

Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente¹

Martha Cecilia Herrera²

el dominio del Estado se nota especialmente en el ámbito de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de problemas sociales que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios en tanto que problemas sociológicos

Pierre Bourdieu

Resumen

El tema de la educación ciudadana ha constituido un tema de creciente interés dentro del campo intelectual de la educación en el período reciente, señalándolo como un eje estratégico dentro de las políticas públicas no sólo en América Latina sino también en buena parte del mundo occidental. En el presente ensayo se analizan algunos elementos de carácter historiográfico respecto a la manera como se ha pensado la educación ciudadana en el contexto latinoamericano, como parte de la constitución de los proyectos de consolidación de los Estados nacionales, así como sus desdoblamientos en las décadas recientes a favor de compromisos internacionales en los que los intelectuales han jugado un papel destacado, señalando de qué modo el campo de las políticas públicas está atravesado por luchas y conflictos entre diferentes proyectos políticos y sus intencionalidades respecto al campo de la educación.

Palabras claves: Educación ciudadana, cultura política, competencias ciudadanas, políticas públicas.

0. Introducción

Las inquietudes sobre educación y formación ciudadana se han incrementado en las décadas recientes, no sólo en América Latina sino en otros países del mundo, como parte de las transformaciones dadas en el plano internacional en torno a fenómenos de naturaleza tanto social, como política, económica y cultural. Dentro de este contexto, el modelo de cultura política articulado en torno a los Estados nación pautados por el bienestar social, puesto en marcha a partir de la segunda posguerra, hizo crisis a favor de un Estado neoliberal en el que la esfera económica se tornó hegemónica.

En este orden de ideas, la ciudadanía y las maneras de concebir su formación, entra a ser repensada, colocándose en el debate público y en la agenda de los Estados como problema prioritario de las políticas educativas en el período reciente. Y es en este terreno donde la acción independiente de los intelectuales comienza a desdibujarse, pues la investigación en este campo es orientada por el Estado y las agencias de financiación externa, ya sea recontextualizando las elaboraciones hechas por los intelectuales en otros escenarios, o bien sea a través de contrataciones directas, o de convocatorias con propósitos específicos que financian ciertos temas y comprometen la autonomía intelectual.

En palabras de Bourdieu puede decirse que “el dominio del Estado se nota especialmente en el ámbito de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de *problemas sociales* que la ciencia social con frecuencia se limita a ratificar, asumiéndolos como propios en tanto que problemas sociológicos”³. Es dentro de este panorama, que nos planteamos algunos interrogantes que buscan dar respuesta a la manera cómo se ha dado, en las últimas décadas, el debate en el campo intelectual de la educación sobre educación y formación ciudadana, los actores y fuerzas sociales que han estado involucrados en dicha dinámica, su incidencia en las políticas públicas y la manera como este debate ha contribuido a ampliar o no la esfera de lo público.

1. La génesis histórica de la ciudadanía: Hacia un marco de inteligibilidad para pensar la formación política

El interés por la ciudadanía y por los componentes que hacen parte de la formación política requerida para alcanzarla han sido una constante dentro de las políticas públicas de las últimas décadas no sólo en Colombia y América Latina sino también en buena parte del mundo occidental. Puede decirse que buena parte de las discusiones actuales acerca de la ciudadanía

y la formación política, están pautadas por las profundas modificaciones que han tenido lugar a lo largo del siglo XX, las cuales han llevado a la resignificación del concepto de ciudadanía y, por ende, a una reformulación respecto a lo que implicaría la formación del ciudadano en las sociedades contemporáneas⁴.

Numerosos son los factores que han influido en dicho posicionamiento, dentro de los cuales es posible mencionar por lo menos tres de ellos⁵: 1. Las insatisfacciones respecto a la calidad de la vida democrática, propiciadas por las limitaciones del sistema político democrático y las instituciones que lo representan. 2. El surgimiento de nuevos actores políticos y sus demandas en la esfera pública que conducen al “replanteamiento de los modelos de participación política que hasta entonces habían venido manejando los teóricos de la democracia, tanto en su versión normativa como en su versión empírica”. 3. La crisis de la ciudadanía social y los recortes del estado de bienestar, fenómenos que han conducido al cuestionamiento, por parte de la derecha, de la legitimidad de esta ciudadanía, así como a la profundización de las desigualdades y al quiebre de uno de los principios de la ciudadanía ilustrada, la solidaridad. Desde esta óptica se ha promovido una comprensión de la ciudadanía desarticulada en sus diferentes tipos de derechos, que ha permitido eludir, como consecuencia, responsabilidades sociales y estatales para su garantía.

A partir del posicionamiento de la ciudadanía dentro del debate académico en las últimas décadas del siglo XX, numerosos estudios se han volcado hacia la comprensión de este concepto, tratando de situar su génesis social e histórica, así como los reajustes que han tenido lugar en torno a él. En esta dirección, una de las tendencias traza una genealogía que resalta la pluralidad de fuentes de las que ha bebido este concepto, dentro de las cuales se cuenta el derecho de estado, el derecho civil, los derechos del hombre, el derecho de los pueblos, entre otros. Desde esta perspectiva, el ciudadano se perfila como poseedor de derechos otorgados por la constitución, al tiempo que se entiende la crisis contemporánea de la ciudadanía como crisis de representación, reduciendo la problemática a si los individuos poseen los derechos y si los ejercen o no. En contraste con esta posición, la otra tendencia, aunque no desdeña el enfoque de los derechos, considera que “no es porque hay derechos institucionalizados que hay ciudadanos, sino que la ciudadanía vendría sobre todo de la producción de un acto perpetuo de reinvencción de un espacio público, donde los actos y las palabras aparecen en disenso y por los cuales nos constituimos en ciudadanos sin instalarnos nunca totalmente en la ciudadanía”⁶.

Es a la luz del interés por la ciudadanía que cobra vigencia el tema de la formación política, en el entendido que habría que garantizar al individuo contar con los elementos necesarios para devenir en ciudadano, es decir en sujeto y en actor político, no sólo a través de la garantía de los derechos constitucionales que lo consagran como tal y del conocimiento que el individuo tenga sobre éstos, sino también a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público, en donde tienen lugar variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política.

Algunos interrogantes sobre esta problemática giran en torno a si es posible desarticular la ciudadanía moderna en los componentes que han sido consagrados por las normas que le han dado un estatuto jurídico, a partir del siglo XVIII, siendo legítimo, en este sentido, hablar de ciudadanía civil, política, social y/o cultural, y, por lo tanto, acotar el sentido de la formación política sólo a lo atinente a la ciudadanía política. O, si por el contrario, es necesario entender la ciudadanía como un concepto integral, cuya génesis histórica da cuenta de las luchas y pugnas sociales que conllevaron a la conquista de los diferentes ámbitos a los cuales se circunscribe, hoy en día, su actuación; sentido éste, desde el cual, la formación política implicaría, entre otras, la toma de conciencia histórica de la conquista de los derechos ciudadanos en estos ámbitos, así como la defensa y lucha por ampliar los sentidos de los mismos dentro de marcos de libertad, solidaridad y justicia social. Como intelectual, asumo esta posición y es desde ella que me sitúo para la reconstrucción de los aspectos históricos que quiero traer a colación sobre ciudadanía y formación política. De acuerdo a este horizonte de inteligibilidad, no sería posible hablar, entonces, de ciudadanía sin asignarle a ella como tal toda su historicidad y su sentido político, al tiempo que no sería válido hablar de una ciudadanía política, aludiendo a la ola de derechos políticos, que pueda desdeñar sus articulaciones con las otras dimensiones de la ciudadanía, aunque obviamente entendemos la pertinencia de sus divisiones para fines analíticos, pero no para la comprensión de un proyecto democrático, ni mucho menos para hablar de formación política.

2. Educación cívica y construcción del Estado-nacional en América Latina

Los procesos de independencia llevados a cabo en América Latina, a lo largo del siglo XIX, tuvieron como reto la construcción de sociedades basadas en regímenes políticos fundamentados en los principios de la soberanía del

pueblo y la república representativa y retomaron buena parte del ideario liberal. Estos fenómenos llevaron aparejada la constitución de los Estados-nación y se dieron en medio de fuertes luchas, conflictos y negociaciones, marcados en cada país por los cadencias otorgadas por las fuerzas sociales en juego, las matrices culturales en las que se amalgamaban antiguas tradiciones, lealtades y pertenencias, así como por las imágenes y representaciones propias de un estado que pretendía crear adscripciones por encima de todas las existentes, a través de la figura del ciudadano. En cuanto a la constitución de la nación como comunidad política puede decirse que, a comienzos del XIX, predominaba en el continente “una concepción corporativa y plural de la nación”, según la cual se entendía que “correspondía a los reinos, a los pueblos, no al pueblo abstracto, asumir la soberanía”, asunto que condujo a un difícil tránsito hacia las formas modernas de representación y soberanía que habían sido consagradas por la Constitución de Cádiz y retomadas por los códigos americanos, donde se superpusieron las ideas modernas con las tradicionales, a través de un proceso de “largo alcance y de profundos cambios culturales”⁷.

Al mismo tiempo, es necesario señalar cómo en esta fase inicial de conformación de comunidades políticas independientes las nociones “de soberanía popular y representación en su versión moderna resultaron muy abstractas para amplios sectores de la población, que a menudo desarrollaban mecanismos de participación política más directa”, lo cual permitió el surgimiento de “formas de sociabilidad nuevas que, a diferencia de las de la Colonia, extraían su legitimidad no de la costumbre o la ley sino de la asociación misma, de la voluntad de los asociados, entendidos como individuos libres e iguales entre sí. Asociaciones profesionales o étnicas, sociedades de ayuda mutua, salones, logias masónicas, clubes sociales y culturales, periódicos, fueron expresiones de una sociedad civil vigorosa base para la esfera pública política”.

Empero, es preciso añadir también que, en estos procesos, existió, por lo general, “una difundida desconfianza hacia las nociones de disidencia y diversidad en el seno social y una preferencia por la versión unanimista de la opinión pública”⁸. Así mismo, el factor de la violencia, constituido como un vehículo para la consecución de determinados fines políticos y al cual se espera avasallar, con el proceso de consolidación democrática de las sociedades y con el monopolio estatal del Estado para el uso legítimo de ella, no ha logrado ser “domesticado” en el proceso de conformación de las sociedades latinoamericanas, constituyéndose en una especie de endemia a enfrentar dentro de nuestras conflictivas sociedades.

Al igual que en buena parte de los países de América Latina, la construcción del Estado nacional en Colombia estuvo marcada por la fuerte presencia de la Iglesia Católica, una de las herencias más contundentes dejadas por la dominación española, legado que signó gran parte de la cosmología y de los idearios de la sociedad desde la colonia hasta nuestros días. Si a lo anterior unimos, para el caso de Colombia, hacia mediados del siglo XIX, la configuración de los partidos liberal y conservador y sus disputas en torno a la organización de la sociedad y, como parte de ellas, acerca del papel ocupado por la Iglesia y la educación, podremos entender buena parte de la dinámica política que tuvo lugar en este período y durante la primera mitad del siglo XX, como parte de la constitución del Estado nacional. Contexto dentro del cual el debate acerca del papel de los individuos, en cuanto ciudadanos, así como sobre la necesidad de su formación cívica, se convierte en preocupación de políticos, educadores y gobernantes.

2.1. Referentes en torno a la formación política en Colombia

Los contenidos de la formación política han variado históricamente en el marco de los diferentes contextos en los distintos países, oscilando 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 período reciente, se ha empezado a hacer énfasis en la deliberación y la participación. Veamos algunos de estos elementos.

El Siglo XIX y los inicios de la educación republicana

En los primeros años de la República la educación política se entendía como instrucción cívica y en buena parte se difundía a través de catecismos políticos, cuya estructura señalaba sus nexos con los catecismos católicos, organizados bajo la forma dogmática de preguntas y respuestas cerradas. En las fundamentaciones de estos textos se pueden apreciar las tensiones entre la urbanidad –muchas veces pensada como una materia específica que atiende a aspectos referentes a la civilidad, a la sociabilidad-, con la educación moral –entendida como la formación en valores que competen al individuo, ligada al ideario de la religión católica-, y la denominada propiamente instrucción cívica –referente a la constitución de la comunidad política colombiana y sus diferentes normas e instituciones-.

La instrucción cívica también estaba ligada a la inculcación de rituales relacionados con la iconografía nacional, que buscaban honrar la bandera, el himno nacional y los héroes de la patria, al tiempo que se erigían mo-

numentos nacionales consagrados a las batallas y a los héroes de la independencia, como “escenarios de la memoria” destinados a consagrar, en la memoria colectiva, acontecimientos que invocasen el sentido de pertenencia política y de identidad nacional⁹. Estas tensiones se relacionaron tanto con los contenidos como con la idea de si urbanidad, cívica, educación moral y religiosa, hacían parte o no de un mismo programa, lo cual condujo a numerosos cambios en los planes de estudio, de acuerdo hacia donde se inclinaban las posiciones de los reformadores.

Después de numerosas guerras civiles y de pulsos entre liberales y conservadores, entre propuestas de centralización y descentralización, de estado laico o de estado religioso, hacia finales del siglo XIX, el proyecto político de la Regeneración instauró un régimen fuerte, cuyas implicaciones en materia de organización del orden social se prolongarían hasta buena parte del siglo XX. Así, a través de la constitución de 1886 se instauró un orden jerárquico centralizado, las relaciones entre el Estado y la Nación se concibieron sobre la base de la Iglesia Católica y los idearios hispanistas, tejiéndose una arraigada relación entre identidad nacional y religión católica, a la cual se le dio todo el control ideológico de la educación como parte del Concordato de 1887¹⁰. A partir de allí, los derroteros de la formación ciudadana, se orientaron hacia el moldeamiento de hombres productivos, que fuesen al mismo tiempo devotos cristianos y servidores del Estado.

La primera mitad del siglo XX

Dentro de las reformas liberales de la década del treinta que buscaron la modernización del país, en especial en la primera administración de Alfonso López Pumarejo –1930-1946, se introdujo un proyecto en el que el Estado asumió mayor protagonismo y procuró restar control a la Iglesia Católica de las instituciones educativas. Así mismo, se llevó a cabo una mayor inversión en ampliación y cobertura con el propósito de integrar a la mayoría del pueblo colombiano al Estado nacional. Además, bajo el modelo de la Escuela Nueva o Activa se puso en marcha un modelo pedagógico que propendía por el moldeamiento de sujetos autónomos y la formación de ciudadanos desde una visión laica, amantes al trabajo y con actitudes democráticas, modelo que se imbricó con la pedagogía tradicional y católica.

En el año de 1933 se unificó, como parte de los contenidos de la enseñanza primaria, la geografía, la historia y la instrucción cívica como saberes que atañían a la formación ciudadana, bajo la denominación de Estudios Sociales¹¹. De este modo, las ciencias sociales se fueron perfilando como los espacios expeditos para la reflexión en torno a la formación ciudadana,

referida ya no sólo a los contenidos sobre la organización y funcionamiento del Estado, y sobre los derechos y deberes ciudadanos, sino también con ámbitos que, aunque tocan la formación ciudadana, han adquirido cada vez mayor grado de especialización, como son la historia y la geografía, a las cuales se les asigna como propósito la elaboración de imaginarios nacionales, contruidos sobre héroes y conquistas territoriales.

A medida que se introducen saberes modernos en el contexto nacional, a los cuales contribuyó en buena parte la Escuela Normal Superior entre los años 30 y 50 –verdadera matriz humana y epistemológica de los saberes modernos en ciencias sociales en el país¹²–, a los estudios sociales se les irá incluyendo contenidos provenientes de la economía, la antropología, entre otros, al tiempo que circulan explicaciones de índole socio-cultural, que ponen en cuestión imaginarios sociales sobre el atraso y la degeneración del pueblo colombiano.

No obstante, las pugnas partidistas respecto a la concepción sobre el aparato educativo y los roces con la Iglesia católica, así como la decisión lopista de hacer de su gestión un gobierno de hegemonía liberal, dificultaron la consolidación de las propuestas modernistas que comenzaron a perder peso hacia finales de los 40. Empero, algunos logros legislativos se habían abierto paso y aunque se dieron varias restricciones en las formas de concebir la política educativa, desde referentes más seculares, en otros aspectos los procesos de modernización del aparato educativo continuaron a lo largo de estas décadas y las subsiguientes. De este modo, la década del cincuenta se verá salpicada de procesos de re-cristianización del país, por parte de los gobiernos conservadores, intensificándose la violencia partidista, dando pie a procesos de socialización política que combinaron desde los sermones en los púlpitos, las rencillas callejeras y familiares, a nombre de Dios, de Cristo Rey, y alguno de los partidos tradicionales, hasta el aniquilamiento del adversario. Varias instituciones educativas y sus maestros fueron acusados de transmitir ideas contrarias al orden social y fueron cerradas o se reemplazó su personal. Una herida abierta en la memoria colectiva de nuestra historia política y a la cual se atribuyen algunas expresiones de nuestro conflicto actual.

La segunda mitad del siglo XX

Las décadas posteriores al período de la violencia, inauguraron, a través del Frente Nacional, la alternancia en el poder entre liberales y conservadores, fórmula que dejó por fuera a la oposición política minoritaria, de manera constitucional, entre 1958 y 1974, pero que se prolongó como vicio institucional unas décadas más. Las disputas partidistas sobre el campo de la

educación, así como los grandes debates respecto a las finalidades educativas pierden relevancia, al tiempo que se introducen discursos tecnocráticos que entienden la educación como capital humano y, por ende, la educación ciudadana, al servicio de la formación productiva. Empero, al mismo tiempo, los procesos de formación y de socialización política no pueden abstraerse del proceso de modernización experimentado en el período, el cual conlleva al crecimiento de la cobertura educativa, a la expansión de los medios de comunicación, que posibilitaron, entre otras, la difusión de fenómenos culturales como mayo del 68, la revolución cubana o el feminismo, que impactaron a los jóvenes, no sólo desde el punto de vista cultural, sino, también, político, en la medida en que se cuestionaron los valores y el estatus quo del orden social establecido, en la mira de construir sociedades más igualitarias y diferentes a las pautadas por el capitalismo salvaje. En este sentido, los movimientos estudiantiles fueron expresión del inconformismo de los jóvenes y los vehículos de su voz para alcanzar reivindicaciones académicas y de bienestar estudiantil, en la década del 70, ampliando los escenarios de formación y participación política hacia espacios alternos al poder establecido.

Los estudios sociales, que hacia la década del 60 abarcaban historia, geografía, educación cívica y social, sociología, psicología, filosofía y ética, fueron de nuevo desagregados en los 70, persistiendo sólo las tradicionales historia, geografía y cívica. No obstante, en los años 80 se da un proceso de integración curricular, a partir del cual se constituye el área de ciencias sociales, la cual persiste hasta el momento presente, al tiempo que se crea el programa de educación para la Democracia, la paz y la vida social¹³.

En las décadas del 80 y del 90 se acentúan los procesos de globalización económica y la transición a las sociedades posindustriales, con sus repercusiones respecto al nuevo papel de los Estados nacionales y al protagonismo que adquieren nuevos actores económicos, como las agencias financieras internacionales y las élites tecnocráticas supranacionales, así como la mundialización de la cultura que pone en mayor contacto distintas matrices culturales, confrontando las identidades nacionales y locales. En el campo de las políticas públicas, relacionadas con ciudadanía, se hará cada vez más evidente la presencia de los organismos internacionales que irán pautando, de acuerdo a lo que ellos consideran como necesidades del mercado y de la integración mundial, la pertinencia de unos mismos contenidos, en muchas ocasiones el desarrollo de competencias, que permitan su medición de acuerdo a estándares internacionales y a pruebas masivas. Fenómeno que se ha mezclado de manera contradictoria en el país, con la necesidad

de fortalecer la legitimidad institucional y hacer frente a la profunda crisis política y moral por la que atravesamos en la actual coyuntura.

A finales del siglo XX la carta constitucional de 1991 es, sin duda ninguna, la expresión de un nuevo momento histórico, en la cual se consagran, al mismo tiempo y de manera paradójica, los principios de un estado social de derecho y los postulados del neoliberalismo que conducen a un achicamiento del Estado, especialmente con respecto a lo social. Elaborada a partir de una Asamblea Nacional Constituyente, la constitución del 91 pretendió poner en marcha un proyecto político que rompiera, finalmente, con el consagrado por la constitución del 86, en donde quedasen incluidas las minorías políticas, étnicas, religiosas, de género, desde una perspectiva que entiende la nación colombiana como multicultural y multiétnica.

A partir de este texto legislativo y de la ley general de educación de 1994, el propósito de consolidar una cultura política democrática se convierte en uno de los ejes de las políticas públicas, como base de legitimación política y cohesión social, lo cual condujo a incentivar los programas de formación ciudadana. No obstante, este propósito también se ha visto enfrentado a la agudización de los conflictos políticos, económicos y sociales, motivados por los reajustes internacionales, la deslegitimación institucional, el crecimiento de la corrupción y del narcotráfico, pero también por los distintos actores armados que disputan el control estatal, a lo cual es necesario agregar la reducción de las políticas sociales por parte del Estado. En este contexto, cabe la pregunta respecto a cuál ha sido el papel que han jugado los intelectuales en la constitución de políticas públicas sobre formación ciudadana en el período reciente y su inserción dentro de un marco más general de políticas internacionales, veamos algunos de estos aspectos.

3. Políticas educativas recientes: arena de lucha del campo intelectual

En concordancia con los desplazamientos del modelo de cultura política, conformado a partir de la segunda posguerra, a favor de un modelo en donde el mercado cobra mayor hegemonía, los discursos sobre las reformas educativas en América Latina fueron orientados en esta dirección, introduciéndose la lógica de la eficacia y la eficiencia social como referentes para pensar el campo de las políticas públicas. Este enfoque ha tenido expresión en las distintas dimensiones del aparato educativo y se apoya en dos lógicas respecto a los aspectos curriculares, una ligada a una concepción de pedagogía por competencias y otra asociada a una preocupación por la evaluación de resultados. En este sentido, la definición de políticas públicas

sobre formación ciudadana ha estado vinculada a este modelo en las últimas décadas, canalizando buena parte de las reflexiones a favor de cierto tipo de orientación pragmática.

Lo anterior plantea un gran dilema a los intelectuales, en el sentido de saber si las prácticas en torno a cultura política y formación ciudadana, en las que han estado inmersos en las últimas décadas, han sido contextualizadas a favor de intereses pragmáticos del Estado y si, en este sentido, éste ha logrado hegemonizar a través del *convencimiento* de que su punto de vista es el de la sociedad o, si las fuerzas sociales que representan estos intelectuales, han logrado incidir en los planteamientos de las esferas oficiales y propender por la constitución de políticas de Estado y no sólo al servicio de intereses gubernamentales, pugando por una ampliación de la esfera de lo público¹⁴. En este sentido, entendemos la esfera pública como una instancia para el ejercicio del debate público en torno a los temas de interés común, consiguiendo situar como un asunto público lo que el poder considera sólo prerrogativa suya¹⁵, pues, al mismo tiempo, es necesario considerar que éste es también un escenario en donde “el poder busca justificar sus orientaciones y decisiones y refundar su legitimidad, sentido por el cual el concepto de arena evidencia más claramente las luchas que lo animan”¹⁶.

3.1. Lineamientos internacionales recientes sobre las políticas públicas en educación ciudadana

Las preocupaciones en torno a la ciudadanía y a los escenarios de su formación y aprendizaje, no sólo en América Latina sino en otros países del mundo, han sido vinculadas, por un lado, al desarrollo y a la consolidación de la democracia y, por otro, al asunto de los derechos humanos, ya que éstos se consideran como el imperativo ético de las sociedades democráticas. Este fenómeno ha dado pie, al mismo tiempo, a confrontaciones entre las distintas corrientes de opinión y los proyectos políticos que las nuclea, incidiendo en las políticas públicas y en las discusiones en torno a ellas, escenario en el cual los organismos internacionales han adquirido un protagonismo creciente.

En esta dirección, podemos mencionar a las Naciones Unidas, que ha señalado como “el reconocimiento de la interdependencia entre democracia, desarrollo y derechos humanos, ha cimentado las bases de una mayor cooperación entre los organismos de desarrollo internacionales y las organizaciones nacionales para la promoción de los derechos humanos”¹⁷. Lo anterior, en el contexto de la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, celebrada en

Viena en 1993¹⁸ y la declaración del período 1995 – 2004, como la “Década de Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos”¹⁹.

Por su parte, en 1995, la UNESCO, entidad rectora en educación de las Naciones Unidas, aprobó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia²⁰ y propuso la introducción en los currículos escolares de la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia, poniendo en acción un enfoque transdisciplinar denominado “Hacia una Cultura de Paz”²¹. Con estas disposiciones se marcaron los derroteros para garantizar la universalización de este tipo de educación, como parte integral de los sistemas educativos, cuyos resultados buscan ser evaluados en el 2010, al final del “Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo”, proclamado por las Naciones Unidas en el año de 1998.

Dentro de esta perspectiva, el derecho a la educación se ha entendido como un derecho humano inalienable que debe ser garantizado a todos los miembros de las sociedades contemporáneas, al situarse como base del “desarrollo sostenible”, aspecto al cual se han orientado los lineamientos internacionales para propender por la universalización de la educación. Así, en la XIV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, llevada a cabo en San José de Costa Rica, en noviembre de 2004, se afirmaba que:

La educación es un derecho humano fundamental e inalienable y tiene por objeto el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades individuales y es instrumento fundamental para promover el desarrollo y la equidad. Una educación democrática, accesible y de calidad es la base fundamental para lograr un desarrollo sostenible, elevar la productividad, aprovechar el avance científico y tecnológico, reforzar las identidades culturales y consolidar los valores de convivencia democrática, pacífica y solidaria para reducir la pobreza y la brecha social²².

En lo que hace relación al contexto europeo, las preocupaciones en torno a la educación ciudadana han sido una constante desde la década del 90, cuando el interés por la conformación de una entidad supranacional condujo a la revisión de las modalidades de legitimación de sus sistemas políticos y, como parte de esto, de la educación en ciudadanía y formación cívica. Una de las prioridades de estas políticas ha sido la de contribuir a la construcción de un imaginario de ciudadanía europea, pues si bien el proceso de consolidación de Europa como bloque económico y político en el contexto internacional, lleva un buen camino recorrido, no existe todavía en la mayoría de las poblaciones que integran los distintos países de la Unión, una

conciencia histórica que les permita pensarse como ciudadanos europeos²³. De este modo, en los sistemas educativos europeos se han introducido, bajo distintas denominaciones y orientaciones, lineamientos relacionados con este campo de saber. En países como Bélgica, Suecia, Italia y Alemania, los contenidos son transversales, en tanto que en otros, como Francia, Inglaterra y España, se constituyen en una materia específica del currículo²⁴.

En este orden de ideas, es preciso mencionar como lo relacionado con la introducción de prácticas pedagógicas centradas en los derechos humanos, ha sido motivo de disputas en varios países, al igual que el tema de la enseñanza religiosa, ya que se juegan distintas posturas éticas y políticas en las formas de comprensión de esta problemática, para lo cual son ilustrativas las discusiones dadas en España entre 2004 y 2006, con motivo del proyecto aprobado como ley orgánica de educación en donde se introdujo una asignatura llamada Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. En estos debates se ventilaron posiciones a favor²⁵ o en contra de la enseñanza religiosa²⁶ como parte integral de los contenidos de la formación ciudadana, así como críticas a la disminución de la filosofía y la ética, a favor de un proyecto ideológico estatal de formación ciudadana. Así mismo, hubo cuestionamientos como los de Amnistía Internacional que, en el marco de la discusión llevada a cabo en torno al proyecto, apuntó a la ausencia dentro del mismo de los compromisos internacionales con la educación en Derechos Humanos, solicitando su inclusión de manera explícita²⁷.

Dentro de este contexto, puede decirse que los intelectuales han estado inmersos en las diversas instituciones encargadas de elaborar políticas públicas sobre cultura política y ciudadanía, así como fundamentaciones teóricas, modelos pedagógicos y aplicaciones metodológicas en torno a ellas, estando, unas veces, al servicio del poder de manera directa, a la manera de intelectuales orgánicos o, en otras ocasiones, contribuyendo, de una o de otra forma, a posicionar dentro de la agenda pública, determinados problemas considerados como prioritarios en las sociedades contemporáneas.

En este orden de ideas, las tensiones que se pueden derivar de este tipo de situaciones son comprensibles, si se considera que la circulación de los intelectuales por distintas posiciones estratégicas dentro del campo de la educación, conduce a que sus prácticas sociales y las condiciones en las que éstas tienen lugar, incidan en sus percepciones sobre los objetos de estudio, demarcando ciertos *hábitus* institucionales en los que se juegan intereses y fuerzas que tensionan la posición de los actores sociales y sus formas de entender y actuar en el campo. Lo anterior evidencia, al mismo tiempo, cómo los intelectuales se constituyen, en cuanto tales, al calor de las luchas que se dan dentro del campo y de las diferentes posiciones que ocupan dentro de él.

De esta manera, sus elaboraciones se encuentran en contextos situados que los llevan a compromisos políticos de los cuales no son, a veces, claramente concientes, pues, al ser enganchados a través de interpelaciones que aluden al saber académico, no perciben las fuerzas sociales presentes en la formulación de las políticas públicas, llevándolos a alinearse dentro de proyectos que, tal vez, no acometerían si estuviesen ocupando otra posición en el campo o los abordarían desde otra perspectiva, como es el caso del proyecto de las competencias ciudadanas.

3.2. El giro pragmático en las políticas sobre formación ciudadana

Una mirada atenta a la dinámica del fenómeno en el período más reciente, señala la recontextualización de iniciativas referidas a la educación, la cultura política y la ciudadanía, hacia políticas pragmáticas que conciben la educación sólo en términos de calidad y ésta en términos de evaluación y de lógicas de eficiencia económica. Este desplazamiento tuvo lugar en las décadas del 90 y del 2000, cuando se desdibujaron las formas de entender la problemática presentes en la década del 80, a favor de una posición pragmática de carácter mercantil que ha obtenido hegemonía en el campo de la definición de las políticas públicas. En este contexto, cobran fuerza nociones como cultura de la evaluación y las competencias ciudadanas, desde enfoques que posibilitaron la elaboración de estándares e indicadores de medición de la calidad, para su aplicación a través de pruebas masivas desde criterios homogenizantes.

En esta dirección, varios organismos internacionales delinearon políticas educativas que introdujeron la noción de competencia, la cual ha sido analizada por varios estudiosos como en consonancia con las exigencias de flexibilización del mercado laboral y con la idea de la educación, entendida, más que como bien público o como derecho, como servicio por el cual hay que pagar, y en donde el vocabulario económico colonizó buena parte del campo de la educación; lo anterior, permite establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas y, en nuestro caso, de competencias ciudadanas²⁸.

De este modo, el concepto ha ido posicionándose dentro de la agenda pública en varios países, recogiéndose las disquisiciones hechas en 1992, por una comisión formada por la Secretaría de Trabajo de los Estados Unidos, la cual abordó el concepto de competencias como “un conjunto de destrezas que deben ser adquiridas tempranamente en el sistema educacional para hacer frente a las exigencias del trabajo”, ya que se considera que “el sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que pue-

de hacer frente a los desafíos de competitividad (*competencia/competitividad*) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo”²⁹.

En esta mira, el Consejo de Europa recomendaba, en el año de 2002, una serie de lineamientos políticos en este terreno, “siendo prioritaria la acción de la escuela para conseguir la adquisición de las siguientes competencias clave: resolver conflictos de forma no violenta, argumentar en defensa de los puntos de vista propios, escuchar, comprender e interpretar los argumentos de otras personas, reconocer y aceptar las diferencias, elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético, asumir responsabilidades compartidas, establecer relaciones constructivas – no agresivas – con los demás y realizar un enfoque crítico de la información”³⁰. Para el periodo 2006-2009 el programa denominado *Learning and living democracy for all*, propone como líneas de trabajo el desarrollo y aplicación de políticas de educación para la ciudadanía y la inclusión social, así como las nuevas funciones y competencias de los profesores y otros profesionales de la educación para la ciudadanía democrática y educación en derechos humanos, así como la búsqueda del gobierno democrático dentro de las instituciones educativas³¹.

En lo que atañe al ámbito iberoamericano, se pueden mencionar las recomendaciones de la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, llevada a cabo en 1995, en donde la calidad de la educación y el desarrollo de competencias se situaron como vectores importantes de la problemática educativa, afirmándose que “la búsqueda de este objetivo es hoy urgente, ya que vivimos una crisis caracterizada por un deterioro de la calidad de la educación”³². De este modo, se expone como “las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios”³³, las cuales deben habilitar “para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana y la participación ciudadana”³⁴.

En este sentido, será posible encontrar cada vez más la conjunción de intereses relacionados con la competitividad económica y los beneficios que en torno a ella posibilita la formación ciudadana. Así, en el año de 2004 la XIV Conferencia Iberoamericana de Educación, que tuvo lugar en Costa Rica, señaló la manera como “durante las últimas dos décadas, los países de Iberoamérica han emprendido una serie de reformas –así como experiencias innovadoras exitosas– en sus sistemas educativos que pretendieron, simultáneamente, mejorar la competitividad de sus economías a través del aumento en la calidad de sus recursos humanos y fortalecer sus democracias a través de la formación cívica de sus ciudadanos”³⁵.

De este modo, a partir de las orientaciones de los organismos internacionales y de los compromisos nacionales adquiridos, así como de las dinámicas particulares de cada país, se empezaron a cooptar grupos de intelectuales para fundamentar y legitimar esta problemática, dándole predilección a los asuntos evaluativos, cuyas implicaciones, respecto al desdibujamiento del sistema educativo en sus diferentes dimensiones, han sido ya señaladas por algunos analistas³⁶.

A partir de 1999 y 2001 la Secretaría de Educación del Distrito Capital, en Bogotá, inició un proceso de evaluación de competencias ciudadanas, poniendo a prueba instrumentos que venían siendo diseñados por intelectuales que trabajaban desde la perspectiva del desarrollo y el juicio moral. Bajo esta misma perspectiva, el MEN convocó en el 2003 a investigadores y docentes para diseñar los estándares en competencias ciudadanas, en donde confluyeron intelectuales que incluyeron, además de perspectivas psicológicas cognitivistas o culturalistas, enfoques en filosofía y en sociología política. Estos estándares fueron aplicados a través de las pruebas Saber, por parte del ICFES, en el 2003 a todo el país, al tiempo que, un año después, el MEN y ASCOFADE procedieron, con posterioridad a la aplicación de la prueba, a la conformación de un equipo encargado de la fundamentación conceptual de las competencias ciudadanas, mostrando la ligereza que se puede llegar a tener en la aplicación de este tipo de pruebas³⁷.

De esta manera, podemos decir que este grupo de intelectuales se situó en una posición estratégica diferente a la que tenían dentro del campo intelectual de la educación, pues, antes de ser convocados por el MEN y el ICFES, se desempeñaban, en su mayoría, como profesores universitarios que investigaban en torno a temas relativos a ética y ciudadanía. Estos intelectuales debieron enfrentar grandes retos y tensiones, concernientes a apropiaciones conceptuales provenientes de teorías lingüísticas y filosóficas, con respecto al concepto de competencia, para garantizar su operacionalización con el objeto de elaborar indicadores de medición de estándares de calidad, respondiendo, de esta manera, a los requerimientos de las instituciones que los contrataban.

Sin embargo, el enfoque sobre competencias, aunque hegemónico, ha sido cuestionado por otros grupos de intelectuales que se sitúan por fuera de los discursos oficiales, al fin y al cabo el concepto de hegemonía implica la presencia de posiciones contrahegemónicas, develando cómo las políticas públicas en boga, al dar prioridad a aspectos de medición con relación a la normatividad, contemplan sólo uno de los aspectos de los procesos de conformación de subjetividades políticas, al desconocer las lógicas que tienen lugar en múltiples escenarios, y privilegiar, además, los aspectos cognitivos.

Igualmente, este enfoque guarda distancia sobre el desplazamiento dado en dichas políticas, hacia posiciones psicologistas que plantean la formación ciudadana como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que éstos se desenvuelven.

De esta manera, mientras la tendencia hegemónica se apoya en modelos institucionales interesados en legitimar el *status quo* del orden social existente, bajo los postulados de un enfoque restrictivo de democracia³⁸, la otra tendencia se interesa en cuestionar la legitimidad de los modelos que fundamentan estas propuestas, al tiempo que busca comprender las modalidades a través de las cuales se constituyen los sujetos políticos y se forma la ciudadanía, en contextos conflictivos como el colombiano y el de muchos de los países latinoamericanos. Para uno de estos intelectuales críticos, Sergio de Zubiría, el seguimiento genealógico en torno a las competencias en Colombia deja entrever: “el abandono de su condición de propuesta para convertirse en el casi único tema de la actual agenda educativa; la reducción progresiva de la competencia comunicativa a lectura y escritura; el tránsito de la noción genérica de educación en valores o educación política a competencias ciudadanas; su naturaleza adicional en un principio; y, la suposición de que existen estándares homogéneos para medir las conductas del buen ciudadano”³⁹.

En líneas generales, es importante considerar, que buena parte de las tensiones dadas en torno a las maneras de configurar las políticas públicas sobre formación ciudadana, así como los distintos posicionamientos en torno a ella, se encuentran dentro de un escenario de reacomodación de fuerzas y actores globales, regionales, nacionales y locales, que puede ser entendido, en buena parte, como expresión de las confrontaciones entre dos modelos que conciben de manera distinta el problema de la ciudadanía y los derechos sociales, las cuales tiene expresión en la esfera de lo público. De este modo, se percibe por un lado, “el choque entre un Estado *retirándose* y la permanencia de la reivindicación de un Estado de bienestar, conceptuando tal colisión en términos de estrategias opuestas por parte de distintos actores así como distintas imágenes del buen ciudadano, sus derechos y sus responsabilidades que a menudo reflejan la clásica tensión entre los derechos civiles y los sociales”⁴⁰.

Bibliografía citada

ÁLVAREZ, Jairo (ed). *Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional, Unibiblos. 2005.

- BENEDICTO Jorge, MORÁN María Luz. La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Instituto de la Juventud. Madrid. 2002.
- CALDERÓN, Marco Antonio; ASSIES, Willem y SALMAN Ton (eds.) 2002. *Ciudadanía, Cultura Política y Reforma del Estado en América Latina*. México
- CIFUENTES, Luís. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.elpais.es/articulo/educacion/Educacion/Ciudadania/Derechos/Humanos/elpedupor/20060918elpepiedu_7/Tes/, consultado en septiembre 20 de 2006.
- CORTÉS, Amanda. Entre la instrucción cívica y la educación ciudadana: una aproximación, desde algunos manuales escolares, currículos y disposiciones legales, a la educación colombiana de la segunda mitad del siglo XX. En: Memorias en CD ROM, VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires, 30, 31 de octubre 1 y 2 de noviembre de 2007.
- CONSEJO EUROPEO. Documento disponible en formato PDF en: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2006_5_ProgActivities2006_2009.PDF
- DECLARACIÓN DE SAN JOSÉ. XIV Conferencia iberoamericana de Educación, San José. Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004. Ver punto 10. Disponible en formato html en: <http://www.oei.es/xivcumbredec.htm>, consultado el 7 de junio de 2005.
- Declaración y programa de marco de acción de Viena. Viena, 14 a 25 de junio de 1993, Ver acápite 33 de la primera parte. Disponible en: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF157.23.Sp?OpenDocument), consultado el 17 de agosto de 2005.
- DECLARACIÓN DE BARILOCHE, V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. San Carlos de Bariloche, Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995. Ver Artículo 23. Documento disponible en: <http://www.oei.es/vcumbre.htm>, consultado en noviembre de 2002.
- DE SOUZA SANTOS, Boaventura; AVRITZER, Leonardo. "Introducción al canon democrático". En: *Democracia de alta intensidad*. La Paz. 2004.
- DE ZUBIRÍA, Sergio, ¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia? En: Educación y cultura. No. 67. Abril de 2005. Bogotá. FECODE. 2005. Págs. 123-137.
- HABERMAS, Jurgen. Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus, 1999, p. 92.
- HERRERA Martha Cecilia, BITTENCOURT Agueda. Política, intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas. Bogotá. Editorial Magisterio. Colección Civitas. 2008.
- HERRERA Martha Cecilia, PINILLA Alexis Vladimir, SUAZA Luz Marina. La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2003.
- HERRERA, Marta Cecilia; LOW, Carlos. Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- KYMLICKA Will y WAYNE Norman, "El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *La política: revista de estudios sobre Estado y la Sociedad*, (Ciudadanía: el debate contemporáneo), Barcelona, No 3, octubre de 1997, p. 5-39.
- MARTÍN, Irene. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, en <http://www.almendron.com/tribuna/?p=11697>, consultada el 21 de septiembre de 2006.
- MELO, Jorge Orlando. Algunas consideraciones globales sobre "modernidad" y "modernización". En: VIVIESCAS Fernando (comp.). Colombia el despertar de la modernidad. Editorial Carvajal. Santafé de Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991, p. 225-247.
- Ministerio de Educación Nacional. Inspección Nacional de Educación. Programas de ensayo para las escuelas primarias, Bogotá, Imprenta Nacional, 1933.
- PACHECO, J. (2001). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Disponible en: <http://www.anped.org.br/24/ts2.doc>. Consultado el 3 de noviembre de 2003.
- PELÁEZ Alejandro, MÁRQUEZ Diego. Educación para la democracia y formación política en Colombia: 1980-2006. Un Estado del Arte. Fundación Honrad Adenauer. Bogotá. 2006, p. 28.
- QUIROGA Hugo, VILLAVICENCIO Susana, VERMEREN Patrice (comp.). Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia. Homosapiens ediciones. Argentina. 2001.
- RUIZ, Alexander; CHAUX, Enrique. Formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-ASCOFADE. 2005.
- SÁBATO Hilda. (Coord.). Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina. Fondo de Cultura Económica. México. 1999, p. 17.
- SEPÚLVEDA, Leandro. El Concepto de Competencias Laborales en Educación: Notas para un Ejercicio Crítico, En: *Revista Digital UMBRAL 2000* - N° 8 enero 2002, Consultada en noviembre 3 de 2002.
- TENTI FANFANI, Emilio. La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad, Buenos Aires, UNICEF, 1994; PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. En: Nueva Sociedad, 146, noviembre-diciembre de 1996, p. 90-101.
- UNESCO, "Declaración y Marco Integrado de Acción sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia". 1995 Documento disponible en formato PDF en: http://www.globalactionpw.org/who/Educacion_para_la_paz_nuevo_milenio.pdf. consultado el 12 de mayo de 2006.

XIV CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. San José, Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004, Documento disponible en formato htm en: <http://www.oei.es/xivcie.htm>. consultada el 27 de marzo de 2006.

Notas

¹ Este trabajo hace parte de reflexiones relacionadas con ciudadanía en el marco del proyecto de investigación cultura política, ciudad y ciberciudadanía, financiado por Colciencias, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle, Contrato COLUPN, No. 201306.

² Profesora titular Universidad Pedagógica Nacional en Colombia. Magíster en Historia de la Universidad Nacional, Doctora en Filosofía e Historia de la Educación de la Universidad Estatal de Campinas, SP, Brasil. Directora grupo de investigación en Educación y Cultura Política y profesora-investigadora en la Maestría en Educación y en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

³ BOURDIEU, Pierre. Razones prácticas: sobre la teoría de la acción. Barcelona. Anagrama. 1997. Pág. 95.

⁴ KYMLICKA Will y WAYNE Norman, “El retorno del ciudadano: una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *La política: revista de estudios sobre Estado y la Sociedad*, (Ciudadanía: el debate contemporáneo), Barcelona, No 3, octubre de 1997, p. 5-39.

⁵ BENEDICTO Jorge, MORÁN María Luz. La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Instituto de la Juventud. Madrid. 2002, p. 8.

⁶ QUIROGA Hugo, VILLAVICENCIO Susana, VERMEREN Patrice (comp.). Filosofías de la ciudadanía. Sujeto político y democracia. Homosapiens ediciones. Argentina. 2001, p. 9-10.

⁷ SABATO Hilda. (Coord.). Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina. Fondo de Cultura Económica. México. 1999, p. 17.

⁸ Ibid. p. 24-26.

⁹ HERRERA Martha Cecilia, PINILLA Alexis Vladimir, SUAZA Luz Marina. La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2003, p. 98.

¹⁰ MELO, Jorge Orlando. Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. En: VIVIESCAS Fernando (comp.). Colombia el despertar de la modernidad. Editorial Carvajal. Santafé de Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1991, p. 225-247.

¹¹ Ministerio de Educación Nacional. Inspección Nacional de Educación. Programas de ensayo para las escuelas primarias, Bogotá, Imprenta Nacional, 1933, p. 50.

¹² HERRERA, Marta Cecilia; LOW, Carlos. Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

¹³ CORTÉS, Amanda. Entre la instrucción cívica y la educación ciudadana: una aproximación, desde algunos manuales escolares, currículos y disposiciones legales, a la educación

colombiana de la segunda mitad del siglo XX. En: Memorias en CD ROM, VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires, 30, 31 de octubre 1 y 2 de noviembre de 2007.

¹⁴ ÁLVAREZ, Jairo (ed). *Intelectuales, tecnócratas y reformas neoliberales en América Latina*, Bogotá, Universidad Nacional, Unibiblos. 2005.

¹⁵ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus, 1999, p. 92.

¹⁶ Op. cit.

¹⁷ Ver presentación de la declaración de Viena, disponible en: <http://www.un.org/spanish/hr/HRToday/declar.htm>, consultada el 20 de julio de 2005.

¹⁸ Declaración y programa de marco de acción de Viena. Viena, 14 a 25 de junio de 1993, Ver acápite 33 de la primera parte. Disponible en: [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.Sp?OpenDocument), consultado el 17 de agosto de 2005.

¹⁹ MARTÍN, Irene. *Una propuesta para la enseñanza de la ciudadanía democrática en España*, en <http://www.almendron.com/tribuna?p=11697>, consultada el 21 de septiembre de 2006.

²⁰ Elaborada en 1994 en la Conferencia Internacional sobre Educación y aprobada en la Conferencia General de la Unesco en 1995.

²¹ UNESCO, “Declaración y Marco Integrado de Acción sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”. 1995 Documento disponible en formato PDF en: http://www.globalactionpw.org/who/Educacion_para_la_paz_nuevo_milenio.pdf. consultado el 12 de mayo de 2006.

²² DECLARACIÓN DE SAN JOSÉ. XIV Conferencia iberoamericana de Educación, San José. Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004. Ver punto 10. Disponible en formato html en: <http://www.oei.es/xivcumbredec.htm>, consultado el 7 de junio de 2005.

²³ *Ibid.*

²⁴ CIFUENTES, Luís. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Disponible en: http://www.elpais.es/articulo/educacion/Educacion/Ciudadania/Derechos/Humanos/elpedupor/20060918elpepiedu_7/Tes/, consultado en septiembre 20 de 2006.

²⁵ Ver la carta pastoral de monseñor Fernando Sebastián Aguilar, arzobispo de Pamplona, “España, un debate pendiente”, en la que afirma: “algunos se escandalizan de que los católicos estemos en contra de la nueva asignatura «Educación para la Ciudadanía». La razón es muy sencilla, en el programa de esta asignatura, tal como ahora lo conocemos, hay muchas cuestiones morales, algunas muy importantes para la formación y el futuro de las personas, como es el caso de la educación sexual y afectiva de niños y jóvenes que no corresponden a la competencia del gobierno. Los padres católicos saben que esa educación de sus hijos en las cuestiones morales les compete a ellos, no al Estado, y saben que en las programaciones del gobierno aparecen ideas y teorías muy contrarias a la concepción cristiana de la vida en la cual ellos quieren educar a sus hijos”, Ver: <http://foros.ya.com/SForums/>.

²⁶ “La posición de la Iglesia institucional española, sobre todo de algunos cardenales y obispos, no tiene precedente comparado con la postura y el comportamiento de las demás iglesias cristianas, incluidas las católicas en el resto de Europa. Quieren seguir teniendo el monopolio de las luces y de la verdad, no sólo en el campo religioso, sino también en el científico, en el educativo, en el cultural y en el político”. Gregorio Peces-Barba Martínez, catedrático de Filosofía del Derecho y rector de la Universidad Carlos III de Madrid. El País, 22 de agosto de 2006.

²⁷ “La asignatura “Educación para la ciudadanía” prevista en el proyecto de ley, aunque representa un avance en relación a anteriores reformas educativas en materia de valores, es claramente insuficiente, y no recoge prácticamente ni una sola de las recomendaciones de Naciones Unidas sobre Derechos Humanos en el sistema escolar. Adicionalmente, el texto de Amnistía mencionan como 30 países europeos y de Asia Central respondieron entre 1996 y 2002 a Naciones Unidas poniendo en marcha varias de sus recomendaciones y proporcionando información sobre educación en derechos humanos. Ver: LOE: ¿Dónde están los Derechos Humanos? Amnistía Internacional, en <http://ania.eurosur.org/noticia.php3?id=16059&idcat=1&idamb=3>, consultada en julio 20 de 2006.

²⁸ PACHECO, J. (2001). Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Disponible en: <http://www.anped.org.br/24/ts2.doc>. Consultado el 3 de noviembre de 2003.

²⁹ SEPÚLVEDA, Leandro. El Concepto de Competencias Laborales en Educación: Notas para un Ejercicio Crítico, En: *Revista Digital UMBRAL 2000* - N° 8 enero 2002, Consultada en noviembre 3 de 2002.

³⁰ CONSEJO EUROPEO. <http://www.coe.int/t/es/com/about-coe/default.asp?=es>.

³¹ CONSEJO EUROPEO. Documento disponible en formato PDF en: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2006_5_ProgActivities2006_2009.PDF

³² DECLARACIÓN DE BARILOCHE, V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. San Carlos de Bariloche, Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995. Ver Artículo 23. Documento disponible en: <http://www.oei.es/vcumbre.htm>, consultado en noviembre de 2002.

³³ Artículo 12, *Ibid*.

³⁴ Artículo 3, *Ibidem*.

³⁵ XIV CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. San José, Costa Rica, 28 y 29 de octubre de 2004, Documento disponible en formato htm en: <http://www.oei.es/xivcie.htm>. consultada el 27 de marzo de 2006.

³⁶ TENTI FANFANI, Emilio. La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad, Buenos Aires, UNICEF, 1994; PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. En: *Nueva Sociedad*, 146, noviembre-diciembre de 1996, p. 90-101.

³⁷ RUIZ, Alexander; CHAUX, Enrique. Formación en competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-ASCOFADE. 2005.

³⁸ DE SOUZA SANTOS, Boaventura; AVRITZER, Leonardo. “Introducción al canon democrático”. En: *Democracia de alta intensidad*. La Paz. 2004.

³⁹ DE ZUBIRÍA, Sergio, ¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia? En: *Educación y cultura*. No. 67. Abril de 2005. Bogotá. FECODE. 2005. Págs. 123-137.

⁴⁰ CALDERÓN, Marco Antonio; ASSIES, Willem y SALMAN Ton (eds.) 2002. *Ciudadanía, Cultura Política y Reforma del Estado en América Latina*. México: El Colegio de Michoacán, A.C / Instituto Federal Electoral. 2002.