciudadana como respuesta y solución a las problemáticas, lo cual se puede equiparar a la identificación y contextualización en las Políticas Públicas, según Arroyabe (2011)

Implicando así mismo el hecho de que *“formar en ciudadanía es un proceso que precisa de unas condiciones para que se pueda llevar a cabo (MEN, 2006); puesto que incluye la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes con el concurso de todos los estamentos de la comunidad educativa, en todos los momentos y todos los espacios en los que ella existe”* (MEN, 2011-a. Pg. 14), condiciones éstas que se han venido garantizando a partir de la norma y los documentos institucionales, guías, lineamientos y estándares que permiten su aplicación tanto en los escenarios escolares como fuera de ellos. Tal es así que dentro de los ejes estratégicos de las Políticas educativas desde el 2002, viene haciendo especial presencia y énfasis el PCC.

En primera instancia se encuentra el Plan Sectorial 2002–2006 denominado *“La Revolución Educativa”* del Ministerio de Educación; este plantea entre las políticas el mejoramiento de la calidad, la necesidad de ampliar la cobertura en los diferentes niveles educativos y la introducción de las nociones de estándares y competencias, dentro de las cuales se incluyen las competencias ciudadanas:

El mejoramiento de la calidad constituye un pilar fundamental del Plan de Desarrollo Educativo. Los programas de incremento de cobertura deben ir acompañados de una política de calidad que movilice el sistema educativo en función del mejoramiento de los esquemas de aprendizaje y de la motivación de los niños por el acceso al conocimiento. El objetivo de la política de calidad es lograr que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de su vida (MEN, 2002. Pg. 24).

Esta idea de definir lo que los estudiantes deben aprender se amplía en el capítulo 2.2.1. “Evaluar: definición de estándares y evaluación de alumnos y docentes”, en el que se establece la necesidad de definir y socializar estándares para todos los niveles como una *“herramienta esencial para unificar en forma coherente los propósitos del sistema educativo”* (MEN, 2002. Pg. 25), mencionando además que éstos contribuyen al desarrollo progresivo de los estudiantes y la posibilidad de mejorar a partir del análisis de los procesos y resultados de la evaluación, haciendo énfasis en la necesidad de que todos los colombianos desarrollen las habilidades de conocimientos básicas, promoviendo con esto que la norma, como dispositivo de poder, llegue a cada rincón del país. En tales sentidos, el Plan de Desarrollo establece:

Se acordarán y difundirán estándares básicos de calidad con el fin de que las instituciones educativas cuenten con un referente común que asegure a todos los colombianos el dominio de conceptos y competencias básicas para alcanzar desempeños satisfactorios en su actividad personal y laboral, vivir en sociedad y participar en ella en igualdad de condiciones. Se promoverá el desarrollo de competencias ciudadanas, del juicio moral y los valores... (MEN, 2002. Pg. 25).

En 2004, el Ministerio de Educación Nacional lanza el Programa de Competencias Ciudadanas, planteando sus objetivos iniciales, dirigidos a consolidar un sistema educativo eficiente y eficaz que pudiese implementar el programa en todas sus formas y manifestaciones. Así se establecieron tres objetivos: El primero de ellos, consolidar un sistema educativo con las Secretarías de Educación, que aproveche los recursos humanos existentes en los distintos niveles (local, regional, nacional, internacional) para contribuir de manera suficiente y efectiva a transformar las formas de

relación en las instituciones y, desde ellas, a la sociedad; en segundo lugar, incorporar la pluralidad de identidades y enfoques en los principios orientadores de las estrategias educativas; y finalmente, asegurar en las IE los principios que guían al Programa de Competencias ciudadanas. (Ministerio E. , 2004)

En el año 2006 el Ministerio de Educación emitió el documento Plan Sectorial 2006–2010 denominado “Revolución Educativa” el cual plantea la continuidad de la *Política de Mejoramiento de La Calidad Educativa* establecida en el año 2002. El concepto de Calidad Educativa está relacionado con la Definición y aplicación de estándares; implementando como *Estrategias para Mejorar la Calidad de la Educación Inicial, Preescolar, Básica, Media y Superior* el fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas; para esto, deben ser transversales en los diferentes niveles educativos.

En cuanto a calidad, el énfasis está en la articulación de todos los niveles de enseñanza, desde la formación inicial hasta la superior, alrededor del desarrollo de competencias, buscando que todas las instituciones educativas trabajen en planes de mejoramiento orientados a mejorar los desempeños de los estudiantes. Especial énfasis se da al desarrollo de competencias ciudadanas. (MEN; 2010-b. Pg. 8)

El Ministerio de Educación Nacional promueve, por medio de políticas gubernamentales, mejorar las condiciones de calidad educativa, en la cual toma como referente el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la institucionalización de las mismas en el aula, siendo los docentes y directivos docentes, agentes de socialización del dispositivo educativo.

El gobierno se traza el reto, para la sectorial de educación al 2010, implementar las competencias ciudadanas de manera obligatoria desde las Secretarías de Educación —y

por extensión en los establecimientos educativos—, de tal manera que, con respecto a las “*competencias ciudadanas. En adelante, se continuará el trabajo con las secretarías de educación, y el desarrollo de programas de socialización y talleres de formación y apropiación dirigidos a los docentes y directivos docentes.*” (MEN; 2006-a. Pg. 31).

En el año 2010 en el Plan Sectorial 2010–2014 “*Prosperidad para Todos*” las competencias ciudadanas toman mayor importancia, puesto que las metas propuestas son más ambiciosas y denotan una preocupación por las cifras, característica del neoliberalismo y de las técnicas de biopoder:

Formación para la Ciudadanía. El Gobierno Nacional pondrá en marcha diversas estrategias de formación para la ciudadanía que beneficiarán a 560 mil estudiantes. A 2014, se propone lograr que las 94 secretarías de educación certificadas del país estén orientando la implementación de los programas transversales y los proyectos de competencias ciudadanas en los establecimientos educativos. MEN, 2010-a. Pg. 44)

Igualmente, se presenta mayor énfasis en la apropiación, por parte de los estudiantes, de las habilidades que promueven las Competencias Ciudadanas como la identidad cívica, la participación ciudadana y los derechos humanos, conocimientos y comprensión cívica y ciudadanía; lo anterior implica el desarrollo de estrategias específicas, como lo establece el Plan Sectorial 2010–2014 (MEN, 2010-a. Pg. 46) como técnicas de gobierno para la implementación y adopción institucional en diferentes ámbitos educativos, lo que dispone:

El Programa de competencias ciudadanas se desarrolla a través de 4 estrategias:

- Acompañamiento y formación a docentes, directivos y docentes orientadores.
- Movilización para la apropiación pedagógica de las competencias ciudadanas.

- Identificación y fortalecimiento de iniciativas escolares que fomenten competencias ciudadanas.
- Evaluación, monitoreo y sistematización de los impactos del Programa y de la institucionalización de las competencias ciudadanas en establecimientos educativos.

Las estrategias planteadas requieren una mayor intervención de regulación en la implementación de la política; por lo tanto son necesarias normas y documentos institucionales del Ministerio de Educación que permitan un seguimiento para asegurar que las acciones de la política sean capitalizadas en los estudiantes; es por esto que, a partir del año 2010, se genera una serie de normas y documentos que respaldan al programa como Política Pública y así aseguran la continuidad descendente de la gubernamentalidad pero, como se mencionó, también obligan a la escuela a cumplir con su función pedagógica como parte de la continuidad ascendente de la gubernamentalidad, potenciando así la doble vía del gobierno tanto de sí como de los otros. Veremos entonces cómo esta institucionalización, y los estándares planteados, aportan en la constitución de ciudadanos que finalmente procurarán la economía del poder del Estado.

4.2. ATERRIZANDO EL PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

Es irrenunciable el hecho de que la Escuela se presente como el escenario propicio para la formación ciudadana, en tanto se establece esto como una función regulada a través de la norma, pero así mismo, al rol social que ha venido cumpliendo desde su constitución como escenario de socialización secundario por excelencia. Tanto es así que se plantea que la Escuela moderna y posmoderna se caracterizará por algunos aspectos que acentúan dichas funciones. Alvarado & Mielles (2012) plantean que la escuela ha sufrido varios cambios

bajo los cuales podría pensarse que es posible la formación en ciudadanía desde ámbitos democráticos:

en las recientes reformas se incluye... una teleología orientada a democratizar los procesos educativos: 1) apertura masiva de la institución escolar con una obligatoriedad básica hasta noveno grado; 2) participación colectiva de los actores en el desarrollo de la institución escolar mediante la elaboración del Proyecto Educativo Institucional; 3) el aprendizaje de procesos democráticos en las instancias creadas para ello –gobierno escolar; 4) la puesta en marcha de reglas de juego que regulen la vida en la comunidad: manual de convivencia. (Pg. 71)

La Nación —para hacer posible el aterrizaje del Programa y su concerniente institucionalización—, emite algunos documentos que orientan tanto a las Secretarías de Educación Certificadas como a los Establecimientos en dicho proceso. Tales documentos serán la carta de navegación del PCC. Entre ellos encontraremos dos documentos clave desde el 2004, y otros dos, que aparecen en el 2011 como producto de la Directiva No 15 de 2011. Con respecto a los dos primeros, se encontrará la Guía 6, referente a “*Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. - Formar para la ciudadanía ¡sí es posible!*” y “*Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*”. Por otro lado, los documentos oficiales que orientan dicha institucionalización en el 2011 son las “*Orientaciones para Institucionalización de Competencias Ciudadanas. Cartilla 1 Brújula y Cartilla 2 Mapa. Programa de Competencias Ciudadanas*”.

Hay muchas formas como puede ocurrir la formación ciudadana en las instituciones educativas. Nosotros estamos convencidos de que la mejor manera es a través de la formación en competencias ciudadanas y por medio de la integración de la formación ciudadana a lo que ocurre de manera cotidiana en las aulas y fuera de ellas (Chaux et al, 2004. Pg. 14)

Dentro de los primeros enunciados de institucionalización del PCC, se evidencia un tránsito en la curricularización del mismo, puesto que ya no será un área más del currículo de la Escuela, sino que pasará a ser un eje transversal, para convertirse así en un Proyecto Pedagógico Transversal, el cual está presente en diversos ambientes y áreas pedagógicas de la Escuela.

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

Es así que el programa, en términos de Chaux, Lleras y Velásquez, la formación ciudadana se basa en cinco principios que implican, por un lado, abarcar las competencias necesarias planteadas en el programa; en un segundo plano, abrir un abanico de posibilidades que permita practicar dichas competencias; en tercer lugar, integrar en las áreas académicas dicha formación; en cuarto lugar, la necesidad de involucrar a la comunidad educativa en su conjunto; y finalmente, desarrollar el ejercicio de evaluación de impacto del mismo. (Chaux et al, 2004)

Dichos principios se relacionan con las competencias ciudadanas en la práctica, entendida como la acción ciudadana ejercida de manera autónoma determinada por los conocimientos y experiencias del individuo. Las competencias ciudadanas se pueden diferenciar en distintos tipos: los conocimientos incluidos en las competencias básicas cognitivas, las emociones, las comunicativas y las competencias integradoras. Estas

dimensiones se relacionan en los contextos e interactúan para ejercer la ciudadanía planteada por el programa.

Se identifica que el conocimiento en ciudadanía estará referido a la información que debe saber y comprender la persona para el ejercicio de la ciudadanía. Por *Competencias cognitivas* se entenderán aquellas capacidades para realizar diversos procesos mentales en ejercicio de la ciudadanía. En cuanto a *Competencias emocionales*, son las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás. Las *Competencias comunicativas* serán la capacidad de comunicarse con otros de manera efectiva. Finalmente, las *Competencias Integradoras* en la práctica articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas. Todos estos elementos estarán presentes en el contexto y el ambiente democrático, que enfatiza en las habilidades del individuo, el ciudadano y la ciudadanía.

Los documentos por excelencia que orientan la institucionalización del PCC en la Escuela, son las Cartillas 1 y 2 correspondientes a la Brújula y el Mapa respectivamente, las cuales plantean que el fin

de la institucionalización es la inclusión, desarrollo y puesta en práctica de las competencias ciudadanas en los espacios cotidianos de los EE y, con ello, construir la posibilidad real de llevar a cabo lo propuesto en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, dentro y fuera del contexto educativo. (MEN, 2011-a. Pg. 24)

Esta institucionalización implica el establecimiento de herramientas que permitan la puesta en práctica y evaluación del Programa, lo cual se logra a través de los estándares de calidad que

son criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación ciudadana a los que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes de todas las regiones de nuestro país. En este orden de ideas, los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas no enfatizan en los contenidos que se deben enseñar, sino en las competencias que se deben desarrollar para transformar la acción diaria (MEN, 2006: 165). (MEN, 2011-a. Pg. 23)

La institucionalización se entiende, entonces, como un proceso colectivo, articulado y participativo mediante el cual las competencias ciudadanas son apropiadas y legitimadas por la comunidad educativa” (MEN, 2011-a. Pg. 24)

Dicha legitimización requiere la cooptación de los escenarios, espacios y ambientes de la escuela, donde será imprescindible implantarlas en los mismos. El enunciado siguiente evidencia la necesidad de cooptación, así como el reconocimiento de las demás dimensiones del ser humano lo cual, más allá de plantear una educación integral, buscará la inmersión real en todas ellas.

ambientes para el desarrollo de competencias ciudadanas, mostrando que la formación para el desarrollo de ellas implica pasar de una instrucción cívica formal a una que comprenda a la persona en su dimensión civil, política, económica, social, sexual y ambiental, razón por la cual la ciudadanía no es un aprendizaje meramente de aula sino que va más allá de esta, hacia todos los espacios en los que interactúan las personas. (MEN, 2011-a. Pg. 15)

Dentro de dichos ambientes se encuentran: la Gestión Institucional; las Instancias de Participación; Docentes Orientadores; Participación Estudiantil; Aulas de Clase; Áreas académicas específicas; los Proyectos Transversales; y el Tiempo libre, que si analizamos no se deja espacio alguno, donde las Cartillas no establezcan aquellas acciones y el paso a paso de la institucionalización.

La institucionalización de las Competencias ciudadanas reconoce la importancia de la formación ciudadana, pero llama la atención el hecho de que dichas actividades deben ser realizadas en beneficio de la escuela y sus procesos, mas no de los estudiantes. Se identifica que se prioriza la institucionalidad antes que el ciudadano: *“todos estos actores deben realizar sus actividades en beneficio de la escuela y de los procesos que desde ella se proponen y llevan a cabo”* (MEN, 2011-b. Pg. 42); y para verificarlo, se establecerán dos vías de evaluación: al Establecimiento a través del Mapa o ruta de la implementación del programa; y al estudiante a través de las pruebas estandarizadas, en este caso las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11°.

Dentro de esta primera instancia de evaluación, el Mapa mostrará el proceso al que habrá de someter a la Institución o Establecimiento educativo, para verificar su inclusión y desarrollo continuo. Tal es el alcance que define unos “Niveles de implementación” del programa para que cada establecimiento, al realizar su autoevaluación, plantee el nivel donde se encuentra y establezca estrategias para alcanzar el “más alto nivel” posible y competitivamente deseable. Es así que define niveles como:

Existencia: el EE se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado. Usualmente, los procesos para el desarrollo de competencias ciudadanas están escritos en algún documento del EE pero no se llevan a la práctica... *Pertinencia:* hay esfuerzos del establecimiento por cumplir sus metas y objetivos. Sin embargo, una de las principales características es un persistente estado de aislamiento entre las iniciativas para el desarrollo de competencias ciudadanas... *Apropiación:* las acciones para desarrollar competencias ciudadanas se planean desde los enfoques de competencias y derechos, hay mayor articulación y son conocidas por la comunidad educativa... [y] *Mejoramiento continuo:* el EE involucra la lógica del mejoramiento continuo según la cual evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora, en lo referente al desarrollo de competencias ciudadanas en todos los ámbitos del establecimiento” (MEN, 2011-b. Pg. 17)

Esta evaluación implicará también un control sobre los principales indicadores de disminución de problemáticas presentes en la escuela; así, *“las principales fuentes de información para afirmar que el desarrollo de competencias ciudadanas le aporta a la calidad son los factores asociados al rendimiento académico y a la convivencia.”* (MEN, 2011-b. Pg. 15). Lo anterior dará justificación y piso al Sistema Unificado de Convivencia Escolar, reglamentado en la reciente Ley 1620 de 2013, una de las herramientas y técnicas de gobierno con las que contará el PCC.

Manifestando de igual manera que *“la utilidad de estos indicadores por niveles radica en tener partes pequeñas de un proceso continuo que le apunta a un ideal. Esta división facilita la planeación y ejecución de acciones para avanzar en un proceso de mejoramiento”* (MEN, 2011-b. Pg. 17), lo cual estará muy de la mano con los procesos de Gestión de Calidad insertos en el Sistema Escolar a propósito de la incursión del actual modelo neoliberal, para convertir el servicio educativo en una empresa.

El otro eslabón de la evaluación, es el aplicado a los estudiantes a través de las pruebas estandarizadas, las cuales buscarán *“verificar la calidad de la educación implica establecer una asociación o relación entre inteligencia y competencia”* (Contreras, s.f.. Pag. 9), asociación que permita el propósito último de las Pruebas Saber en Colombia, el cual es:

obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y análisis pertinentes sobre la educación en el país de tal manera que se constituyan en una base sólida para la toma de decisiones en las diferentes instancias del servicio educativo... para la definición o reorientación de políticas que fortalezcan la gestión del sector y contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. (Contreras, S.F. Pg. 23)

De esta manera, “*hablamos de la prueba como pretexto para caracterizar los modos de leer, de escribir, de operar y de analizar problemas, según los desempeños que los estudiantes dejan ver en la prueba misma*” (Contreras, s.f. Pgs. 12-13), la cual busca en última instancia: “*servir de termómetro para medir el nivel de los estudiantes en los conocimientos, habilidades, actitudes y acciones necesarios para la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad democrática, incluyente, que respete los derechos humanos*” (Contreras, s.f. Pg. 25)

Este termómetro no será más que otro instrumento del Estado a la manera como lo describiría Guillermo Hoyos citando a Smith (2007)¹¹, en donde se puede observar que las pruebas de evaluación, no sólo buscan identificar los conocimientos adquiridos, sino busca medir en términos cuantificables la inversión realizada en esta sectorial, además de parecer contener en el fondo la intencionalidad de verificar la acumulación de conocimiento, que en el liberalismo se entendería como capital, pero en estos tiempos contemporáneos el capital cobra otro significado a través del conocimiento, el cual será el nuevo capital del trabajador.

Mauricio Contreras —en su libro *Pruebas Censales. Evaluación de Competencias Ciudadanas* (s.f. Pp. 26-34)—, establece unos componentes y ámbitos de diseño y aplicación de la Prueba Saber en los estudiantes, los cuales pueden observarse en la Tabla 2 de la siguiente página, construida con el ánimo de realizar un esquema resumen y establecer tentativamente un enfoque de evaluación de dicho ámbito.

¹¹ Mencionará Hoyos: “evaluar prioritariamente en términos económicos, empresariales e industriales. Se trata de la educación como un instrumento de adquisición de habilidades y competencias de acuerdo con modelos de producción tayloristas y del pensamiento neoliberal, que entiende toda transacción humana como una forma de intercambio económico” (Hoyos, Serna, & Guitierrez, 2007. Pg. 25).

Tabla 2. Análisis enfoque de evaluación de los componentes y ámbitos establecidos para las Pruebas Saber¹²

<i>COMPONENTES</i>	<i>ÁMBITOS</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>ENFOQUE EVALUATIVO</i> ¹³
Conocimientos en ciudadanía		Se refieren a la información que tienen los estudiantes sobre cada uno de los aspectos de la ciudadanía... y las formas en que usan estos conocimientos en sus vidas cotidianas” (Contreras s.f. Pg. 26)	Cognitivo
Conocimientos en ciudadanía	Derechos humanos	Reconocer los derechos humanos e identificar situaciones en las cuales estos derechos, y los derechos de los demás, pueden ser vulnerados. Algunas preguntas requieren conocer y saber usar mecanismos legales para la defensa y promoción de los derechos humanos” (Contreras s.f. Pg. 26)	Cognitivo
	Convivencia pacífica	Conocimientos que tiene el estudiante sobre la importancia de las normas y de las leyes como reguladoras de la convivencia pacífica... analizar, discutir y comprender el sentido de las normas y cuando deben ser construidas entre todos.... se indaga sobre los conocimientos que tienen acerca de los mecanismos para la resolución de conflictos” (Contreras s.f. Pg. 26)	Cognitivo
	Participación y responsabilidad democrática	Conocimientos sobre la estructura del Estado y sobre los mecanismos de participación democrática establecidos en la Constitución... se analiza la capacidad de los estudiantes para identificar las características	Cognitivo

¹² La Tabla ha sido elaborada por los autores del presente trabajo.

¹³ Los Enfoques evaluativos acá subrayados, hacen relación a los tipos de competencias del programa: Competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradas, es un esquema elaborado por los autores

		fundamentales que definen una democracia” (Contreras s.f. Pg. 27)	
	Pluralidad y valoración de las diferencias	Se evalúa si saben identificar situaciones en las cuales se excluyen o discriminan personas o grupos por razones de género, orientación sexual, edad, etnia, ideas políticas, cultura, religión, condición social, habilidades y capacidades... indagan sobre el conocimiento acerca del valor de la pluralidad o diversidad para una democracia” (Contreras s.f. Pg. 27)	Cognitivo
Actitudes hacia la democracia		Identificar qué tan comunes son ciertas creencias y actitudes relacionadas con cada uno de los tres grupos de los estándares de competencias ciudadanas. Los puntajes altos indican creencias y actitudes, que contribuyen a la convivencia pacífica, la participación democrática o la valoración de la diversidad” (Contreras s.f. Pg. 28)	Emocional
Acciones ciudadanas		Mide de manera más directa el ejercicio de competencias ciudadanas. Se busca evaluar qué tan común es que los estudiantes realicen ciertas acciones relacionadas con la ciudadanía” (Contreras s.f. Pg. 28)	Cognitivo-integrador
Ambientes democráticos		Se evalúan las percepciones que tienen los estudiantes sobre los contextos y ambientes en los que se desenvuelven en la cotidianidad... Puntajes altos en escala indican que los ambientes en los que viven los estudiantes parecen ser propicios para el ejercicio de las competencias ciudadanas” (Contreras s.f. Pg. 29)	Emocional
Procesos cognitivos		Evaluar algunas competencias cognitivas definidas en los estándares, específicamente la toma de perspectiva y la interpretación de las intenciones. Toma de perspectiva es la habilidad para “ponerse mentalmente en los zapatos del otro” y comprender su punto de vista. Tomar decisiones adecuadas en situaciones de conflicto al considerar las diversas perspectivas que todas las personas involucradas puedan tener sobre la misma situación. La interpretación de intenciones capacidad para identificar adecuadamente las intenciones que	Cognitivo

		puede haber detrás de las acciones de los demás” (Contreras s.f. Pg. 30)	
Manejo de las emociones		Evaluar las habilidades de los estudiantes para identificar sus propias emociones controlar la intensidad de las mismas y expresarlas adecuadamente en particular la rabia porque, cuando esta emoción no es manejada adecuadamente es posible que la persona pueda hacerle daño a otros o a sí mismo a través de comportamientos agresivos... los esfuerzos educativos para el manejo de la rabia o cualquier otra emoción no deben buscar que las personas sean capaces de suprimir totalmente sus emociones, pues esto no es factible ni deseable. Se debe buscar que las personas sean capaces de identificar y nombrar sus propias emociones y sus niveles de intensidad... y que desarrollen estrategias prácticas para manejar adecuadamente sus propias emociones y así evitar hacerles daño a otros” (Contreras s.f. Págs. 31-32)	Emocional-cognitivo
Empatía		Se refiere a la capacidad de experimentar sentimientos iguales o parecidos a los que está sintiendo otra persona, sienten compasión y se preocupan por el bienestar de los demás, se sienten mal cuando hacen daño o cuando no actúan para aliviar el sufrimiento de otros y se sienten orgullosos cuando actúan en beneficio de los demás o de la comunidad... debe conducir a que cuando un estudiante tenga que decidir sobre su forma de actuar tenga en cuenta el bienestar de los demás y el daño (o beneficio) que su acción les pueda ocasionar” (Contreras s.f. Pg. 34)	Emocional
Construcción de representaciones sobre ciudadanía		Se relaciona con las concepciones, preferencias valorativas, orientaciones actitudinales, que disponen a la persona para actuar de una u otra manera ante diversas circunstancias o fenómenos de la vida común” (Contreras s.f. Pg. 34)	Emocional-cognitivo
Comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado		Se refiere al dominio de algunos conocimientos básicos sobre le sentido, organización, funcionamiento y formas de control del Estado Colombiano” (Contreras s.f. Pg. 34)	Cognitivo

Se considera que la prueba diseñada para evaluar las Competencias Ciudadanas a los estudiantes tiene un enfoque más del tipo de competencias cognitivas y emocionales que comunicativas e integradas. Esto por cuanto se denota en las definiciones de los componentes y ámbitos a evaluar dentro de la prueba, que busca identificar los “conocimientos”, “dominios”, “información” y habilidades cognitivas y de razonamiento para la toma de decisiones. Así mismo se identifica en menor grado, un enfoque hacia el tipo de competencia emocional, al evaluar las “creencias”, las “emociones” y las “percepciones” sobre determinadas situaciones específicamente.

La formación ciudadana... El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (MEN, 2004. Pg. 9)

Da la impresión que dichos énfasis se relacionan con el civismo desde el conocimiento y la moralidad, al establecer dilemas morales desde la vinculación de la vida cotidiana del estudiante; es decir, desde su propia vivencia y realidad y propiciar más el conocimiento del Estado y el sistema democrático, su estructura y su funcionamiento dentro de la prueba y el mismo programa, más que el ejercicio mismo de la ciudadanía y sus derechos. No se trata de desconocer aquí que las demás competencias, como la comunicativa, no estén inmersas o que las integradoras no se evalúen; sencillamente se expone que en términos evaluativos, adquiere mayor preponderancia lo cognitivo y emocional, ya que desde allí se concibe la construcción del ciudadano, en donde crea su identidad, sentido de pertenencia y subjetividad donde implícitamente se encontrarán las demás competencias enunciadas.

Y dado que la evaluación es entendida como el proceso que finalmente nos indica si el camino recorrido va por buen o mal camino, el enfoque de evaluación aquí expuesto nos dirá qué tipo de ciudadano se está evaluando y por ende construyendo, dando paso a reflexionar sobre este aspecto tal como se aborda a continuación.

4.3. TANTOS CIUDADANOS COMO TIPOS DE COMPETENCIAS

Una de las interrogantes que surgió a partir de lo anteriormente expuesto es ¿qué tipo de ciudadanos se estarían constituyendo a propósito de la implementación del Programa de Competencias Ciudadanas? Se propone, como inicio del análisis, retomar el tipo de competencias propuestas por el mismo programa, para rastrear un poco, desde los enunciados, los modelos de ciudadanos competentes para el país. Es así que —a partir de los estándares y de los discursos planteados por el programa—, proponemos tres: el ciudadano cognitivo, el ciudadano comunicativo y el ciudadano emocional; modelos de ciudadano que finalmente se aglutinarían en el ciudadano integrador.

Es de resaltar también que el PCC realiza un intento de aclaración con respecto al significado del concepto de “competencia”, en donde establece que el enfoque dado al respecto dentro del programa, no es en el entendido de la competitividad desde el plano economicista, sino desde la generación de habilidades en el individuo, que le permitan desarrollarse en sociedad de manera acertada. Para los investigadores, no es otra cosa que redondear el concepto y darle otro significado que, en últimas, llevará a su sentido original. Esto por cuanto el desarrollo de esas habilidades, cualidades, destrezas o “competencias” formará indirectamente al individuo para su competencia y competitividad dentro del mercado laboral.

La palabra competencia llega a ser asociado con el evento de competir o con lo que en las leyes del mercado se llama competitividad o simplemente se le asocia con habilidad o destreza... [en cambio, el] concepto de competencia [en el PCC] es algo complejo y problemático. En todo caso, se trata de relacionarlo con la acción del sujeto en situaciones prácticas que ponen a prueba los saberes y la experiencia. (Contreras, s.f. Pg. 11)

Situaciones prácticas que requerirán del individuo aquellas destrezas y procesos tanto cognitivos como morales, además del uso pertinente que hace de ellas para la solución de problemas, conflictos o dilemas de manera proactiva y conducente a realizar aportes acertados y oportunos a la sociedad donde se halla inmerso.

la competencia, entonces implica el esfuerzo por la interpretación y el análisis, la cotejación de hipótesis y el paso hacia la producción. La competencia es posible cada vez que el sujeto participa en un contexto, actualizando y usando los saberes aprendidos, a partir de los cuales deja ver ciertos dominios o muestra desempeños con pertinencia. (Contreras, S.F. Pg. 12)

Además de lo ya mencionado, no sólo será necesario propiciar las competencias en el individuo como tal, constituyendo ciudadanos, sino que adicionalmente éstas sean puestas al servicio de la sociedad básicamente para la construcción de democracia:

Visión de competencia desde el individuo, esto es, que no basta con propiciar aprendizajes y desarrollar habilidades en cada ser humano para actuar de manera democrática, sino que hay que fortalecer sus capacidades para construir la democracia en compañía de los otros. (Alvarado & Mieles, 2012. Pg. 65)

Situación que estará muy ligada con la formación de capital humano, que las Competencias Ciudadanas coadyuvan a constituir, dado que aquella dota al ciudadano de

competencias y habilidades que le permitirán desarrollarse o responder ante las situaciones cotidianas, pues como lo plantea Becker, citado por Oscar Pulido:

[Las] personas más ‘aptas’, [son] quienes reciben mayor educación y diversas formas de la misma, lo cual lleva a afirmar que las aptitudes estarían directamente relacionadas con la acumulación. En otras palabras, la aptitud en términos de capacidad permite al sujeto tener mayores posibilidades de éxito en la acumulación y por consiguiente en la retribución. (Pulido, 2012. Pg. 55)

Veremos pues, cómo al constituir competencias cognitivas, comunicativas y emocionales, se está favoreciendo la constitución no sólo de ciudadanos y modelos de ciudadanos explícitamente, sino de Capital Humano “apto” para responder a las demandas sociales, dentro de las cuales se encontrarán las demandas políticas, económicas, culturales, entre otras propias de la gubernamentalidad neoliberal.

4.3.1. Ciudadano Cognitivo

Una de las premisas en la formación ciudadana, tanto en la instrucción cívica como en el PCC es el conocimiento que tiene el sujeto ciudadano del Estado, sus estructuras, valores, funcionamiento, instituciones y normas a fin de ejercer sus derechos y deberes acordes al mismo, además de saber qué, cómo, cuándo, a través de qué mecanismos y demás, puede ejercer su ciudadanía en pleno.

La enseñanza en Competencias Ciudadanas se entiende desde el civismo y la democracia para asimilar los derechos y deberes del ciudadano, al igual los procesos de participación política... El ejercicio de la ciudadanía se entiende no sólo como el ejercicio de derechos y deberes; incluye la participación activa en la comunidad a la cual se pertenece. En esta medida, un ciudadano competente es aquel que conoce su

entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones. (ICFES, 2013. Pg. 2)

Este conocimiento implica entonces que, al tenerlo, el ciudadano será capaz de hacer uso de los distintos mecanismos establecidos por la norma. Esto podría representar un intento de construir cultura política en los ciudadanos, puesto que aboca al conocimiento de lo político, la política y el funcionamiento del Estado y sus instituciones, lo cual se considera condición indispensable, incluso deseable, para su participación en la construcción de la nación. Esto a su vez va íntimamente ligado con la pro-actividad en la participación y las habilidades críticas, desde el plano de participación con “propuestas”, implicando que efectivamente no pueden desarrollarse estas últimas sin el primer condicionante.

Un ciudadano competente debe ser capaz de usar los mecanismos democráticos para participar en las decisiones que lo afectan, para que sus posiciones e intereses sean escuchados y considerados, y para transformar lo injusto que encuentra a su alrededor. (Chaux et al, 2004. Pg. 20)

Situación que no podría llevar a cabo sino es consiente y conoce el Estado en el cual se halla inmerso. Y esto es visible dado que a partir de la promulgación de la Constitución Política, se observa un énfasis en hacer que la Carta Magna sea conocida en cada rincón del país, y con ella en sí misma se aporte en la formación ciudadana y en la exigencia de ésta a la escuela. Este enunciado tiene connotación de la universalización de la Carta Magna a través de la educación, garantizando con esto que los intereses del Estado sean igualmente difundidos y adoptados por la población a través de la continuidad ascendente para así garantizar el gobierno de sí.

Por esto es fundamental que todas las personas, eso que nuestra Constitución llama “el pueblo”, nos eduquemos para conocer cómo funciona el sistema, entender los riesgos y los beneficios de este tipo de gobierno y para involucrarnos en los procesos políticos. (MEN, 2011-a. Pág. 17)

Es así que, respaldado por la ley, se comienza una carrera contra el tiempo para incluir la formación ciudadana —y ahora las competencias ciudadanas—, en el currículo de la escuela, dando a entender la necesidad de vincularla ya no desde un área aislada como se contempló en el 1998, sino incluirla dentro de las áreas tanto obligatorias como comunes desarrolladas en la escuela; pasa pues a ser un proyecto transversal pero que implica la asimilación, planeación y ejecución de acciones específicas dentro de cada área, en donde se hable de ciudadanía desde los conocimientos y desarrollos de las disciplinas instruidas desde las mismas.

Sabemos que muchos docentes de distintas áreas académicas (matemáticas, educación física, arte, ciencias naturales, etc.) están interesados en contribuir a la formación ciudadana integrando el aprendizaje y desarrollo de competencias ciudadanas. (Chaux et al. 2004. Pg. 16)

Con esto se buscará entonces que el estudiante, futuro sujeto ciudadano, desarrolle aquellas habilidades que nos habla el programa, desde la instrucción no instruida, queriendo decir con ello que esta instrucción se transforma en una formación un tanto más “libre” que doctrinaria. Dentro de estas habilidades o competencias encontraremos:

En el contexto de educación para la ciudadanía no se propone eliminar los conflictos sino aprender a manejarlos de manera constructiva, es decir, sin violencia y buscando el beneficio de todos quienes estén involucrados... desarrollando en los estudiantes

hábitos constructivos en el manejo de los conflictos que a diario se presentan entre ellos. Así, los estudiantes podrían:... Reconocer los conflictos como algo natural que hace parte de la vida de las personas y que es posible manejarlo de manera no violenta buscando que todos se sientan satisfechos. (Chaux et al 2004. Pg. 32). Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. (MEN, 2004, pág. 3)

La libertad aquí no se entenderá como lo que el sujeto decida conocer, cómo conocerlo o para qué conocerlo, pues esto de por sí ya está establecido con el programa; la libertad estará marcada en la utilización o el uso que el ciudadano cognitivo le dé a estas herramientas ya preestablecidas, lo cual se suma a lo mencionado por Foucault de producir las libertades y al mismo tiempo la regulación de las mismas, casi que indicando también en qué momentos o no, el ciudadano puede sacar la carta de la competencia que le será útil en los retos diarios y prácticos de la vida.

Así mismo —teniendo en cuenta los estándares que garantizan que el sujeto adquiera paulatinamente dichas competencias—, encontramos algunas relacionadas con el ciudadano cognitivo, específicamente en los ejes de Participación y Responsabilidad Democrática y el eje de Convivencia y Paz, todas ellas orientadas hacia el conocimiento y desarrollo de habilidades cognitivas para el análisis y toma de decisiones ante los dilemas presentados. Así:

La participación y la responsabilidad democrática se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. (MEN, 2004. Pg. 12)

Es decir que el ciudadano cognitivo, aportará a la participación y responsabilidad democrática, en la medida que, en primer lugar, conozca el funcionamiento de Estado, el régimen democrático, las instituciones y las normas y luego se sume o “participe” activamente dentro de ellas, pero no para construirlas colectivamente, sino para difundirlas, acatarlas y hacerlas respetar y tener la “libertad” de elegir a sus representantes. Se encuentran pues, algunos estándares dentro de este eje, relacionados con el conocimiento, la aplicación y utilización del mismo, en contexto, incluso ya dados o ¿acaso creados? Estándares como:

Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo. (MEN, 2004. Pg. 17)

Participo en los procesos de elección de representantes estudiantiles, conociendo bien cada propuesta antes de elegir. (MEN, 2004. Pg. 17)

Conozco y sé usar los mecanismos de participación estudiantil de mi medio escolar. (MEN, 2004. Pg. 19)

Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales (como la tutela) y comprendo cómo se aplican. (MEN, 2004. Pg. 21)

Conozco los principios básicos del Derecho Internacional Humanitario (por ejemplo, la protección a la sociedad civil en un conflicto armado).” (25). (MEN, 2004. Pg. 25)

En cuanto al eje de convivencia y paz, éstas “*se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano*” (MEN, 2004, Pg. 12). Dicho enunciado puede tomarse desde dos aspectos: por un lado, las consideraciones tendrán un peso cognitivo, dado que implican una concepción de sí mismo y de los otros, matizados básicamente por los conocimientos y saberes que se desarrollen a nivel de las Ciencias tanto Naturales como Sociales. Por otro lado, las consideraciones

pueden tener una connotación emocional, en cuanto a ser empático con las situaciones de los demás.

Una y otra requerirán de unos procesos cognitivos y cognoscentes, viendo que se privilegia dicho ciudadano. Así pues se han identificado algunos estándares dentro de este eje, relacionados con identificar dilemas, problemas, situaciones, opciones y soluciones, así como la organización concienzuda de las posibilidades con el fin último de lograr dicha convivencia consigo y con los demás:

Identifico múltiples opciones para manejar mis conflictos y veo las posibles consecuencias de cada opción. (MEN, 2004. Pg. 18)

Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular; analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos. (MEN, 2004. Pg. 24)

Esto sugiere que el ciudadano cognitivo será aquel que anteponga la razón materializada en la toma de decisiones acertadas antes que lo emotivo, lo irracional, lo impulsivo; en sí la represión de todas aquellas actitudes que más nos acercan a la especie animal que a la humana, logrando con esto la superioridad de la razón sobre la naturaleza animal. Esto no sólo será aplicado a la educación y formación del sujeto, sino que adicionalmente buscará evaluar que el fin último se halla alcanzado, es decir la configuración de ciudadanos cognitivos.

La prueba de competencias ciudadanas de tipo cognitivo evalúa, en primer lugar, el conocimiento y comprensión de conceptos básicos de la Constitución Política de Colombia... La razón principal es que ella enmarca la convivencia social en nuestro país y provee los fundamentos de la ética pública y política. (ICFES, 2013. Pg. 3)

Retomando lo analizado en el acápite de la institucionalización del Programa en la escuela y sus proceso evaluativos, junto con los enfoques destinados a las Pruebas Saber; se identificó que de nueve componentes que integran dicha prueba, seis están relacionados con un enfoque evaluativo cognitivo, los cuales son: Conocimientos en ciudadanía (Derechos humanos, Convivencia pacífica, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad y valoración de las diferencias); Acciones ciudadanas; Procesos cognitivos; Manejo de las emociones; Construcción de representaciones sobre ciudadanía; y Comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado.

Si bien es comprensible que las pruebas estandarizadas deben evaluar básicamente los conocimientos, esto se halla íntimamente ligado con la racionalidad política neoliberal, dado que entre mejor y mayores puntajes adquieran los estudiantes, dentro de una escala valorativa estipulada, mejor será la calidad educativa de la misma, coincidente además con el interés de controlarlo todo a través de la estadística y la matemática como una acción biopolítica; así, estos resultados deberán arrojar inquietudes que las mismas Instituciones Educativas deberán contemplar en sus Planes de Mejoramiento Institucionales, que no son otra cosa que la aplicación de instrumentos de planeación y gestión basados en evidencias científicas y en resultados.

El estudiante, en tanto ser humano, no escapa de esta situación, puesto que hace parte de la acción gubernamental. Ya no sólo desde el plano de lo requerido por el Estado, sino que adicionalmente se implementará la cultura de la evaluación permanente dentro de este proceso de convertir al estudiante en el sujeto “aprendiente” propio del *Homo oeconomicus* o del Capital Humano, el cual se reflejará en el ciudadano cognitivo desde dos

vías. La primera, la adquisición permanente de conocimiento, característico del neoliberalismo al convertir ahora en capital lo intrínseco del trabajador, el conocimiento, pero aquel que puede ser aplicado a la vida. En tal sentido:

Los estudiantes que adquieran competencias ciudadanas deben tener la capacidad de resolver conflictos entendiendo la dinámica de los actores que participan en el mismo. Para lo cual debe ser un sujeto cívico y respetuoso de la norma... Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar los roles sociales, las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses. (ICFES, 2013. Pg. 3)

Por otra parte, el ciudadano cognitivo preparará al sujeto para la vida, involucrándolo dentro de sí, un gobierno propio encaminado a conocer para manejar-se en la cotidianidad con otras personas. Es así que pareciera que se favorece aún más el ciudadano cognitivo en el Programa de Competencias Ciudadanas, puesto que de ello depende que el sujeto aplique acciones desde la razón, dándole primacía al dominio de saber que Foucault ya había denunciado anteriormente como dispositivo de dominación, pero que ahora éste estará inmerso en el sujeto a través del gobierno de sí ejercido sobre él mismo.

4.3.2. Ciudadano Comunicativo

El ciudadano comunicativo dentro del PCC se constituirá en tres vías. Por un lado, será aquel ciudadano capaz de expresarse adecuadamente con los demás evitando confrontaciones que puedan dañar al otro; un ciudadano que reprime (aunque no necesariamente suprime) sus emociones, pensamientos u opiniones en beneficio de la

convivencia ciudadana y la armonía con las personas que le rodean. Por tanto, las competencias comunicativas, serán las habilidades que “*le permiten expresarse, entenderse, y negociar hábilmente con otros*” (MEN, 2011-a. Pg. 22). Este enunciado sugiere adicionalmente, que el ciudadano comunicativo buscará “negociar” con el otro, implicando la asimilación de conocimientos que el ciudadano cognitivo ya ha desarrollado; así como, desarrollar habilidades de comprensión de sí mismo y del otro a fin de llegar a acuerdos “negociados”, característica que tomará el *homo aeconomicus*.

Desde el eje de Participación y Responsabilidad Democrática, se potencia en el estudiante la noción de: “*Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.*” (MEN, 2004. Pg. 17). Esta vía busca transitar como respuesta a la resolución de conflictos de manera pacífica, que evite así la emergencia de conflictos armados presentes en la historia colombiana. Sin embargo, El ciudadano comunicativo tendrá la característica de saber ser expresivo, con la habilidad de comunicar ante los demás sus pensamientos, sentimientos e intereses.

En una sociedad como la colombiana, la habilidad expresiva ha sido sustituida por el miedo, por el temor o la sumisión. El ciudadano comunicativo, tendrá la tarea de salir a la luz, de buscar la expresión y la escucha como herramientas de convivencia. La expresión asertiva y escucha activa, permitirán el reconocimiento propio y del otro, condición también necesaria para la gubernamentalidad desde sus dos tipos de gobierno, el de sí y el de los otros, puesto que para gobernar bien, tanto a sí mismo como a los demás, será necesario contar con una oratoria y escucha adecuada. No se refiere en este aspecto que lo mencionado sea bueno o malo, sino que son cualidades que si bien buscan resolver

conflictos y encontrar alternativas a los mismos, así mismo se convierten en técnicas del arte de gobernar.

En segundo lugar, otra de las vías del ciudadano comunicativo —que no se desarticula de la anterior—, será aquel sujeto competente en construir acuerdos a través del diálogo, desde el cual expresa sus opiniones, consideraciones, desacuerdos y propuestas. Esto implica que una vez conquistado el autocontrol del sujeto, éste podrá hacer uso del mismo para expresar sus opiniones y llegar a acuerdos, escuchando y respetando a su vez las opiniones de los demás. Se le pedirá desarrollar una especie de cualidad oratoria negociadora, que permita así mismo convertirlo en líder. Líder de su vida, pero referente también ante los demás.

Es así como, en el eje de Participación y Responsabilidad Democrática, se identifica que:

Una sociedad que quiere ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos. Esto implica que todos sus miembros deben poder estar involucrados en la construcción de acuerdos y en la toma de decisiones tanto en el nivel macro como en el nivel micro. En el nivel macro, los ciudadanos participan a través de las personas o instituciones que representan sus posiciones e intereses. Contrario a lo que sucede en una democracia representativa, en una democracia participativa los representantes no tienen el poder último sobre las decisiones. En el nivel micro, el ejercicio pleno de la democracia implica que las decisiones y acuerdos se construyen a través de la participación directa de las personas involucradas. (Chaux et al, 2004. Pgs. 19- 20)

Dichas negociaciones o acuerdos, a los cuales el ciudadano debe llegar o concertar como se denota, estarán marcados por dos niveles, el macro y el micro. En donde el macro, asegura el PCC, es el reconocimiento de la adscripción institucional que representan sus intereses; y a nivel micro, la participación directa en la construcción de

estos acuerdos. Reconociendo con esto la permanencia y existencia de los dos tipos de gobierno desde la gubernamentalidad, siendo el macro correspondiente o parte del gobierno de los otros, puesto que se le pide al ciudadano adscribirse o sentirse recogido en los intereses institucionales; en cuanto al nivel micro —correspondiente al gobierno de sí—, se espera del ciudadano que sea participativo, reconociendo con esto que la participación es un valor o condición que depende del sujeto y de su decisión al respecto.

En cuanto al gobierno de los otros —reflejado en la adscripción institucional—, el análisis aboca a que el ejercicio electoral debe ser concienzudo, reflexivo, consciente y consecuente para elegir gobernantes, lo que podría indicar que el pueblo que elige, lo hace según se siente recogido; ante lo anterior podría argumentarse que el pueblo no sabe elegir puesto que los gobernantes que hemos tenido en el transcurrir de la historia colombiana, no han cambiado la situación. Sin embargo, no se puede argumentar tal noción, puesto que existe aquella posibilidad en la que el pueblo ha sabido escoger a sus gobernantes pues ellos encarnan sus intereses. Discusión que puede suscitar una especie de resistencia puesto que comúnmente se considera que los gobernantes que tiene un Estado son elegidos por la ignorancia del pueblo, pero habrá que reconocer que dicho pueblo, lejos de ser ignorante, ha adquirido una cultura política la cual implica que acciones como la corrupción, el clientelismo y la violencia se legitimen e instauren en este país. Por lo tanto el trabajo es mucho más ambicioso y largo.

Por otra parte, en cuanto al gobierno de sí a través de la participación, implica que el ciudadano comunicativo debe participar en la construcción y toma de decisiones; esto es muy loable e incluso deseable en nuestra sociedad. Sin embargo, se observa que la participación, como se mencionó, será una condición que no compete a los otros sino al

sujeto, esto implica que la decisión de participar o no, dependerá del grado de sentido de pertenencia que adquiera con su nación. El PCC, no asume este sentido de pertenencia tal como lo haría la instrucción cívica, sino que lo hace desde planos de la identificación cultural, social y comunitaria del ciudadano.

Ciudadano éste al que precisamente se le inculcará que sus habilidades comunicativas aportarán a dicha identificación, pues dependerá de la escucha, la comunicación verbal y no verbal, la observación y el diálogo con los otros, no sólo el sentido de pertenencia, sino que éste le posibilitará participar y concertar acuerdos o negociaciones, lo cual también será de gran utilidad pues el *Homo æconomicus* o el capital humano, involucra dentro de su ser, valores agregados como su cultura o “riqueza cultural”, la cual también sabrá comunicar para la interacción internacionalista y globalizadora¹⁴.

Finalmente, la tercera vía de este modelo de ciudadano en el PCC, será aquel capaz de decir, manifestar y denunciar la vulneración de los derechos a los cuales se expone a los otros, en especial a aquellos más vulnerables de la sociedad, hablese acá de niños, adolescentes, personas en condición de discapacidad, víctimas de conflicto armado, adulto mayor, habitante de la calle, etc. Esto es reconocido desde el eje de partición y Responsabilidad Democrática, en donde se hace énfasis en “(Manifestar) indignación

¹⁴ Será necesario realizar la diferencia entre internacionalización y globalización, de la manera como lo realizará García Canclini, “La internacionalización fue una apertura de las fronteras geográficas de cada sociedad para incorporar bienes materiales y simbólicos de las demás. La globalización supone una interacción funcional de actividades económicas y culturales dispersas, bienes y servicios generados por un sistema con muchos centros, en el que importa más la velocidad para recorrer el mundo que las posiciones geográficas desde las cuales se actúa” (García Canclini, 1995, Pág. 16).

(rechazo, dolor, rabia) cuando se vulneran las libertades de las personas y acudo a las autoridades apropiadas”. (MEN, 2004. Pg. 21)

Pero a su vez, también denunciará los delitos cometidos contra la propiedad privada, la libertad de empresa, el funcionamiento institucional, en sí a todas las libertades al “*(cuestionar) y analizar los argumentos de quienes limitan las libertades de las personas.*” (MEN, 2004. Pg. 23). De tal manera que se convertirá pues, en los ojos y una especie de extensión del panóptico que permitirá conocer y así controlar a la sociedad de manera más sutil. Es así que la policía, ya no será por excelencia el dispositivo de control, sino que cada persona, desde su fuero se convertirá en un vigilante del orden político, normativo, económico y social a nivel personal y de los otros.

La pluralidad y la valoración de las diferencias no pueden llevar a que se tolere a quienes vulneran derechos fundamentales. En ese sentido, la pluralidad se diferencia de la tolerancia total. En la pluralidad no se tolera todo. De hecho, consideramos que un ciudadano competente debe ser capaz de contribuir a frenar maltratos, discriminaciones y violaciones de los derechos humanos, inclusive si esos maltratos hacen parte de prácticas aceptadas como normales por un grupo social o cultural. (Chaux et al, 2004. Pg. 20)

El PCC, buscará entonces promover habilidades que constituyan “*ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros... Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos.*” (MEN, 2004. Pg. 3). Ciudadanos éstos que —con las herramientas comunicativas dotadas, entre ellas la escucha, la observación, la expresión, que podría convertirse en una especie de oratoria—, preferirán la negociación antes que tomar justicia por sus manos o acudir a la violencia. Se puede interpretar que éste es un avance gigantesco que procurará transformar los tipos o formas

de gobierno históricas, que han traído tantas pérdidas al país pero, por otra parte, esta sustitución de gobierno no busca uno diferente, nuevo u opuesto, sino otro tipo de gobierno sin dejar de ser gobernados.

Ahora bien, no se está manifestando acá que el denunciar la vulneración de derechos sea negativo, puesto que esto de una u otra manera constituye un aspecto relevante dentro de la subjetivación del ciudadano crítico o si se quiere llamar real. Dado que sólo al denunciar las irregularidades se comienza a hablar de “verdades”, se considera que este tipo de habilidades a su vez tienen la potencia de constituirse en puntos de fuga del sujeto, ante análisis tan deterministas como el expuesto. Y se menciona como fisura dado que aportaría a la “parresía” que los griegos valoraban como característica de la democracia. Es así que esto se conecta con uno de los estándares planteados en el eje de Convivencia y Paz, acerca de *“Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.”* (MEN, 2004. Pg. 20). Sin embargo, se considera que el PCC, a pesar de proponer aspectos bastante rescatables, se observa muy pasivo a la hora de constituir subjetividades desde el plano de liberación del sujeto.

4.3.3. Ciudadano Emocional

El modelo de ciudadano, constituido a través de las competencias emocionales, hará relevancia en aquel sujeto que transita hacia lo moral, que reconoce sus emociones, sus sentimientos a nivel individual y aquellos que le producen los otros, un sujeto capaz de ser empático y asertivo; y lo hace básicamente para la convivencia con los demás. Por tanto en formación ciudadana

El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. (MEN, 2004. Pg. 9)

La preocupación por los demás no se logra si al individuo no le “duele” su semejante, su vecino y/o su coterráneo; dolor que conducirá a la búsqueda del cuidado y bienestar común. Situación que no será lograda sin las habilidades comunicativas y cognitivas para conocer, dialogar e interactuar con el otro.

El cuidado es algo que se construye en la interacción entre personas. Las personas involucradas buscan siempre comprender muy bien lo que el otro necesita antes de actuar y para ello preguntan, escuchan y observan con atención. (Chaux et al, 2004. Pg. 32)

Buscará entonces construir “*Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros... Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo*” (MEN, 2004. Pg. 3), cuestión que interroga a su vez la concepción de felicidad en el mundo de este siglo, puesto que a su vez, este ciudadano emocional será conducido a buscar la felicidad que impone la sociedad de nuestro tiempo que, en el caso del neoliberalismo, se traduce en el consumismo como criterio de satisfacción, no sólo de necesidades materiales y físicas, sino emocionales.

Se evidencia pues que dentro de los ejes y respectivos estándares de Competencias Ciudadanas, se describirá al ciudadano emocional como aquel sujeto respetuoso de las diferencias; comprensivo con el sufrimiento ajeno; que propende por la pluralidad y por ende no discriminará al otro por razones de género, raza, religión, etnia, etc.; un ciudadano que sabrá identificar sus emociones y sentimientos negativos para

controlarlos en aras de la convivencia. Así pues, destacaremos algunos estándares presentes en los ejes del PCC.

Se observa que existen más estándares en cuanto al eje de Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias que en los demás, enfatizando en éste el reconocimiento del otro, de su pluralidad, de la diversidad implícita y del respeto que ello conlleva, encontrando por ejemplo que *“Un ciudadano competente no solamente evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias”* (Chaux et al, 2004. Pg. 20). Valoración que implica el reconocimiento de la existencia de diversidades en la cultura y la sociedad, retomando que esto no es posible sin el conocimiento e incluso las habilidades comunicativas del ciudadano. Así, la diversidad será tan valorada como la multiplicidad de identidades,¹⁵ identificando un reconocimiento al interior de la posmodernidad¹⁶, que nos indica que no hay nada establecido ni único, llegando a una especie de relativismo que es necesario respetar. Así pues:

Un ciudadano competente no solamente reconoce sus múltiples identidades, sino que reconoce y valora las de los demás. En ese sentido, la pluralidad y valoración de las

¹⁵ Se considera pues que la aparición del enunciado de múltiples identidades surge del tránsito del establecimiento de una única identidad nacional a múltiples, según las necesidades globalizantes; véase García Canclini: “Las luchas generacionales acerca de lo necesario y lo deseable muestran otro modo de establecer las identidades y construir lo que nos distingue. Nos vamos alejando de la época en que las identidades se definían por esencias ahistóricas: ahora se configuran más bien en el consumo, dependen de lo que uno posee o es capaz de llegar a apropiarse... La cultura es un proceso de ensamblado multinacional, una articulación flexible de partes, un montaje de rasgos que cualquier ciudadano de cualquier país, religión o ideología puede leer y usar” (García Canclini, 1995. PP. 14-16)

¹⁶ Existe una diferenciación entre el establecimiento de identidades modernas y posmodernas. Según García Canclini, *“Las identidades modernas eran territoriales y casi siempre monolingüísticas. Se fijaron subordinando a las regiones y etnias dentro de un espacio más o menos arbitrariamente definido, llamado nación... En cambio, las identidades posmodernas son transterritoriales y multilingüísticas. Se estructuran menos desde la lógica de los Estados que de los mercados... La clásica definición socioespacial de identidad, referida a un territorio particular, necesita complementarse con una definición sociocomunicacional. Tal reformulación teórica debiera significar, a nivel de las políticas identitarias (o culturales) que éstas, además de ocuparse del patrimonio histórico, desarrollen estrategias respecto de los escenarios informacionales y comunicacionales donde también se configuran y renuevan las identidades.”* (García Canclini, 1995. Pg. 30)

diferencias implica también respetar y cuidar las identidades de los demás. Es decir, la pluralidad y la valoración de las diferencias es en últimas el reconocimiento, el respeto y la valoración de las múltiples identidades propias y las de los demás. (Chaux et al, 2004. Pg. 20)

Este enunciado sugiere dos aspectos relevantes: el primero, ya mencionado acerca del reconocimiento y valoración de la diversidad como relatividad. El segundo, relacionado con el cuidado de los demás respetando y valorando esto. Si bien las diferencias, el reconocimiento de ellas y su respectivo respeto procuran la construcción de una democracia, habrá que interrogar acerca de si ¿dicho relativismo no estará fundado y apalancando una cultura de respeto de libertades múltiples, también desde el plano económico? Y siendo así ¿el cuidado de sí y del otro planteado, no correría el riesgo de convertirse en el cuidado del gobierno neoliberal? En otras palabras, el cuidado del otro reconociendo sus diferencias y la riqueza de la diversidad, garantizará de una u otra forma, la gubernamentalidad neoliberal.

Así entonces, será común encontrar en los estándares del PCC enunciados que promuevan el reconocimiento de las diferencias, el respeto por las diversidades y las sensaciones y emociones que esto provoca en el interior del individuo, de tal manera que este proceso generará una apertura al otro, a sus particularidades, provocando con esto a su vez una comprensión sobre las mismas. Se considera que este aspecto tiene dos vías de análisis. Por un lado, se puede considerar que esta apertura y comprensión emocional, será indispensable en el *Homo æconomicus* dado que la relatividad le permitirá realizar acuerdos y negociaciones según las particularidades del negociante y el negociador. Sin embargo, por otro lado, esta suerte de comprensión podría representar a su vez un vuelco al

humanismo al retomar emociones como la sensibilidad y la empatía con quien tiene menor suerte.

Identifico las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo. (MEN, 2004. Pg. 17)

Reconozco y acepto la existencia de grupos con diversas características de etnia, edad, género, oficio, lugar, situación socioeconómica, etc. (MEN, 2004. Pg. 17)

Identifico mis emociones ante personas o grupos que tienen intereses o gustos distintos a los míos y pienso cómo eso influye en mi trato hacia ellos. (MEN, 2004. Pg. 21)

Sin embargo, aunque dichas competencias emocionales generen posibilidades de comprensión del otro, el PCC se queda en enunciados programáticos más que prácticos o que conduzcan a la acción y transformación de las condiciones de quienes “sufren”, al menos de manera diferenciada al exponer las posibles vulneraciones a las cuales pueda ser sometido, y su denuncia a instituciones que se encarguen de “solucionar el problema”. Es decir, el ciudadano emocional no pasará de ser un sujeto empático con los problemas del otro y solidario en la medida de denunciar su situación, más que una solidaridad en la apuesta, construcción y aplicación de las soluciones a dichas dificultades.

Acto seguido, encontramos conductas o competencias deseables en el ciudadano emocional dentro del eje de Convivencia y Paz, rastreando aquí que el sentido cobrado por estos estándares será el de reconocer las emociones y sentimientos propios para controlarlos y así autogobernarse, también en beneficio de la convivencia ciudadana, técnicas propias del gobierno de sí. Es entonces que *“Un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva. Esta convivencia no implica la armonía perfecta o la ausencia de conflictos.”* (Chaux et al, 2004. Pg. 19)

Por lo tanto será necesario para el ciudadano emocional, desarrollar técnicas tales como *“Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Ideas: detenerme y pensar; desahogarme haciendo ejercicio o hablar con alguien).”* (MEN, 2004, pág. 22), o *“Identifico y manejo mis emociones, como el temor a participar o la rabia, durante las discusiones grupales. (Busco fórmulas secretas para tranquilizarme)”* (MEN, 2004. Pg. 19)

Técnicas éstas que *“permiten identificar, expresar y manejar las emociones propias y las de otros”* (MEN, 2011-a. Pg. 22), siendo evidente también el gobierno de los otros, pues sugiere acá que el ciudadano emocional, al reconocer y manejar sus emociones, al reconocer las particularidades, diferencias y diversidad de las personas y sus culturas, será también capaz de manejar las emociones de los demás ante situaciones conflictivas. Esto a su vez podría representar un ciudadano que no sólo se gobierna a sí mismo, sino que encarna el gobierno de los otros, lo cual estará anclado con la economía de poder y la mínima intervención estatal.

Es menester igualmente mencionar que el PCC menciona otro tipo de competencias: las integradoras. Haciendo el símil con los modelos de ciudadanos, el ciudadano integrador será aquel capaz de integrar, en su fuero interno y en sus acciones, los tres modelos desarrollados en los acápites anteriores. Sugiriendo pues, que no se buscará la constitución de ciudadanos integrales sino integradores; en suma, integrados. Esto supone a su vez, el análisis por dos vías que indiscutiblemente llegarán a la misma conclusión. La primera de ellas, podría pensarse que la integración hará referencia a la vinculación de estos modelos de ciudadanos en el sujeto como una suerte de apropiación de habilidades y cualidades que lo harán más competente.

La segunda vía de análisis se referirá a una integración al Estado, a sus estructuras, a su funcionamiento, en sí, a la integración en la gubernamentalidad, en donde el gobierno de sí se traducirá en la adquisición de tales competencias, pero a su vez el gobierno de los otros se evidenciará en la vinculación de la cultura, de las instituciones, del gobierno, logrando con esto, tanto en un tipo y otro de gobierno, la economización de poder de Estado.

4.4. PROCESO DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Por subjetivación se entiende la construcción que realiza el sujeto para lograr su subjetividad. Sin embargo, esta subjetivación en Foucault¹⁷ implica que el sujeto subjetivado logra un grado de conciencia de sí dentro de la cultura y sociedad donde se encuentra inmerso. Para llegar a la subjetivación, el sujeto deberá atravesar la constitución de sí mismo que implica el reconocimiento que aportan las tecnologías del yo en el gobierno de sí mismo o el autogobierno.

Es así que la subjetivación es un proceso del gobierno de sí mismo, pero no lo es todo, sino que por el contrario cobra singular importancia el hecho de que sea consciente a

¹⁷ Desde la obra de Foucault, se puede identificar, en su última etapa de producción intelectual, su preocupación por el sujeto, por la constitución de subjetividades pero la trascendencia a subjetivaciones. Para los investigadores, con las restricciones propias de interpretación del autor, la diferencia entre subjetividad y subjetivación tiene que ver con el grado de conciencia y liberación del mismo sujeto. Esto quiere decir que mientras la subjetividad son todos aquellos aspectos que constituyen la identidad, la forma de pensar y actuar del sujeto, ésta es constituida gracias también a la interacción con los otros, la cultura, la ideología y los procesos sociales en los que se encuentra inmerso el sujeto; mientras que la subjetivación, buscará ya no solo la constitución como sujeto sino la conciencia del “cuidado de sí”, desde la acepción griega del “ocuparse de sí mismo” y desde lo que Foucault resaltaría “la interrogación del sí” que implicará un retorno al sujeto. Véase en textos de Foucault como *Tecnologías del yo y otros textos afines* (1991) y *La hermenéutica del sujeto*. (1994).

su vez del gobierno de los otros y de lo otro que lo rodea. Si bien la subjetivación involucra procesos internos, estos son a su vez constructos sociales que dan sentido a su existencia en el mundo. La subjetivación entonces, será un proceso de incesante interrogación: Interrogación a sí mismo, a las relaciones de poder en las cuales se halla inmerso, al poder que ejerce o no, a las estructuras sociales, en sí a la sociedad en su conjunto. Esta interrogación constante conduce a la crítica con fundamento, la cual no puede darse sin el conocimiento a profundidad de lo que es objeto de crítica. Este fin será el tránsito hacia el cuidado de sí mismo, que plantearía Foucault en su última etapa de desarrollo teórico-investigativo y que no terminó por esbozar.

Dentro de los enunciados de los documentos revisados —tanto en el primer capítulo como en éste—, se hallan algunos que indican aspectos dentro del proceso de subjetivación. Sin embargo es menester aclarar que el PCC en sí mismo no posibilita la construcción de subjetivaciones en sus estudiantes, sino por el contrario del autogobierno solamente, a través de algunas técnicas del yo y algunas otras técnicas de dominación las cuales no podrían fomentarse de no ser por un espacio socializador. En tal sentido, la escuela se convierte en un escenario de socialización y pedagogización que posibilita o no que el sujeto recorra el camino para su autogobierno.

Es así como se evidencian discursos acerca de la educación, donde se menciona que *“con ella, se forma el espíritu del hombre, se engrandecen sus posibilidades y se refuerza su voluntad, entre otras virtudes”* (Torres & Torres, 2002. Pg. 02). Finalidad deseable en cuanto a ésta se refiere, demostrando que la educación es el escenario donde el sujeto se forma, y lo hace en aspectos como el espíritu, la voluntad y las virtudes, aspectos relativos al autogobierno. Se podría afirmar que se le atribuye a la educación la función

ilustradora de la razón, con la cual finalmente podría “organizar la sociedad y su propia vida”:

La Ilustración llamó al hombre a atreverse a conocer. Sus principales armas eran la razón y la libertad. Liberado el hombre de la oscuridad de la superstición y de sus propios prejuicios podía hacerse cargo de organizar la sociedad y su propia vida. (MEN, 1998. Pg. 16)

La subjetivación requiere tanto de la razón como de la libertad, dado que sin la razón no podría conocer, así como sin la libertad no podría escoger qué conocer; sin embargo, no hay tal razón ni libertad puras ni ilimitadas, sino también podría pensarse en que son organizadas por las relaciones de poder. En este sentido la subjetivación, si bien para adquirirse debe existir cierta libertad y razón; ésta estará también supeditada por los escenarios de socialización, los saberes producidos por la sociedad (saber-poder) los dispositivos, las tecnologías y las técnicas.

De este modo la Modernidad es ante todo el dominio del ser humano, de su razón; pero es también un conjunto de promesas de emancipación. En ella, el hombre ha llegado a su mayoría de edad, puede obrar por sí mismo (autonomía), respondiendo ante sí mismo por las consecuencias de sus decisiones (responsabilidad) y actuando al tiempo en su propio provecho y en beneficio de los demás (solidaridad). (MEN, 1998. Pg. 17)

Dicho enunciado evidencia que la escuela hace parte de la modernidad, pues fue en ella donde surgió. Así mismo, los aspectos resaltados como autonomía, responsabilidad y solidaridad son aspectos que tanto en la educación deberán forjarse, así como en la ciudadanía. Podría pensarse entonces que por ello se atribuye a la escuela el rol de la formación de ciudadanos, ya que dentro de sus principios está el desarrollo de dichas cualidades, reconociendo que

En cuanto “hijos del tiempo que les toca vivir”, los sujetos, a través de la socialización escolar, se ven abocados a aprender a convivir, lo que significa apropiarse y hacer suya la cultura, adaptarse a ella, resignificarla y convertirse en miembros de una comunidad cultural y social. (Alvarado & Mieles, 2012. Pg. 68)

Es así que la formación ciudadana, así como cualquier categoría humana, requiere ser construida permanentemente, a su vez que difundida y apropiada por los sujetos, lo cual se logra a través de la educación o la escuela; allí se vislumbran los escenarios de interacción más intensos luego de la familia, y que van a completar el trabajo de insertar al sujeto a la sociedad, van a convertirlo en ciudadano.

la condición ciudadana no es una condición natural sino una construcción social que se da en la interacción cotidiana a partir de la interiorización y apropiación de normas, valores, costumbres, significados, discursos, roles, derechos, deberes, miedos y sanciones, o sea que es fruto de un proceso de socialización. (Alvarado & Mieles, 2012. Pg. 62- 63)

Pero adicionalmente a que la escuela sea un dispositivo pedagógico de control, con unas herramientas, técnicas y tácticas, éstas estarán orientadas a incidir en la construcción de subjetividades en los individuos, en donde la subjetividad no será exclusividad psicológica del mismo, sino que estará mediada a su vez por lo social y las construcciones que allí se realizan, convirtiéndose así en subjetivaciones al ser una categoría más social, aunque también tenga sus consideraciones especiales.

Además de las reglas y las prácticas establecidas para el ejercicio del gobierno, se requiere de una subjetividad y una cultura en las que la democracia se viva como conceptos, valores y hábitos. (MEN, 1998. Pg. 12)

Estas subjetividades, en las cuales se busca incidir, pretenderán en últimas la conducción de conductas sin que sea perceptible, explícitamente, dicho proceso; buscará pues formar al individuo en ciertos comportamientos mediados por la moral, que valga la redundancia también es una construcción social, que le permitirá “manejarse” o “comportarse” de una o unas maneras socialmente aceptables. “La tarea más urgente de los colegios es la de enseñar habilidades que se requieren para llenar ese vacío entre nuestras ideas sobre la moral y nuestro comportamiento.” (Contreras, s.f. Pg. 35)

Implica la interiorización de los valores democráticos en los individuos, lo que garantiza el gobierno de sí, en el sentido de que no son sólo conocimientos adquiridos en el proceso educativo, sino que se convierten en prácticas cotidianas de los sujetos o ciudadanos. Se denota además, la configuración de subjetividades que interioricen el ejercicio ciudadano y la democracia dentro de las prácticas, así mismo que se refleje en los "conceptos, valores y hábitos" de los individuos que además sean puestos en sociedad.

Dentro del Programa de Competencias Ciudadanas se encontraron algunos enunciados, dentro de los estándares planteados en el mismo, con respecto a los ejes de trabajo del PCC. Así por ejemplo se observa que dentro del eje *Convivencia y Paz*, existe un enunciado muy claro respecto al cuidado de sí, desde el plano de hábitos y estilos de vida saludable: “*¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones*” (MEN, 2004. Pg. 18). Implicando con esto dos aspectos: por un lado el cuidado de sí para el “bienestar” haciendo más relevante la economía del poder de la gubernamentalidad, dado que entre más se cuide a sí mismo el sujeto, menores problemáticas sociales y de salud generará al Estado. Por otro lado, el cuidado de sí para los otros, para favorecer las relaciones del sujeto con los demás,

economizando así la intervención estatal en el establecimiento de técnicas y herramientas de control y dominación del territorio, como la policía, las inspecciones, las comisarías y demás instituciones encargadas de hacer cumplir la norma.

Por otro lado, se observa que dentro del eje del PCC, *Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias*, se encuentra un estándar deseable en el sujeto ciudadano a formar: “*Respeto y defendiendo las libertades de las personas: libertad de expresión, de conciencia, de pensamiento, de culto y de libre desarrollo de la personalidad*” (MEN, 2004. Pg. 21). Dicho respeto, conduce al reconocimiento de que los sujetos son diferentes y pueden pensar, actuar y ser de maneras distintas, para lo cual gozan de completa libertad; condición indispensable para la resolución pacífica de conflictos, por un lado y, por otro, ser conscientes que dentro del neoliberalismo estas libertades personales son importantes, determinantes y deseables como un criterio del modelo económico, que a su vez posibilita la relativización del mundo.

En cuanto al eje de *Participación y Responsabilidad Democrática*, el estándar que hace referencia a: “*Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas*” (MEN, 2004. Pg. 25), implica no sólo un reconocimiento que la sociedad está regida por normas y por ende, al hacer parte de ella deberemos acatarlas y respetarlas, sino que sugiere adicionalmente una obediencia, se “quiera o no” de la misma. No implica con esto que se esté afirmando la existencia de obediencias ciegas, sin embargo se identifica que este estándar es un claro ejemplo de la búsqueda del gobierno de sí a través de la pedagogía, para economizar el poder del Estado, es decir su presencialidad en la sociedad.

El reconocimiento, acatamiento y respeto por las normas, lo implicará también hacia el régimen democrático y con extensión hacia el modelo económico imperante. Otro de los enunciados que puede sugerir esto es lo relativo a la participación como derecho, pero también como deber, en la construcción de las instituciones y su consecuente sentido de pertenencia, lo que reduce las posibilidades de crítica o de oposición al sentirse parte de ellas y por ende propender por su legitimación y permanencia.

La participación se entiende como un proceso formativo que permite que los diferentes grupos que conforman la comunidad educativa incidan en las decisiones del EE. Esto implica la construcción de relaciones y contextos protectores para ejercerla y tiene como consecuencia el desarrollo del sentido de pertenencia a un establecimiento. (MEN, 2011-b. Pg. 31)

Entendiendo entonces la subjetivación como el proceso por el cual el sujeto se constituye a sí mismo mediado por el mundo —si quiere llamarse así a las categorías sociales fuera del individuo—, podemos determinar que la subjetivación promovida por el PCC, no hace relevancia a una subjetivación en sí misma, sino a la formación en habilidades que permitan conducirse a sí mismo, es decir es orientado desde el plano del *gobierno del sí* y por ende, los estándares, competencias y habilidades propuestos por el PCC se convertirán en Tecnologías del yo, que determinarán sutilmente su papel, su conducción y ubicación en el mundo, más no propician en sí la subjetivación en los estudiantes, menos política.

Entendiendo además que la subjetivación no sólo será esa constitución del yo en el mundo, sino que adicionalmente será la construcción permanente, crítica, basada en la búsqueda incesante de la verdad, de su verdad, de la verdad social; lo que implica del sujeto unas habilidades no sumisas, filosóficas, contradictorias a sí y a la sociedad,

indóviles, que propenda por el cuidado del sí, no desde el plano de un cuidado instrumental, sino de una “interrogación del sí” constantemente, lo que no se observa dentro del PCC.

Esto desde la acepción determinista; pero existiría otro camino, otra mirada con este enunciado y es la capacidad del ser humano por conocer, por razonar, por despojarse y por decidir qué conocer, cuándo y cómo hacerlo, hablaríamos de una grieta, la fisura desde la cual el sujeto podrá agarrarse una vez su subjetivación sea constituida por sí mismo, una vez conozca y reconozca dichas relaciones de poder y su papel en ellas, entre otros aspectos.

una de las mayores debilidades [del programa] tiene que ver con el corto margen que permite para la formación de sujetos políticos, en tanto, los procesos de formación que desde allí se agencian se convierten en procesos funcionales limitados a transmitir las normas y valores que regulan la convivencia. (Alvarado & Miele, 2012. Pg. 65)

Reconocer estas grietas y fisuras implica a su vez reconocer que “*Los sujetos poseen ideas, explicaciones, concepciones y modelos mentales previos provenientes de su vivencia cultural y académica, desde donde, éstos construyen sus conocimientos, valores y habilidades prácticas*” (Torres & Torres, 2002. Pg. 3), reforzando con ello la idea de que la subjetivación no es un proceso meramente del individuo y su subjetividad, sino de las relaciones, la construcción social y su inmersión en una cultura determinada, que a su vez él mismo puede intervenir.

Al ser consciente de ello, el sujeto podría llamarse a sí mismo, sujeto político, pues no será un sujeto que aplique las habilidades y competencias asimiladas en la escuela, sino por el contrario buscará la construcción con el otro de relaciones otras, a las que previamente ya ha deconstruido, “*ligad[o] al proceso de desprivatización del sujeto,*

mediante la expansión de su círculo ético de actuación en el mundo” (Alvarado & Mieles, 2012. Pg. 67). Situaciones que se dan en las prácticas, pero que en el discurso oficial parecen inexistentes.

Si bien este documento no explora los discursos y sus prácticas discursivas en la escuela, se observan algunos ejemplos que podrían ilustrar las grietas o fisuras expuestas anteriormente. Se pueden materializar entonces en docentes que realizan una planeación curricular según los lineamientos establecidos, pero en sus prácticas dentro del aula o en escenarios de aprendizaje, ignoran ese conducto y desarrollan libertad de cátedra. Puede presentarse también el grupo de estudiantes que decide organizarse en torno a un grupo de estudios para realizar lecturas e indagar por temas que no se dan en la escuela. O aquellos estudiantes que dentro de su etapa de desarrollo “juvenil”, desafían las autoridades del colegio y buscan escenarios de participación reales diferentes a las estipuladas en el gobierno escolar o la participación en las elecciones de representantes estudiantiles, que en muchos casos se convierten en prácticas para llenar requisitos, antes que ser escenarios democráticos reales.

4.5. CAPITAL HUMANO PARA LA CIUDADANÍA

“Todos sabemos que los individuos bien capacitados y pensantes son los que transforman los recursos en riquezas”

Carolina Bolívar (1997. Pág. 27)

Teniendo en cuenta la perspectiva construida en el Capítulo Dos acerca de capital humano en la gubernamentalidad, cabe resaltar, como lo mencionara Oscar Pulido (2012), que el valor cobrado por la educación, en sentido económico, será la retribución que ésta realice

sobre los individuos y las instituciones en las cuales el sujeto se involucra laboralmente; retribución en cuanto a la “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hipercomunicada e hiper-consumista” (Pulido, 2012. Pg. 55) a los cuales la educación contribuye, pero se identifica adicionalmente que el Programa de Competencias Ciudadanas también lo hace al formar al sujeto con habilidades, capacidades y competencias que le permitirán desenvolverse no sólo en la sociedad y su cotidianidad, sino que lo prepararán básicamente para el trabajo dentro del mercado laboral contemporáneo.

Es así que en este acápite intentaremos condensar las categorías y subcategorías tanto de este como del anterior capítulo; para tal fin se retomarán acá enunciados de los documentos revisados en el Capítulo III, realizando un recorrido enunciativo, permitiendo identificar cómo el capital humano se encuentra ligado a la educación directamente, y a la formación en ciudadanía de manera indirecta.

En tal sentido encontramos en la convención de la UNESCO que la educación se convierte en una oportunidad para las personas, la cual se debe “aprovechar” para poder adquirir las capacidades necesarias para insertarse a nivel social, cuando no se tienen en cuenta realmente las necesidades de aprendizaje de los individuos. La educación se basa en los ideales sociales antes que en las necesidades de las personas que componen la sociedad que intenta construir. Por eso *“Cada persona... deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.”* (UNESCO, 1994. Pg. 8)

Quizá uno de los enunciados más dicentes acerca de la economización del Estado en lo social, será éste donde se indican dos aspectos a resaltar. Por un lado, se promueven factores como la autogestión, corresponsabilidad y menor intervención estatal como deseables en una sociedad, lo cual viene a verse reflejado como una inversión en términos económicos, e indica que todos los recursos movilizados en la educación, serán una "buena inversión" para la sociedad a futuro. En segundo lugar, la corresponsabilidad implica no sólo reconocer al Estado, la sociedad y la familia, sino a los sectores "privados y voluntarios", dando lugar a la participación de sectores diferentes al Estado que desembocará en una apertura de la privatización de las instituciones estatales, bajo los argumentos de la planeación, ejecución, eficiencia y eficacia que en el sector público no se dan. Incluso, puede decirse que será la piedra angular de los Modelos de Gestión de Calidad que se insertarán en las esferas públicas como un intento de privatizar, sin privatizar.

será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios. Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizás la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país. (UNESCO, 1994. Pgs. 13-14)

Situación que puede verse reflejada a partir del despertar en la modernidad y trae consigo una disyuntiva entre modernidad y modernización. Mientras la primera hace relación al proceso de mayoría de edad de los sujetos, a la apertura al conocimiento y al surgimiento de la subjetividad, la segunda dará relevancia a las técnicas o medios que "modernicen" a la sociedad y, dentro de ella, por supuesto a la escuela. A este propósito, se

requiere que la educación esté al servicio de la sociedad, no entendiéndolo por ésta la población precisamente, sino los factores que atañen al Estado, la política y la economía.

mientras la Modernidad supone construir una subjetividad autónoma y responsable, que toma el destino entre sus manos, la modernización pretende transformar la realidad retomando los avances tecnológicos, por sobre todo, sin afectar la subjetividad de la gente. (MEN, 1998. Pg. 18)

Así mismo, una de las funciones y fines de la educación será la de aprovechar las potencialidades de los individuos para modelarlos y hacerlos productivos a través de la educación. Educación que desde los enunciados de dicha convención, orientó sus objetivos a acomodar la escuela, sus currículos, áreas y estructura a los conocimientos, técnicas y medios requeridos por la sociedad, más explícitamente por el mercado, el cual exige una educación que se actualice permanentemente y a su vez sea competitiva, como los sujetos que formará.

Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos. (UNESCO, 1994. Pg. 10)

Un factor relevante en esta incursión de la educación en el neoliberalismo, será que intentará modernizarse en una época en la que se solicita de ella adaptarse a los cambios, mutar a las dinámicas económicas impuestas. Por tal razón, será necesario implementar acciones como la “ampliación de servicios” y la urgencia de vincular a la totalidad de población en procesos educativos que, por una parte, disminuyan los índices de alfabetismo, pero básicamente para crear aquellos “aprendientes” o sujetos dispuestos a

aprender permanentemente, lo cual será la base para el *Homo œconomicus* del capital humano.

UNESCO (la educación encierra un tesoro) “la única exigencia posible al sistema educativo viene del progreso técnico, de los nuevos procesos de producción. No se relacionan en el sentido las prácticas inversas en cuestión: ¿en qué medida el progreso técnico se da por la educación? ¿Qué aporte hace ésta para innovar los procesos de producción?... Las competencias no son producidas sino solicitadas”. (Contreras, s.f. Pg. 15)

Se observa, adicionalmente, cómo la educación se convierte en dispositivo gubernamental y desde las herramientas del biopoder, cómo la evaluación a partir de estándares establecidos permite cuantificar, controlar y medir la "modificación de conductas" en los individuos que en últimas serán conducidos a ser sujetos productivos, empleables y saludables que aporten al progreso social y económico de la sociedad.

Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y del en la salud, el empleo y la productividad. (UNESCO, 1994. Pg. 21)

Surge pues la concepción del sujeto como "recurso humano" desde el plano economista, viendo al ser humano como "recurso" para el desarrollo. La movilización del recurso humano implicaría la utilización y el aprovechamiento del mismo en la rentabilidad de inversión social; es por eso que “*Los sujetos del aprendizaje constituyen en sí mismos un recurso humano vital que necesita ser movilizado.*” (UNESCO, 1994. Pg. 30), y esta movilización involucra ver aquel recurso vital como un insumo dentro del proceso productivo, dentro de la rentabilidad económica y dentro de la dinámica del mercado.

Es así que cobran vigor discursos que “concientizan” a la población sobre el valor de la educación en el futuro de las personas y la sociedad. Se le atribuyen a la educación beneficios económicos a largo plazo, como inversión para el futuro. La adquisición de conocimientos y la preparación educativa permiten al individuo “prosperar” en una economía competitiva, desvalorizando en parte la ocupación del tiempo en otros asuntos diferentes a la educación como la comunidad, el ocio o las actividades domésticas. Llama la atención cómo este enunciado, deja entrever entre líneas que la interacción comunitaria, ahora, será menos importante que invertir tiempo y dinero en el estudio personal.

Los alumnos potenciales necesitan ver que los beneficios de la educación básica son mayores que los costos que deben afrontar, sea por dejar de percibir ganancias, sea por la reducción del tiempo disponible para la comunidad, el ocio o las actividades domésticas.” (UNESCO, 1994. Pg. 30)

Garantizar sujetos “aprendientes” implica que la escuela, como dispositivo de la continuidad ascendente, involucre dentro de los procesos de aprendizaje no sólo al individuo sino también a su familia, que desde los discursos actuales, cobra gran importancia en el sistema escolar, pues con ella se fortalecen o refuerzan las acciones, conocimientos y actividades que se desarrollan en la escuela. Por otro lado, está el hecho de considerar que no sólo es educable el estudiante, o quien ingresa a la escuela, sino también su familia, por ende la creación de “escuelas de padres” o “escuelas familiares”, buscando una articulación entre estos dos escenarios de socialización, pero también “orientando” a los familiares en la conducción y procesos pedagógicos de sus hijos y alcanzar el progreso y la calidad de vida deseable.

Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación. (UNESCO, 1994. Pg. 21)

Aparece el concepto de capacidad humana como clave del capital humano, la cual busca reconocer dicha capacidades como potencialidades para el desarrollo en sociedad, dándole el valor máximo de “trabajo”; por ende el capital humano se traduce en trabajo del sujeto, involucrando así mismo, que dicho valor tenderá a la inmersión del trabajo en todas las esferas de la vida. Sería pertinente preguntarse acá entonces si el trabajo, al cooptar todas las formas de vida, se convierte entonces en un dispositivo biopolítico también: “una visión del desarrollo humano... que desarrolla la capacidad humana del trabajo como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema.” (MEN, 1998. Pg. 2)

Características que debe poseer la educación, las cuales se convierten en la visión educativa. En dicha visión se hacen presentes términos como "progreso", anudado éste al concepto de desarrollo económico; "ejercer derecho al desarrollo" lo cual coloca al individuo en el plano de exigibilidad; "interactúe en convivencia" como un factor preponderante de vivir en sociedad; "participe activamente en la preservación de recursos" característica del desarrollo sostenible; la preservación es entendida por este concepto de desarrollo como la utilización racional de recursos, más no el dejar de utilizarlos, sino que plantea la continuidad de la explotación para la producción y el consumo, en lugar de ser al contrario

una educación que... garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y

equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos. (MEN, 1998. Pg. 2)

En cuanto al tema de la relación entre formación de ciudadanía y capital humano, se deja entrever no sólo una relación intrínseca entre desarrollo económico y educación —en donde ésta última juega un papel preponderante en la instrucción de conocimientos y aprendizajes útiles para la producción económica—, sino su relación con el afán de universalización de la educación como garantía de establecer actitudes democráticas, al manifestar que esto garantiza los derechos de la infancia y adicionalmente cierra brechas sociales. Entonces universalizar la educación representará el primer paso para democratizar la sociedad y por ende la escuela; *“el desarrollo económico y la generalización de la educación son condiciones que contribuyen a que la democracia sea más sólida y auténtica.”* (MEN, 1998. Pg. 12)

Así, la contribución que pueda realizar la escuela a la democracia, será sembrar en el sujeto las habilidades necesarias para que pueda ser forjado finalmente fuera de ella:

“Entendida la construcción de la democracia como una empresa que a todos compete y a todos compromete, el aporte específico de la escuela consiste en sentar los cimientos de una ciudadanía a la que la vida pública habrá de consolidar por fuera de las aulas. Será fuera de ellas, por lo demás donde la ciudadanía alcance su cabal expresión.” (MEN, 1998. Pg. 14)

Dentro de las habilidades, conocimientos, actitudes y prácticas que los estudiantes hayan adquirido con el Programa de Competencias Ciudadanas deben reconocer los derechos individuales y grupales; capaces de comprender las problemáticas contemporáneas; dentro de un contexto laboral, económico mediado por el mercado

explícitamente, lo cual indica que es un sujeto inmerso en el desarrollo económico, sujeto propio de un gobierno liberal.

Se espera que el egresado se desempeñe profesional o académicamente, en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos. (ICFES, 2013. Pg. 3)

El sujeto que se inserte laboralmente en un medio globalizado tendrá que tener claros tres componentes principales para su vida desde la concepción y reconocimiento de los derechos humanos por vías liberales, según el PCC:

es el origen de la concepción universal de los derechos humanos y tiene tres características que se relacionan entre sí y permiten comprender su significado en la vida cotidiana. Primero, vivir como uno quiera, es decir la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; segundo, vivir bien, tener unas ciertas condiciones materiales y sociales de existencia; y tercero, vivir sin humillaciones, poder tener integridad física y moral. (MEN, 2011-a. Pg. 16)

Este enunciado permite establecer lo deseable dentro del ejercicio de los derechos humanos. Por un lado, el vivir como se quiera no hace alusión sino a otra cosa que un proyecto de vida, el cual será necesario también construirlo desde las técnicas, herramientas propias del neoliberalismo (objetivos, metas, logros, etc.). Por otro lado, garantizarse unas condiciones materiales y sociales adecuadas, implicará la vinculación irrefutable a la vida laboral, a través de la cual se podrá llevar una vida “deseable”, muy unido esto último con el consumo como criterio que moviliza el mercado. Se hace evidente lo planteado por Foucault, en donde el salario se convierte en el capital del sujeto quien podrá invertir en lo que guste.

Desde el plano del PCC, se encuentran en los ejes, objetivos, fines y estándares del programa, enunciados relativos al capital humano en cuanto a la proyección de vida, el involucramiento del “clima escolar” como una categoría similar a “clima laboral”, la conducción de las conductas, la modernización y aplicación de Gestión de Calidad de los establecimientos educativos.

Comenzando por la modernización como cualidad del neoliberalismo, se evidencia que el programa y la institucionalización del mismo, hacen énfasis en la necesidad de garantizar condiciones de calidad para la aplicación de las competencias ciudadanas. Se presenta como condición inalienable del mismo, como si esto garantizara que se democratizara la escuela; por eso el programa se plantea como una *“guía al establecimiento educativo en cuanto al tipo de ciudadano que se quiere formar y a la manera de formarlo”* (MEN, 2011-b. Pg. 15) indicando con esto el paso a paso de la formación de este tipo de ciudadano a través de un *“servicio educativo, con el fin de que este sea eficiente, pertinente y de calidad.”* (MEN, 2011-b. Pg. 42)

Es así que las competencias ciudadanas vienen convirtiéndose para los procesos de modernización, en un pretexto para asegurar la “calidad educativa” al interior de la escuela, en el sentido de formar sujetos capaces de comportarse adecuadamente con sus semejantes para favorecer un clima escolar adecuado que permita el funcionamiento óptimo de la escuela. Accionar muy similar a los procesos de Modernización y Gestión de Calidad implementados en las empresas y en las Instituciones Estatales.

el desarrollo de las competencias ciudadanas y el ejercicio de los derechos humanos se convierten en una condición necesaria para asegurar una educación de calidad, en la medida en que ellas son un camino para la transformación favorable del clima escolar (MEN, 2011-b. Pg. 15)

La calidad educativa con esto dejará de ser las condiciones de calidad de los procesos pedagógicos, para referirse a las condiciones de calidad institucionales de funcionamiento de la escuela; por ende involucra, dentro de la misma, la interiorización de los sujetos de habilidades proactivas, autónomas, que resuelvan sus conflictos acertada y pacíficamente, reconocedores de los derechos propios y ajenos. En definitiva, ciudadanos en su máximo esplendor que contribuyan no sólo a la construcción democrática de la escuela, sino al funcionamiento de la misma, desde sus aportes personales a la institucionalidad.

El clima escolar comprende las actitudes, creencias, valores y normas que subyacen a las prácticas institucionales, tanto al nivel del logro académico como a la operación de una escuela (McEvoy y Welker, 2000. Pg. 135). El clima es construido por los patrones de comportamiento de estudiantes y docentes en el EE (Duarte, Bos y Moreno) (MEN, 2011-a. Pg. 29)

Por lo tanto:

Un clima escolar favorable implica que la comunidad educativa cuente con altas expectativas de logro; liderazgo administrativo eficaz; misión compartida entre profesores y personal administrativo; el compromiso con una adecuada evaluación; el fomento en los escolares de autoeficacia respecto al quehacer académico, y una percepción de un ambiente seguro de aprendizaje. (MEN, 2011-b. Pg. 15)

En cuanto a cualidades propias del sujeto de capital humano, las competencias ciudadanas establecen en su Guía 6 (MEN, 2004) criterios que se van instalando en los estudiantes por grados; así, de una manera escalonada, se observan algunos estándares propios de los sujetos desde las etapas de desarrollo si se quiere nombrar de esa manera. Es

pues relevante ver cómo estándares para los niños de Primero a Tercero¹⁸, buscarán por ejemplo, que el reconocimiento del cuerpo, y las diferencias, sean la base del cuidado del mismo como un criterio de bienestar para la productividad; o que desde pequeños se inserte la colaboración en alcanzar metas y logros comunes; o que el reconocimiento de la norma será vital para el desenvolvimiento en sociedad. Así, cualidades como productividad, autonomía, proactividad y responsabilidad normativa, se van instaurando en los niños más pequeños. Esta situación implica que, a medida que el estudiante va alcanzando el logro de los estándares planteados por cada grado, más ciudadano será y a su vez más cualidades en capital humano va a formar, o acaso mejorar paulatinamente, logrando insertar desde tempranas edades los valores propios de la sociedad democrática y neoliberal. Así por ejemplo se ve relacionado en grados Cuarto y Quinto, además de estándares similares a los anteriores grados, aspectos como “¡Me cuido a mí mismo! Comprendo que cuidarme y tener hábitos saludables favorece mi bienestar y mis relaciones” (MEN, 2004. Pg. 18); “Reconozco el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en la familia, en el medio escolar y en otras situaciones” (MEN, 2004. Pg. 18); “Coopero y muestro solidaridad con mis compañeros y mis compañeras; trabajo constructivamente en equipo” (MEN, 2004. Pg. 19); estos estándares se convierten en connotaciones que posibilitan cualidades como cuidado del sí para los otros, trabajo en equipo, convivencia y clima escolar.

Para los grados Sexto y Séptimo, se van a promover estándares como el reconocimiento de los derechos y las libertades; la necesidad de respetarlos y hacerlos

¹⁸ Ver estándares de la página 16 y 17 de los grados Primero y Segundo. (Ministerio, Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y hacer, 2004)

respetar; la valoración de la diferencia como condición de convivencia, pero adicionalmente de reconocimiento de aportes de todos, desde sus capacidades; la exigibilidad del cumplimiento de normas por parte de todos los actores; el cuidado de los otros como garantía de control poblacional; el reconocimiento del espacio público para el cuidado, que denota también una economización del poder al establecer que el estudiante, sujeto ciudadano y capital humano en potencia, propenderá porque los demás se cuiden a sí mismos y cuiden los recursos públicos¹⁹.

Ya para los grados Octavo y Noveno, se hará relación a estándares que vinculen en el estudiante capacidades para la planeación, estructuración y pensamiento proyectivo favoreciendo estándares como *“Preveo las consecuencias, a corto y largo plazo, de mis acciones y evito aquellas que pueden causarme sufrimiento o hacérselo a otras personas, cercanas o lejanas”* (MEN, 2004. Pg. 22); *“Participo en la planeación y ejecución de acciones que contribuyen a aliviar la situación de personas en desventaja”* (MEN, 2004. Pg. 23). De esta manera se inserta la cultura de proyectos al identificar necesidades y planear soluciones con resultados eficaces y eficientes en corto, mediano y largo plazo, por ejemplo, haciendo uso a su vez de cualidades creativas, proactivas, autónomas, de autogestión, entre otras.

En los grados superiores, Décimo y Undécimo, se promoverán algunas cualidades tendientes a una realización de proyección de vida, desde planos de conciencia propios y sociales, es decir como sujetos ciudadanos, insertos en un sistema y quienes, al potenciar aquellos comportamientos y competencias ciudadanas, favorecerán un mejor

¹⁹ Ver estándares de la página 20 y 21 de los grados Sexto y Séptimo. (Ministerio, Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y hacer, 2004)

futuro propio y colectivo y por ende una contribución a la prosperidad nacional como condición deseable de los ciudadanos formados en la escuela.²⁰

Para finalizar, se puede mencionar que el Programa de Competencias Ciudadanas favorecerá el capital humano más desde el plano educativo y la institucionalización del programa, que desde los mismos estándares promovidos. Se observó una serie de estándares relacionados con este aspecto, pero en términos cuantitativos, no son muchos los que favorecerían una construcción de ciudadano como capital humano, entendiéndolo en términos meramente económicos sino que, por el contrario, las competencias ciudadanas favorecerán un tipo de capital humano desde el plano de la economía del poder del Estado desde la pedagogía, al posibilitar cualidades de autonomía, independencia, trabajo en equipo, cuidado del sí y de los otros y reconocimiento, respeto y exigibilidad de derechos, libertades, así como el acatamiento de normas de manera voluntaria, se esté o no de acuerdo con ellas.

²⁰ Ver estándares de la página 24 y 25 de los grados Décimo y Undécimo. (Ministerio, Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y hacer, 2004)

CONCLUSIONES

El concepto de ciudadanía ha sido una preocupación de los Estados modernos, y su construcción ha sido histórico-social dentro del régimen democrático, que surge en base a concepciones liberales con la intencionalidad de oponerse a las formas de gobierno y de ejercicio de poder pre-modernos. En Colombia, este régimen ha estado matizado por una mezcla entre la necesidad de modernización de su Estado, como parte de la exigencia de la modernidad y de los Estados liberales; así como la continuación, conjugación y mantenimiento de conductas de las relaciones de poder pre-modernos como el autoritarismo, el servilismo y el establecimiento de legitimidad a figuras públicas como próceres, gamonales, terratenientes quienes han ostentado el poder, no por sus apuestas y propuestas políticas de nación, sino por tradiciones políticas desde sus adscripciones partidistas y familiares con la característica de ser elegidos popularmente.

En este sentido la formación en ciudadanía, adscrita a la educación por excelencia, se ha dado la tarea de educar a la población en dicho régimen y formas de ejercicio de ciudadanía, las cuales estuvieron matizadas antes de la Constitución de 1991, por la civilidad y el ejercicio de sufragio, más que de formación política de los ciudadanos; así mismo, por una obediencia casi ciega y sacra a las instituciones estatales y sus gobernantes. Este concepto ha contado con unos tránsitos que implican, a finales de la década de los 80, un reconocimiento de la población como sujeto de derecho y como ciudadano no sólo desde el plano sufragista sino desde la participación en la construcción

de nación; así como la inclusión de discursos del modelo neoliberal en el proyecto de construir esa “gran empresa”.

Este tránsito ha implicado perpetuar a la escuela como la institución y espacio de socialización en donde se formen ciudadanos, y adicionalmente a los sujetos que constituirán al Estado, inmerso en un tipo de modelo económico-político. Dicho de otra manera, la escuela será por excelencia el laboratorio social y político del Estado, en donde no sólo pretenda insertar unas prácticas democráticas, sino también propiciar otras prácticas sutiles que posibilitan el establecimiento de varios tipos de gobierno. Es así que la escuela y la formación ciudadana contarán no sólo con éstos como escenarios de socialización, sino con unas normas, lineamientos, estándares los cuales marcarán el horizonte pedagógico del ciudadano y el capital humano futuro.

Un claro ejemplo es la mutación del concepto de la escuela, al continuar reconociendo su aporte y función social en la reproducción social; pero que además ahora se involucran en ella términos como eficiencia, eficacia, calidad, evaluación, planeación, valorización y autogestión, como condiciones propias del modelo neoliberal y desde las cuales la escuela deberá apropiarse para prevalecer en el sistema y lograr así su transformación y cambio permanente a las necesidades de la sociedad, más no a las de la población. Lo anterior dado que el enfoque del modelo económico no es su gente sino el mercado, para lo cual la escuela deberá formar sujetos y ciudadanos que aporten al mismo, antes que a su desarrollo social, humano o personal.

En este contexto surge el Programa de Competencias Ciudadanas con el cual, inconscientemente o no, se quiere reemplazar o nombrar a la formación ciudadana, si quiere decirse así, buscando con ello desvanecer el dilema del uso y denominación de la

misma y su terminología, que históricamente ha marcado la comprensión de dicha categoría. Esta conceptualización implica también reconocer que no sólo buscará formar ciudadanos responsables, respetuosos de los derechos humanos que reconocen la diversidad y construyen en conjunto la nación, sino que involucrará las competencias como una noción neoliberal. Así con todo, las competencias ciudadanas se convierten al mismo tiempo en un dispositivo de gobierno, que para los investigadores bien podría equipararse a una política pública, por contar con los elementos propios de la misma, sin necesidad de estar estructurada como tal.

Por lo tanto, el Programa hace uso de las herramientas que le otorga el Estado para su implementación e institucionalización en la Escuela, siendo necesario esto con la intención explícita de democratizar los escenarios y espacios de la escuela misma, pero implícitamente su intencionalidad está matizada por la cooptación de prácticas neoliberales dentro de la misma. Con esto se consigue que efectivamente la escuela se convierta en el fiel reflejo de la sociedad, pero no necesariamente de una sociedad democrática —como es lo ideal dentro del Programa con lo cual el estudiante constituye su ciudadanía—, sino por el contrario, reproduce todas las problemáticas sociales, incluso la de vivir en una democracia sin pueblo, como lo expresaría Torres & Torres (2002. Pg. 59).

Se entiende así que el Programa de Competencias Ciudadanas, será el bastión de la formación ciudadana en la escuela, el cual ha tenido una serie de críticas por utilizar el término “competencia”. Sin embargo, en los enunciados oficiales, el programa no entiende el concepto de competencias desde el plano meramente económico, desde los criterios de competitividad. Por el contrario menciona que no es este tipo de competencia el promovido en el mismo, sino que el concepto hace alusión a las habilidades y características que un

ciudadano debe tener para afrontar los retos sociales las cuales, a juicio de los investigadores, no son más que las técnicas de gobierno que hacen a un ciudadano competente dentro de un modelo económico político. Por tanto, no se está promoviendo en efecto un ciudadano que compita de manera directa, pero da lo mismo decir que sea un ciudadano competente para la sociedad, porque tarde o temprano este ciudadano se insertará en un medio laboral, social y político donde indudablemente la competitividad, así como la competencia, marcarán su estadía en dichos ámbitos.

Esto indica que las tecnologías, herramientas, estrategias y dispositivos utilizados en la configuración de ciudadanos competentes, serán incluso más sutiles que la promoción directa de cualidades del mercado. Esto por cuanto establecer habilidades en el ser humano implica cooptar toda forma de gobierno del mismo, involucrando el gobierno de los otros, a través de la norma, los lineamientos, los estándares y, así mismo, abarcará el gobierno de sí a través de las tecnologías del yo, lo cual ayuda a constituir subjetividades y sujetos.

Esta cooptación de las formas de gobierno —tanto de los sujetos a nivel individual como social—, se comprenderá como proceso de subjetivación, no desde la acepción explícita que Foucault desarrolla del mismo, sino como la construcción de sujetos desde tecnologías del yo y de gobierno que devendrá en uno o unos modelos de ciudadanos, y como observamos será la formación de ciudadanos cognitivos, emocionales y comunicativos, a los cuales se les exigirá luego que sean integradores en sus competencias, conocimientos, saberes, actitudes y prácticas, en pro de unos comportamientos que lleven a la convivencia ciudadana. Por lo tanto los ciudadanos lo serán, ya no desde el ciudadano para el Estado, sino del ciudadano para el ciudadano,

implicando esto a su vez el aporte a la economización del poder estatal, principio innegable del neoliberalismo.

Es así que el presente trabajo identifica tres modelos de ciudadanos promovidos en el PCC. Por un lado, se encuentra el *ciudadano cognitivo*, quien hará referencia al ciudadano cognoscente, racional y aprendiente, un ciudadano que buscará el conocimiento como herramienta de gobierno, tanto de sí como de los otros, un ciudadano que favorecerá las estructuras cognitivas que serán requeridas también en el capital humano. En segundo lugar, estará el *ciudadano comunicativo*, demandando del sujeto habilidades de expresión y negociación, así como convertirse en una especie de extensión del panoptismo para convertir al sujeto o ciudadano en un policía de sí mismo y de los demás, al identificar las posibles vulnerabilidades a que estén expuestos él mismo y sus vecinos. Finalmente, el *ciudadano emocional* encarnará la moralidad de la convivencia ciudadana al reconocer al otro, las múltiples identidades propias y ajenas que posibilitará el relativismo social y que a su vez propicia las estructuras afectivas desde las cuales se ancla el sentido de pertenencia, la empatía con el otro y las actuaciones morales para evitar dañar a otros, también indispensables en el capital humano. Por otro lado, el PCC, reconoce otro tipo de competencias que se asimilarán con el *ciudadano integrado*, no integral, como aquel capaz de articular dichos modelos de ciudadanos para integrarlos en su fuero interno, pero a su vez para integrarse a la sociedad.

Sin embargo es de reconocer que estos modelos de ciudadanos también generan la posibilidad de rupturas, fisuras o puntos de fuga, dado que el ciudadano cognitivo, al conocer las estructuras, las instituciones, la norma y su funcionamiento, conocerá lo que critica; el ciudadano comunicativo, será aquel capaz de hablar y decir la verdad de sus

críticas bajo el conocimiento ya dado; el ciudadano emocional, será capaz de retornar al humanismo perdido, al constituir solidaridades en la transformación de las realidades que sopesan a sí mismo y a los otros. Por su parte el ciudadano integrador deberá transitar hacia el ciudadano integral, no al que integra sino al que se constituye desde diversos ángulos y de la misma manera posibilita la construcción social.

Finalmente, el ciudadano formado por la Escuela, tendrá unas características de Capital Humano, al convertirlo en el sujeto “aprendiente” que desarrolla a su vez habilidades sociales conducentes a convivir con los demás; a reconocer las diferencias y aprender a construir a partir de ellas, propendiendo por la inclusión y rechazando todo acto excluyente; a reconocer los derechos, deberes y libertades implícitas en el ser humano gracias a los derechos humanos y la Constitución Política, así como a sus normas. Habilidades éstas que resaltan la autonomía, la autogestión, la cultura de la planeación y evaluación de la vida propia y la social, la independencia, la creatividad, la pro-actividad, entre otros aspectos que harán del ciudadano un ciudadano neoliberal.

Es de resaltar que el Programa de Competencias Ciudadanas, tiene en cuenta muchos aspectos rescatables en cuanto a la formación de ciudadanía desde el reconocimiento del otro, el conocimiento, defensa y respeto por los derechos humanos y la necesidad de resolver conflictos de manera pacífica. Sin embargo, se denota dentro del mismo, que las nobles intenciones planteadas desde el tránsito de una instrucción ciudadana a una formación en ciudadanía, se han quedado en acciones programáticas posibilitando que dicho programa se convierta en un dispositivo de la gubernamentalidad neoliberal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado , S. V., & Mieles, M. D. (2012). “Ciudadanía y Competencias Ciudadanas”. En: *Revista Estudios Políticos*. Pgs. 53- 75.
- Arroyabe, S. (enero- julio de 2011). “Las Políticas Públicas en Colombia. Insuficiencias y Desafíos”. (D. d. Medellín. Ed. *Forum. Volumen 01*, 19.
- Carné, M. (2012). “Gobernabilidad: una aproximación conceptual desde la perspectiva de gubernamentalidad”. En: *Revista Debates, Volumen 06*. N° 03). Pgs. 9-27.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y Neoliberalismo en Michael Foucault*. . Bogotá: Ed. Siglo del Hombre.
- Castro, R. (s.f.). *Gubernamentalidad y Ciudadanía en la Sociedad Neoliberal*. Chile: Universidad de Valparaíso.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Uniandes Editores.
- Colombia, R. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación 115*. Ministerio de Educación Nacional (MEN). Recuperado en:
http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, R. d. (2006). Código de Infancia y Adolescencia. *Ley 1098* .
- Colombia, R. (2011) Ley 1474 del 12 de julio de 2011. Bogotá.
- Colombia, R. d. (2013). Ley 1620. Congreso de la República.
- Contreras, M. (s.f.). *Pruebas Censales. Evaluación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ediciones SEM Servicios Educativos del Magisterio Ltda.

- Díaz, E. (2008). Video conferencia: "La educación y los modos de subjetivación, dispositivos éticos y dispositivos disciplinarios. Buenos Aires, Argentina".
Recuperado el 23 de Noviembre de 2013, de:
http://www.estherdiaz.com.ar/textos/educacion_subjetivacion.htm
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales: Vol. III*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001). "El sujeto y el poder" y "1. Sobre la genealogía de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso". En H. Dreyfus, & P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el Collège de France (1977–1978)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Argentina: Fondo de cultura Económica.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo.
- García, R., & Serna, A. (2002). *Dimensiones Críticas de lo Ciudadano*. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Herrera, M. C. (2008). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: UPN- Colciencias.
- Herrera, M., & Pinilla, A. (2003). *La construcción de lo público en educación: ¿educación cívica o educación para la democracia?* Encuentro Internacional de Educación, otra educación es posible.
- Hoyos, G., Serna, J., & Guitierrez, E. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre RUDECOLOMBIA.
- ICFES. (2013). *Módulo de Competencias ciudadanas SABER PRO 2013*. Bogotá: ICFES.
- Larrosa, J. (s.f.). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Ediciones la Piqueta.
- Ministerio de Educación. (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares Constitución Política y Democracia*. Recuperado el 24 de abril de 2014, de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf
- Ministerio de Educación. (2002). *La Revolución Educativa. Plan sectorial 2002 - 2006*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de Página web oficial del Ministerio: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Ministerio de Educación. (2004). *Guía 6. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... Lo que necesitamos saber y hacer*. Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación. (2010a). *Plan Sectorial 2010 –2014*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Ministerio de Educación. (2010b). *Competencias Ciudadanas. Proyectos de Calidad. Educación Preescolar, Básica y Media*. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de Página web oficial del Ministerio: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-235147>
- Ministerio de Educación. (2011a). *Orientaciones para Institucionalización de Competencias Ciudadanas. Cartilla 1, Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas*. Recuperado el 25 de octubre de 2012, de Paginal Oficial del Ministerio: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-23>

- Ministerio de Educación. (2011b). *Orientaciones para la Institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2: Mapa. Programa de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado Impresores.
- Pulido, O. (2012). "Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX". *Rev. Educación y Ciencia*, 49-62.
- Rubio Gaviria, D. A. (2013). "Biopolítica y Gubernamentalidad. Intereses, aprendizaje y cooperación contemporánea". En: *Revista Colombiana de Educación*. Pgs. 61-76.
- Santos, B. D. (2000). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Vol. 1. Descleé de Brouwer.
- Torres, J. C., & Torres, A. (2002). *Ciencias Sociales. Programa de Educación básica y media con énfasis en convivencia pacífica*. Bogotá: Ministerio del Interior. Dirección General para la Reinserción.
- UNESCO. (1994). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y Marco de Acción par Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem: UNESCO.
- Valencia, G., Cañón , L., & Molina, C. (2008). "Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos." En: *Pedagogía y Saberes*. Pgs. 81- 90.
- Zuluaga Garcés O. L. (2009). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La Enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Edit.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Álvarez, Alejandro. (2009). “La universidad de las competencias: el lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo”. En: *Revista Pedagogía y Saberes* Universidad Pedagógica Nacional. N° 30. Primer semestre. Pgs. 71-80.
- Álvarez, Jorge. (2011). “Decir la verdad. El último Foucault”. En: *Revista Debats*. N° 110. Valencia. Pág. 60-79.
- Becker, Gary S. (1997). “Importancia del Capital Humano”. En: *Revista Perfiles liberales*. Educación: Capital Humano para el progreso, Edición 51. México. Pgs. 40-41.
- Bolívar, Carolina. (1997). “Tres Esferas de la Educación vía integral al éxito”. En: *Revista Perfiles liberales*. Educación: Capital Humano para el progreso, Edición 51. México. Pgs. 27-30.
- Castellanos, Camilo. (1994) *Cultura y Filosofía Política. Escuela para la Democracia y la convivencia*. Plan Nacional de Rehabilitación- PNR-. Octubre. Bogotá.
- Díaz Villa, Mario. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Edit. Magisterio.
- Díez, Enrique. (2009). “Escuelas para la democracia, democracia en la escuela”. En: *Revista Utopías* N° 220 Vol II. España. Pgs.. 205-218.
- Doering, Detmar. (1997). “Neoliberalismo: ¿Palabra diabólica?” En: *Revista Perfiles liberales*. Educación: Capital Humano para el progreso, Edición 51. México. Pgs. 15-17.
- Domínguez Sánchez, Mario. (2012). “Foucault, el liberalismo y la crítica de la filosofía política”. En: *Revista Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. N° 16 enero- junio. Bogotá. Pág. 103-120.

- Fichman, Gustavo y McLaren, Peter. (2009) "Educación para la democracia: hacia una utopía crítica". En: *Revista Utopías* N° 220 Vol II. España. Pgs. 185-203.
- Foucault, Michael (1991). *Tecnologías del Yo y otros textos a fines*. Barcelona: Paidós.
- Giavedoni, José. (2012). "Resistir en la tierra del panoptismo. Esbozo en torno al problema de las relaciones de poder y las resistencias desde una perspectiva foucaultina". En: *Revista Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. N° 16 enero-junio. Bogotá. Pág. 243- 261.
- González, Jorge Enrique. (ed.) (2007). *Ciudadanía y Cultura*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Guerra, Carlos. (1996) "Sujetos sociales, subjetividad y democracia en América Latina". En: *Revista Trimestral de la Fundación Foro Nacional por Colombia*. N° 28. Enero. Bogotá Pgs. 45- 60.
- Marset, Pedro. (2009). Editorial: "La educación democrática es ¿posible?" En: *Revista Utopías* N° 220 Vol II. España. Pgs. 4-8.
- Martínez, Jorge Eliecer. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Martínez, Jorge Eliecer. (2012). "La producción de subjetividad en las artes liberales de gobierno: mercado y libertad en la sociedad de seguridad, un análisis biopolítico desde el pensamiento de Michael Foucault". En: *Revista Tabula Rasa*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. N° 16 enero- junio. Bogotá. Pág. 233-242.
- Mesa, Alejandro y Quiroz, Ruth Elena. (2012) "Cohesión social y espacio de aparición: el papel de los espectadores en el concepto de ciudadanía de Hanna Arendt". *Revista Estudios Políticos*. N° 40, enero- julio. Medellín. Pgs. 38-52.
- Mejía, Marco Raúl y Restrepo, Gabriel. (1997). "Formación y Educación para la Democracia en Colombia. Apuntes para un estado de Arte". Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

- Ministerio de Educación Nacional. (2004) “Quince experiencias para aprender ciudadanía... y una más”. Fundación Empresarios por la Educación para el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Muhle, María. (2011). “Una genealogía de la biopolítica a partir de la noción de la vida de Foucault y Canguilhem”. En: *Revista Debats*. N° 110. Valencia. Pág. 22- 33.
- Prada, Manuel. (2009) “La conquista de ser sujeto: Vocación ontológica, conciencia crítica y proyecto”. En: *Revista Pedagogía y Saberes* Universidad Pedagógica Nacional. N° 30. Primer semestre. Bogotá. Pgs. 9-18.
- Quintanas, Ana. (2011). “Génesis y desarrollo de la biopolítica Foucaultina: de F. Nietzsche a N. Rose”. En: *Revista Debats*. N° 110. Valencia. Pág. 34-43.
- Serna, Justo. (2011). “Ojo de pez, observaciones de Michael Foucault”. En: *Revista Debats*. N° 110. Valencia. Pgs. 16-21.
- Silva, Alexander & Chau, Enrique. (2005). “La Formación de Competencias Ciudadanas.” Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE. Bogotá.
- Zambrana, Luis Andrés & Manzano, Vicente. (2009) “Educación y democracia: la universidad que nade de los escombros”. En: *Revista Utopías* N° 220 Vol II. España. Pgs. 175-183.
- Zapata, Ricardo. (1996) “Hacia una teoría normativa de la ciudadanía democrática”. En: *Revista Trimestral de la Fundación Foro Nacional por Colombia*. N° 28. Enero. Bogotá. Pgs. 35-44
- Zuleta, Estanislao. (2005). *Colombia: Violencias, democracia y Derechos Humanos*. Medellín: Hombre nuevo editores.