Otra ciudadanía es posible.
Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional

Trabajo de Grado para optar por el Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Dunia Clemencia Gutiérrez Niño
Myriam Yaneth Malagón Mayorga
Eusebio Avendaño Avendaño

Universidad Pedagógica Nacional UPN
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Septiembre de 2015

Otra ciudadanía es posible.
Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional

Trabajo de Grado para optar por el Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Dunia Clemencia Gutiérrez Niño
Myriam Yaneth Malagón Mayorga
Eusebio Avendaño Avendaño

Director de investigación
Camilo Diagama Briceño

Universidad Pedagógica Nacional UPN
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, Septiembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por su paciencia y su tiempo cedido de manera amorosa a lo largo de estos dos años; y a los maestros que nos posibilitaron una mirada distinta de nuestro ejercicio docente.

DEDICATORIA

A todos los maestros que creen que es posible una ciudadanía distinta, a partir de ejercicios de micropolítica en donde prime la afectividad, el diálogo intersubjetivo y una verdadera participación

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Otra ciudadanía es posible. Análisis crítico al Programa de Competencias Ciudadanas propuesto por el Ministerio de Educación Nacional.
Autor(es)	Avendaño Avendaño, Eusebio; Gutiérrez Niño, Dunia Clemencia; Malagón Mayorga, Myriam Yaneth.
Director	Diagama Briceño, Camilo.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 139 p.
Unidad Patrocinante	No aplica.
Palabras Claves	Competencia Ciudadana, prácticas de libertad, micropolítica, afectividad, diálogo intersubjetivo, participación.

2. Descripción

La presente investigación de carácter cualitativo se desarrolla a partir de un análisis crítico del Programa de Formación en Competencias Ciudadanas –PCC- formulado por el MEN, con el propósito de identificar algunas insuficiencias de carácter teórico y práctico y a partir de allí proponer unos principios pedagógicos y didácticos que posibiliten un proceso de formación ciudadana distinta a la propuesta por la dinámica capitalista: individualidad y competitividad. La investigación comienza con una revisión documental de los textos propuestos por el MEN sobre competencias ciudadanas y se profundiza a partir de un proceso de investigación-acción en tanto que se reflexionan las prácticas pedagógicas de cada uno de los investigadores para plantear los nuevos principios; estas prácticas se realizan en tres escenarios distintos: Soy un ser sensible y solidario en el colegio Camilo Torres Restrepo del municipio de Aguazul, Casanare; la clase de matemáticas como un ejercicio de participación desarrollada la Escuela Pedagógica Experimental

(EPE) en Bogotá, y el camino del diálogo, camino para la construcción de subjetividades respetuosas de sí mismas y del otro en la facultad tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá.

3. Fuentes

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). La Investigación - Acción como ciencia educativa crítica. En Teoría critica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado (págs. 190 - 223). Barcelona.

Deleuze, G. (2002). Diferencia y repeticíon . Buenos Aires: Amorrourtu.

Deleuze, G. (s.f.). Conversaciones 1972 - 1990. (J. L. Pardo, Trad.) Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). Mil mesetas Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (1994). Estética, ética y hermenéutica. Barcelona: Paidos Iberica S.A.

Foucault, M. (2007). Nacimiento de la Biopoítica, Curso en el colegio de Francia 1978-1979. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Maturana, H. (1994). La democracia es una obra de arte. Bogotá: Editorial Magisterio.

MEN. (2004). Estandares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá: IPSA.

MEN. (2011). Cartilla 1. Brújula. Orientaciones para la institucionalizacion de las competencias ciudadanas . Bogota: MEN.

MEN. (2012). Colombia Aprende. Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co

MEN. (2014). Un mundo de competencias: ¿Qué son? Colombia Aprende. Recuperado el 31 de Agosto de 2014, de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html

Nussbaum, M. (2010). Por qué la democracia necesita de las humanidades. Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales). En Sin fines de lucro (págs. 51 - 74). Buenos Aires: Kats Editores.

4. Contenidos

El presente trabajo investigativo se desarrolla alrededor de nuestra preocupación por ofrecer a las presentes y futuras generaciones oportunidades reales para formarse como ciudadanos conscientes y responsables de su rol, capaces de ejercer su libertad, de dialogar, de solucionar los

conflictos sin pensar en la idea de eliminar al otro, de vivir en comunidad cuidando de sí mismo y de los otros, comprometidos con sus territorios y orgullosos de ser colombianos. Es así como la pregunta de investigación que nos convoca es la siguiente: ¿cuáles principios pedagógicos y didácticos pueden orientar procesos de formación ciudadana bajo una perspectiva de la ética del cuidado de sí mismo como práctica de libertad?

De este modo, nuestro informe de investigación está organizado en tres capítulos, conclusiones y recomendaciones. En el primero se desarrolla una referencia teórica y conceptual sobre la noción de competencia, su origen tal como ha sido revelado por los planteamientos de Michel Foucault sobre el surgimiento del neoliberalismo y la teoría del capital humano, y su inclusión en las dinámicas gubernamentales.

Desarrollamos un seguimiento y análisis de la categoría competencia en el campo de la educación colombiana, como lineamiento de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el modo como esta categoría ha sido adoptada acríticamente por los profesionales de la educación. Todo esto, a través de un rastreo detallado del PCC, sus fundamentos teóricos, legales, las nociones de ciudadanía, democracia y participación que están implícitas en el programa, y las estrategias pedagógicas propuestas por el MEN para materializarlo.

En el segundo capítulo, se desarrolla el análisis crítico del PCC, con el objetivo de identificar y analizar las debilidades o insuficiencias de dicho discurso. Este análisis lo hacemos en dos segmentos. El primero, orientado a cuestionar algunos elementos conceptuales que consideramos fundamentales para la formación ciudadana, como las nociones de ciudadanía y derechos humanos, democracia, participación, libertad, autonomía y poder en el marco de la búsqueda de una subjetividad para la democracia; y un segundo segmento en el que se desarrolla la crítica a algunas de las estrategias que propone el MEN para materializar el PCC.

Por último, encontramos un capítulo que hemos querido titular "otra ciudadanía es posible," donde describimos tres experiencias exitosas de formación ciudadana desarrolladas en tres contextos distintos, que dan cuenta de que sí es posible desarrollar procesos pedagógicos y didácticos que se distancien de las condiciones impuestas por los discursos dominantes. La primera experiencia se denomina "Soy un ser sensible y solidario" y ha sido desarrollada en el colegio Camilo Torres Restrepo del municipio de Aguazul, Casanare, con estudiantes de básica secundaria y media. Esta experiencia muestra la transgresión de los límites de la escuela y el aula para hacer de la afectividad y el trabajo comunitario el vínculo entre la reflexión y la acción.

La segunda experiencia se denomina "La clase de matemáticas como un ejercicio de participación desarrollada en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) en Bogotá", en donde se expone, que hacer matemáticas en el aula, además de ser un ejercicio disciplinar, puede ser un ejercicio de participación, en el cual los argumentos, la conversación y el trabajo en equipo son acciones que permiten trascender la democracia representativa como principio de formación en la ciudadanía. Y una tercera experiencia, denominada "El camino del diálogo, camino para la construcción de subjetividades respetuosas de sí mismas y del otro", desarrollada en la facultad tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, que a través del diálogo busca favorecer relaciones democráticas y solidarias entre sus actores, además de crear condiciones para comprender mejor la realidad de ellos, poniendo al servicio del otro el poder de la palabra y del saber.

Este informe, termina con las respectivas conclusiones y recomendaciones planteadas a partir del trabajo investigativo desarrollado, pretendiendo demostrar como reto final que sí es posible desligarse de las disposiciones impuestas por el sistema, revertir el orden establecido, crear maneras diversas de resistencia haciendo uso de nuestra condición de sujetos ético-políticos y en efecto hacer que las cosas pasen. Con ello, se pretende demostrar que la micropolítica es la opción que nos queda para trabajar sobre los pequeños espacios en los que habitamos y darle voz a aquellas apuestas que rompen con las dinámicas establecidas para generar un movimiento, una transformación que provenga de la misma inmanencia social, desde abajo (Deleuze & Guattari, 2004).

5. Metodología

Estos objetivos fueron alcanzados a partir de un proceso de revisión documental, análisis del discurso e investigación-acción que nos permitió, conocer a profundidad el discurso de las competencia ciudadanas, visibilizar y advertir sobre los componentes y efectos de este discurso, y a la vez proponer una mirada distinta a partir de la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas enmarcadas en un ejercicio de resistencia propositiva a los discursos dominantes.

Las tareas científicas[1] que se desarrollaron para dar cumplimiento a los objetivos planteados con la investigación incluyeron en un primer momento una revisión documental de lo producido

[1] Dentro de nuestro ejercicio investigativo estuvo claro desde un comienzo que lo importante no es la metodología sino el problema. En este sentido, la ruta que seguimos para dar respuesta a la pregunta no está

por el MEN, en lo que tiene que ver con el tema de la formación en competencias ciudadanas. Esto para fortalecer nuestro saber al respecto y para orientar nuestro camino en una lectura crítica y propositiva de lo encontrado en dichos documentos institucionales.

En un segundo momento se realiza un análisis crítico de los planteamientos del PCC a partir de un proceso de análisis del discurso, con el fin de hacer visibles sus componentes y denunciar los efectos que este discurso provoca en los sujetos.

En un tercer momento acudimos a lo que Carr y Kemmis (1988) han definido como Investigación Acción. En tanto que su objeto se centra en nuestras propias prácticas educativas. Con el propósito de reflexionar sobre el modo como las entendemos y sus distintas situaciones, de manera particular, en lo que consideramos la formación de nuevas subjetividades, de nuevas maneras de entendernos como ciudadanos en nuestro aquí y ahora concreto (nosotros mismos, en tanto docentes, y los estudiantes con los que tenemos que ver en nuestros espacios educativos). Todo esto en el ánimo de contribuir a la transformación y mejora de nuestro metro cuadrado educativo, y con ello, a la utopía de lograr transformaciones del presente de la realidad social en la que nos encontramos inmersos, para dar forma a un futuro distinto.

6. Conclusiones

De acuerdo a la clasificación que se propuso en el desarrollo de las conclusiones, se expondrán de manera resumida cada uno de estos enunciados:

- Sobre la noción de competencias en la educación

A partir del análisis crítico desarrollado sobre los fundamentos del PCC, se logra comprender que éste es una estrategia gubernamental con la que se busca hacer de la educación un dispositivo para fortalecer el capital humano.

- Sobre las insuficiencias de los fundamentos teóricos del discurso de las competencias ciudadanas

Plantear procesos de formación ciudadana a partir de los discursos de la Constitución Política de 1991 CPC y de los Derechos Humanos DDHH tiene un carácter abstracto que en nada contribuye para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica, reflexiva y propositiva sobre su realidad.

enmarcada en una metodología específica, sino que recurrimos a distintas herramientas metodológicas que nos permitieran alcanzar nuestro propósito.

- Sobre las nociones que desarrolla el discurso de las competencias ciudadanas

Existen insuficiencias con relación a las nociones que fundamentan el PCC: ciudadanía, democracia, participación, libertad, autonomía y poder. Cada una de éstas, si bien es presentada de una manera positiva y prometedora en el discurso del MEN, al analizar la realidad social se percibe que los sujetos las están asumiendo de una manera distinta, identificándose una serie de incoherencias y contradicciones que desbordan los propósitos y terminan legitimando un tipo de ciudadano pasivo, individualista, obediente, acrítico y conformista; producto, tal vez, de la manera como se materializa el discurso en las aulas, que por supuesto no es ingenua sino intencional.

- Sobre una propuesta proveniente de la utopía: otra ciudadanía es posible

Es posible plantear una propuesta de formación en la que se propenda por gestionar en un nuevo ethos caracterizado por el reconocimiento de la condición de sujetos políticos capaces de ejercer unas relaciones de poder (flexibles) sobre sí y sobre los otros; de manera tal que, dichas relaciones lleven a una búsqueda constante de libertad, entendida como la posibilidad de resistirse a las condiciones impuestas por los códigos socialmente establecidos, para crear propios modos de existencia.

Para tal fin se proponen algunas estrategias que pueden ser significativas para la orientación de la formación ciudadana:

- La afectividad como motor para la formación ciudadana
- Más que participación de la representatividad, La participación como ágora
- La reivindicación del diálogo
- El contexto, la mejor aula de clase.

Elaborado por:	Avendaño Avendaño, Eusebio; Gutiérrez Niño, Dunia Clemencia; Malagón Mayorga, Myriam Yaneth.
Revisado por:	Diagama Briceño, Camilo.

Fecha de elaboración del Resumen:	06	09	2015

TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO 1

INTRODUCCIÓN 4

Capítulo 1 12

1 ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL 12

1.1 La noción de competencia 12

1.2 El Capital Humano y las competencias 15

1.3 La noción de competencia en la educación colombiana 18

1.4 El MEN y las Políticas de Formación en Competencias 21

1.5 El programa de formación en Competencias Ciudadanas 24

1.6 Fundamentos legales y teóricos del PCC 27

1.7 Las estrategias del MEN para la formación en competencias ciudadanas 29

2.7.1. La Gestión Institucional 30

2.7.2. Las instancias de participación 31

2.7.3. El aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre 33

1.8 Principios guía para la implementación del PCC propuestos por el MEN 35

Capítulo 2 37

2 INSUFICIENCIAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS 37

2.1 Insuficiencias a nivel conceptual 39

2.2 Insuficiencias a nivel de estrategias 57

Capítulo 3 68

3 OTRA CIUDADANÍA ES POSIBLE: TESTIMONIOS DE LOS ACTORES 68

3.1 Soy un ser sensible y solidario: otra ciudadanía es posible 71

3.2 La clase de matemáticas, un ejercicio de participación 91

3.3 El camino del diálogo: camino para la construcción de subjetividades respetuosas de sí mismas y del otro 105

CONCLUSIONES 120

RECOMENDACIONES FINALES 128

REFERENCIAS 135

PRÓLOGO

El desarrollo de un análisis crítico del programa de formación en competencias ciudadanas pretende no solo una comprensión de sus intenciones ni lo que representa en los campos de visibilidad, sino también analizar el discurso como una estrategia política para integrar y diferenciar fuerzas en el campo educativo. En este sentido, la problematización de esta investigación gira en torno a la óptica según la cual el discurso de las competencias ciudadanas hay que verlo más allá de lo que presenta como propósitos y reconocer cuáles son los ejercicios o actos políticos que en efecto se expresan en él, teniendo en cuenta que todo lo que se dice, es la forma concreta de un determinado ejercicio de poder.

El discurso de las competencias ciudadanas es una estrategia política que atraviesa de manera imperceptible a los sujetos que la pronuncian y al mismo tiempo se aplica a todos los sujetos y objetos que están determinados por ella; es una estrategia que busca a través de unas relaciones de poder-saber, conducir la conducta de los sujetos hacia determinadas maneras de ser que se ajusten a ciertos intereses. Esto teniendo en cuenta que el poder permanentemente genera nuevas relaciones de saber y que el saber o discurso determina y domina el sistema.

A partir de una perspectiva arqueológica un saber está compuesto por discursos y visibilidades. Un discurso siempre tiene un campo de visibilidad con el que se confronta; visibilidad que es irreductible al orden del discurso. En este sentido, es indispensable aproximarnos al saber, no simplemente como un juego del lenguaje, o como una construcción puramente lingüística, sino, y ante todo, teniendo en cuenta que el saber es la conjugación de dos flujos: un lenguaje al que llamamos discurso, y un flujo de imágenes al que llamamos visibilidades o conjunto de visibilidades. En donde el lenguaje como tal no establece una relación de revelación con las visibilidades, no revela lo que las visibilidades son, sino que precisamente es un ejercicio de poder, el establecimiento de un orden para lo visible.

La educación es un campo, un dominio de saber formalizado constituido fundamentalmente por discursos de tres órdenes: El primero de ellos, el de las políticas educativas, dentro del cual encontramos la gran escala de los sistemas educativos y la relación entre instituciones educativas y no educativas. En segundo lugar, el discurso de la pedagogía, a través del cual se tienen en cuenta los procesos que es necesario desarrollar al interior de las instituciones educativas concretas para formar los sujetos con los que tenemos que ver. Por último, el discurso de la didáctica, por medio del cual entendemos un conjunto de procesos y actividades dados al interior del aula. De este modo, a cada uno de estos tres discursos le corresponde un orden de visibilidad, en donde la práctica conjuga discurso y visibilidad. Así, al discurso de las políticas educativas le corresponde el orden de visibilidad de los sistemas educativos; al de la pedagogía, el de las instituciones educativas concretas; y al de la didáctica, el aula. Todo ello dentro de una lógica de relación de poder, de manera que si hay una relación entre discursos y campos de visibilidad es porque hay estrategias de poder que las articulan.

Esta investigación nace de todo este marco teniendo en cuenta que estos tres discursos con sus respectivas visibilidades están estrechamente relacionados, pues en cierta medida, las políticas educativas determinan el discurso pedagógico y éste a su vez determina la didáctica. En este sentido, consideramos que si es posible una transformación de las políticas educativas, ésta se puede conseguir partiendo del discurso de la didáctica con el trabajo hecho en el aula.

Más aún, las pedagogías contemporáneas no las están construyendo maestros, sino funcionarios expertos de los ministerios, que normalmente son economistas o ingenieros de sistemas, o ingenieros industriales, o abogados. La tendencia de hoy día, desde el punto de vista institucional, es determinar todo a partir del plano de la política educativa. De este modo, el MEN no sólo crea los lineamientos de política para la consolidación del sistema educativo, sino que incluso le da las guías y los manuales a los maestros para orientar todo el proceso en la institución. Aquí se evidencia entonces cómo el poder produce y controla el saber y además establece distintos

procedimientos de control que garanticen la legitimación del discurso como es el caso de los lineamientos y las evaluaciones masivas.

Nuestro trabajo crítico consiste entonces, en hacer un diagnóstico del presente de la educación particularmente en lo que se refiere a la formación ciudadana como un discurso que pretende legitimar unas relaciones de poder, para permitirnos luego, proponer alternativas para actuar en otro sentido, en el ánimo de dar otra orientación a la didáctica y a la pedagogía, incluso a la misma política educativa a partir de apuestas micropolíticas. Esto teniendo claro que la escuela constituye un saber y explicita un poder.

INTRODUCCIÓN

> Una ciudad en la que todo el mundo cuidase de sí mismo como es debido sería una ciudad que funcionaría bien y que encontraría así el principio de su perpetuación.
> Michael Foucault

La formación ciudadana es uno de los temas que más genera debate en los diferentes escenarios, tanto académicos como gubernamentales, teniendo en cuenta que se convierte en un aspecto fundamental para la consolidación del proyecto de esa "nueva sociedad" que se anuncia en los distintos discursos. Una sociedad integrada por ciudadanos con valores éticos, respetuosos de los Derechos Humanos (DDHH), que cumplan sus deberes sociales y que participen en la consolidación de una cultura para la paz. La configuración de este nuevo ciudadano ha llevado al Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), a diseñar una serie de políticas públicas para el sector educativo orientadas a la materialización de dicho discurso.

A partir de la adopción de la Constitución Política de Colombia de 1991 (CPC), Colombia asume el reto de diseñar e implementar estrategias para la formación ciudadana y comienza entonces a trazar el camino proponiendo la educación formal como principal dispositivo para cumplir los propósitos. Bajo esta dinámica el MEN asume la tarea de formular políticas, planes y programas orientados hacia la consolidación de esa nueva cultura para la ciudadanía, la paz y la convivencia, dando origen a la política sectorial 2010-2014 "Educación de Calidad, Camino a la Prosperidad", a la que pertenece el Programa de Formación en Competencias Ciudadanas (PCC), que se orienta a desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes. (MEN, 2012)

Distintos autores expertos en el tema de las competencias ciudadanas como Enrique Chaux y Alexánder Ruíz, con el apoyo de Colciencias, de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) y de instituciones de

educación superior como la Universidad de los Andes, han participado activamente en el diseño de las bases del PCC y han desarrollado diversos procesos investigativos para fortalecerlo. Sus planteamientos han sido de gran significación, en la medida en que ponen sobre la mesa la cuestión de que la formación ciudadana es un proceso que se lleva a cabo de manera intencional y tomando como principal recurso la vida cotidiana de la institución educativa, pero que no es una tarea sencilla, ya que este tipo de formación depende también de diversos factores como la familia, las dinámicas particulares de las instituciones y los docentes.

La integralidad, la transversalidad, la posibilidad de brindar experiencias vivenciales para practicar las competencias, la participación de la comunidad educativa en las actividades de formación y la evaluación de los impactos de las distintas estrategias aplicadas para formar ciudadanía, son principios que responden de alguna manera a éste propósito; sin embargo, algo está fallando, algo hace falta, y es allí –en esas ausencias- donde nosotros como docentes investigadores, hemos querido navegar para encontrar otras salidas.

A pesar de todos estos esfuerzos, el panorama de la ciudadanía colombiana no refleja transformaciones significativas. Continúa en un estado de pasividad e indiferencia frente a los problemas del país, y más que avances, pareciera que lo que se ha tenido es un retroceso. Ejemplo de ello es la cada vez más disminuida participación de los ciudadanos en los procesos electorales, el deterioro de la confianza en sus representantes elegidos en las urnas (entiéndase presidentes, congresistas, alcaldes, gobernadores, entre otros) y la escasa participación de las comunidades en la construcción de las políticas públicas.

Respecto de la convivencia, la situación es algo más compleja, los índices de violencia e inseguridad están en aumento, las relaciones comunitarias, familiares y de otro tipo son fracturadas y debilitadas por el individualismo, el materialismo y la subestimación del afecto, y se desarrolla un proceso de paz confuso en el que no se tiene claridad sobre los intereses de los distintos actores que participan en el conflicto

armado; un proceso que propone una cultura para la paz[2], en donde parece entenderse, que vivir en paz tiene que ver con eliminar el conflicto y con ello, las diferencias de pensamiento y acción, caminando todos, de manera homogénea, hacia la misma meta. Este panorama poco tiene que ver con una ciudadanía distinta, en donde sean posibles también escenarios para el conflicto de las ideas, es decir para el disenso, no sólo para el consenso.

A partir de lo anterior y siendo consecuentes con el camino que decidimos recorrer como maestros, arquitectos de sueños y constructores de otros mundos posibles, el presente trabajo investigativo se desarrolla alrededor de nuestra preocupación por ofrecer a las presentes y futuras generaciones oportunidades reales para formarse como ciudadanos conscientes y responsables de su rol, capaces de ejercer su libertad, de dialogar, de solucionar los conflictos sin pensar en la idea de eliminar al otro, de vivir en comunidad cuidando de sí mismo y de los otros, comprometidos con sus territorios y orgullosos de ser colombianos. Es así como la pregunta de investigación que nos convoca es la siguiente: ¿cuáles principios pedagógicos y didácticos pueden orientar procesos de formación ciudadana bajo una perspectiva de la ética del cuidado de sí mismo como práctica de libertad?

La investigación se fundamenta empíricamente en nuestra experiencia como docentes, que nos hemos visto enfrentados al reto de orientar procesos formativos que van más allá de enseñar contenidos, de fortalecer el intelecto; pues creemos no sólo que otra ciudadanía es posible, sino que la podemos forjar en el trabajo que hacemos en nuestro propio metro cuadrado de aula.

Teóricamente nos hemos basado, en primer lugar, en los documentos presentados por el MEN sobre las orientaciones para la institucionalización de las

[2] Para nosotros la consolidación de una cultura para la paz no implica la eliminación del conflicto, por el contrario, implica la comprensión del conflicto como una posibilidad para generar dinámicas participativas en las que los sujetos aprendan a reconocer, comprender y vivir en medio de la diferencia. Una cultura para la paz implica entonces asumir los conflictos como parte inherente de las dinámicas de la vida social y aprender a tratarlos en medio de unas condiciones de justicia y manejo no violento.

competencias ciudadanas, compendiadas en las tres cartillas que contienen la conceptualización, la ruta de ejecución y los estándares básicos de competencias ciudadanas, y en segundo lugar, nos basamos en los aportes teóricos de Alexander Ruiz Silva, Enrique Chaux Torres, Juanita Lleras y Ana María Velásquez, quienes han dedicado gran parte de su vida académica a investigar sobre el tema de las competencias ciudadanas y a asesorar al MEN en el proceso de diseño e institucionalización del PCC.

El análisis crítico lo hemos desarrollado a partir de los planteamientos de Michel Foucault, sobre el nacimiento de la biopolítica, quien a través de su método arqueológico y genealógico[3] nos ofrece un panorama detallado sobre el surgimiento del neoliberalismo y con él las políticas capitalistas. De este autor también hemos tomado como referencia el texto *Hermenéutica del sujeto: la ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad* (1994)*,* a partir del cual desarrollamos la noción de libertad, poder y subjetividad. Por esta misma línea tomamos los aportes de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2004) con los que visibilizamos el trasfondo del paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, e identificamos posibles maneras como los sujetos podemos resistir a esas nuevas formas de dominación, a través de las líneas de fuga y la micropolítica.

De igual forma, las construcciones teóricas de Humberto Maturana (1994) y Martha Nussbaum (2010) sobre las nociones de democracia y participación fueron inspiradoras en la medida en que nos permitieron perfilar una visión distinta de estos dos conceptos tan importantes para la formación ciudadana.

Otros referentes importantes fueron las críticas de Guillermo Bustamante (2001) a la noción de las competencias en la educación, los planteamientos de Luis Fernando Escobar (2014) sobre las pedagogías de la alteridad, la propuesta de Paulo Freire

[3] Como investigadores es importante aclarar que nuestro trabajo no se realiza a partir de una metodología basada en la arqueológica y la genealógica desarrollada por Foucault; sino que toma como referente los planteamientos de dicho autor, para poder comprender mejor el surgimiento de la teoría del capital humano y con ella las competencias.

(2004) de educación como práctica de la libertad, y el llamado de Irene Comins (2009), a asumir las tareas de atención y cuidado, no sólo para con los otros, sino para con nosotros mismos.

El objetivo principal de esta investigación es conceptualizar principios pedagógicos y didácticos que puedan guiar distintos procesos de formación ciudadana bajo una perspectiva de la ética del cuidado de sí mismo como práctica de libertad, a partir de un análisis crítico del PCC formulado por el MEN y la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas. Dentro de los objetivos específicos que orientan esta investigación están: analizar de manera critica la política actual de formación en competencias ciudadanas en Colombia, identificar ausencias o insuficiencias del programa para formar en ciudadanía y visibilizar tres estrategias didácticas exitosas de formación ciudadana desarrolladas en tres contextos distintos.

Estos objetivos fueron alcanzados a partir de un proceso de revisión documental, análisis del discurso e investigación-acción que nos permitió, conocer a profundidad el discurso de las competencia ciudadanas, visibilizar y advertir sobre los componentes y efectos de este discurso, y a la vez proponer una mirada distinta a partir de la reflexión sobre nuestras propias prácticas educativas enmarcadas en un ejercicio de resistencia propositiva a los discursos dominantes.

Las tareas científicas[4] que se desarrollaron para dar cumplimiento a los objetivos planteados con la investigación incluyeron en un primer momento una revisión documental de lo producido por el MEN, en lo que tiene que ver con el tema de la formación en competencias ciudadanas. Esto para fortalecer nuestro saber al respecto y para orientar nuestro camino en una lectura crítica y propositiva de lo encontrado en dichos documentos institucionales.

[4] Dentro de nuestro ejercicio investigativo estuvo claro desde un comienzo que lo importante no es la metodología sino el problema. En este sentido, la ruta que seguimos para dar respuesta a la pregunta no está enmarcada en una metodología específica, sino que recurrimos a distintas herramientas metodológicas que nos permitieran alcanzar nuestro propósito.

En un segundo momento se realiza un análisis crítico de los planteamientos del PCC a partir de un proceso de análisis del discurso, con el fin de hacer visibles sus componentes y denunciar los efectos que este discurso provoca en los sujetos. Con este análisis se pretendió mostrar la manera cómo nuestra comprensión de la realidad está fuertemente mediatizada por aquellos discursos que recibimos y repetimos sin ningún cuestionamiento. Este segundo momento se da a partir de la comprensión de que los discursos constituyen tal vez la herramienta más persuasiva para conseguir modelar actitudes, es decir, formas de pensar, sentir y actuar.

En un tercer momento acudimos a lo que Carr y Kemmis (1988) han definido como Investigación Acción. En tanto que su objeto se centra en nuestras propias prácticas educativas. Con el propósito de reflexionar sobre el modo como las entendemos y sus distintas situaciones, de manera particular, en lo que consideramos la formación de nuevas subjetividades, de nuevas maneras de entendernos como ciudadanos en nuestro aquí y ahora concreto (nosotros mismos, en tanto docentes, y los estudiantes con los que tenemos que ver en nuestros espacios educativos). Todo esto en el ánimo de contribuir a la transformación y mejora de nuestro metro cuadrado educativo, y con ello, a la utopía de lograr transformaciones del presente de la realidad social en la que nos encontramos inmersos, para dar forma a un futuro distinto.

Es más, en sintonía con lo expuesto por Carr y Kemmis (1988), creemos necesario anotar que a lo largo de nuestro trabajo investigativo, en varias ocasiones, nos sentimos víctimas de las ideologías hegemónicas en lo que a la formulación de las competencias ciudadanas se refiere el MEN, pues en medio de su lectura crítica, nos vimos sumergidos en un mar de contradicciones y frustraciones por el discurso demagógico y abstracto que caracteriza tal formulación. Por esta razón, el camino que asumimos fue el de la revisión autocrítica de nuestra propia práctica para teorizarla. Pues estamos convencidos de que lo que encontramos en ella logra superar las ausencias halladas en el PCC.

Finalmente, desarrollamos un proceso propositivo mediante el cual se definen otros posibles principios pedagógicos y didácticos de formación ciudadana que pueden

complementar las acciones propuestas por el MEN. Unos principios pedagógicos que se apartan del discurso hegemónico y establecen unas relaciones distintas entre el maestro y su práctica pedagógica.

El presente informe de investigación está organizado en tres capítulos, conclusiones y recomendaciones. En el primero se desarrolla una referencia teórica y conceptual sobre la noción de competencia, su origen tal como ha sido revelado por los planteamientos de Michel Foucault sobre el surgimiento del neoliberalismo y la teoría del capital humano, y su inclusión en las dinámicas gubernamentales.

Desarrollamos un seguimiento y análisis de la categoría competencia en el campo de la educación colombiana, como lineamiento de algunos organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el modo como esta categoría ha sido adoptada acríticamente por los profesionales de la educación. Todo esto, a través de un rastreo detallado del PCC, sus fundamentos teóricos, legales, las nociones de ciudadanía, democracia y participación que están implícitas en el programa, y las estrategias pedagógicas propuestas por el MEN para materializarlo.

En el segundo capítulo, se desarrolla el análisis crítico del PCC, con el objetivo de identificar y analizar las debilidades o insuficiencias de dicho discurso. Este análisis lo hacemos en dos segmentos. El primero, orientado a cuestionar algunos elementos conceptuales que consideramos fundamentales para la formación ciudadana, como las nociones de ciudadanía y derechos humanos, democracia, participación, libertad, autonomía y poder en el marco de la búsqueda de una subjetividad para la democracia; y un segundo segmento en el que se desarrolla la crítica a algunas de las estrategias que propone el MEN para materializar el PCC.

Por último, encontramos un capítulo que hemos querido titular “otra ciudadanía es posible,” donde describimos tres experiencias exitosas de formación ciudadana desarrolladas en tres contextos distintos, que dan cuenta de que sí es posible

desarrollar procesos pedagógicos y didácticos que se distancien de las condiciones impuestas por los discursos dominantes. La primera experiencia se denomina “Soy un ser sensible y solidario” y ha sido desarrollada en el colegio Camilo Torres Restrepo del municipio de Aguazul, Casanare, con estudiantes de básica secundaria y media. Esta experiencia muestra la transgresión de los límites de la escuela y el aula para hacer de la afectividad y el trabajo comunitario el vínculo entre la reflexión y la acción. La segunda experiencia se denomina “La clase de matemáticas como un ejercicio de participación desarrollada en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) en Bogotá”, en donde se expone, que hacer matemáticas en el aula, además de ser un ejercicio disciplinar, puede ser un ejercicio de participación, en el cual los argumentos, la conversación y el trabajo en equipo son acciones que permiten trascender la democracia representativa como principio de formación en la ciudadanía. Y una tercera experiencia, denominada “El camino del diálogo, camino para la construcción de subjetividades respetuosas de sí mismas y del otro”, desarrollada en la facultad tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, que a través del diálogo busca favorecer relaciones democráticas y solidarias entre sus actores, además de crear condiciones para comprender mejor la realidad de ellos, poniendo al servicio del otro el poder de la palabra y del saber.

Este informe, termina con las respectivas conclusiones y recomendaciones planteadas a partir del trabajo investigativo desarrollado, pretendiendo demostrar como reto final que sí es posible desligarse de las disposiciones impuestas por el sistema, revertir el orden establecido, crear maneras diversas de resistencia haciendo uso de nuestra condición de sujetos ético-políticos y en efecto hacer que las cosas pasen. Con ello, se pretende demostrar que la micropolítica es la opción que nos queda para trabajar sobre los pequeños espacios en los que habitamos y darle voz a aquellas apuestas que rompen con las dinámicas establecidas para generar un movimiento, una transformación que provenga de la misma inmanencia social, desde abajo (Deleuze & Guattari, 2004).

Capítulo 1

1 ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

1.1 La noción de competencia

Establecer una definición concreta de competencia es un trabajo complejo en la medida en que se carece de un único referente semántico que permita una sola comprensión de este término. Etimológicamente el término competencia proviene del latín *competere* que significa "pugnar con", "rivalizar con", de donde provienen sustantivos como competición, competencia, competidor, competitividad y el adjetivo competitivo. Posteriormente aparecen otros derivados como "competente" entendido como adecuado, apto.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, el término competencia tiene dos acepciones principales provenientes del latín *competentĭa*; en un primer sentido significa disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo, y en un segundo sentido significa pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. (Española, 2015).

De igual forma también se hallan algunos orígenes en la raíz griega *agon* de donde proviene la palabra agonistes; esta raíz griega significaba proyecto de vida centrado en la búsqueda permanente de la excelencia, lo que significaba haber triunfado en la guerra, haber elaborado la mejor escultura, producir el mejor discurso, entre otras hazañas. (Correa Bautista, 2007).

Así, la competencia como categoría es un vocablo que se usó tradicionalmente en el contexto deportivo y posteriormente en el contexto económico, pero que en las últimas décadas ha tomado lugar en otros ámbitos de la vida humana –laboral, educativo y comportamental-, convirtiéndose hoy en el fundamento de diferentes

discursos progresistas pronunciados por líderes sectoriales, empresarios y funcionarios de gobierno. Su inclusión en las diversas dimensiones del ciudadano se ha dado de manera paulatina y como respuesta a una serie de condiciones socio-políticas que han sido establecidas conscientemente por la dinámica capitalista, una dinámica que busca hacer del hombre un sujeto eficiente, productivo y competitivo.

En aras de una mejor comprensión del uso del término “competencia” en el contexto actual, vemos necesario hacer un análisis más profundo sobre la manera como este término ha llegado a figurar en el pensamiento de todos: gobernantes y gobernados, empresarios, legisladores, trabajadores, docentes, estudiantes, etc., al punto de convertirse en un referente obligado de nuestros comportamientos y quehaceres.

En sus clases de 1979, recogidas en el texto titulado El nacimiento de la biopolítica, Michel Foucault (2007), elaboró un análisis de diversos fenómenos sociopolíticos entre los cuales se encuentra, principalmente, el surgimiento del neoliberalismo: una estrategia de gobierno que consiste en lograr que la forma empresa, y con ella la categoría de “competencia” –que hasta ese momento eran de uso exclusivo del lenguaje económico-, orienten la vida de los sujetos. Con el surgimiento del neoliberalismo se instaura un nuevo arte de gobernar que se caracteriza por “[…] buscar cómo se puede ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado” (Foucault M. , 2007, pág. 157), mediante una serie de intervenciones que deben actuar “sobre la sociedad misma en su trama y su espesor” (Foucault, 2007, pág. 88). Este nuevo arte de gobernar plantea un gobierno de sociedad cuyo principio regulador no son las mercancías, sino la competencia. “Es decir que lo que se procura obtener no es una sociedad sometida al efecto mercancía, sino una sociedad sometida a la dinámica competitiva. No una sociedad de supermercado: una sociedad de empresa” (Foucault M. , 2007, pág. 182). Una sociedad en la que el sujeto pasa de ser un simple productor-consumidor a ser un gestor de su propia vida, a través del desarrollo de diversas habilidades o competencias.

> No es la sociedad mercantil lo que está en juego en este nuevo arte de gobernar. No es eso lo que se trata de construir. La sociedad según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de la competencia. Estos mecanismos deben tener la mayor superficie y espesor posibles y también ocupar el mayor volumen posible en la sociedad. (Foucault M. , 2007, pág. 182)

En esta dinámica socio-política impulsada por el neoliberalismo, el sujeto debe asumir un nuevo rol que le permita "sobrevivir," usando a plenitud todas sus capacidades y habilidades de empresario. Este nuevo "homo economicus" es el empresario de sus conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas. La lógica de la vida del hombre de hoy consiste en ser competente competitivo[5] para ser exitoso.

El posicionamiento de las "competencias" como categoría central en los diversos ámbitos de la vida del ciudadano y, particularmente, en las políticas estatales, no ha sido el resultado de un proceso emanado de la simple lógica de la naturaleza, sino que se ha efectuado en unas condiciones históricas particulares. Creado a mediados del siglo XX, el neoliberalismo es una estrategia que busca multiplicar la forma empresa dentro del cuerpo social, de tal manera que los servicios que no eran considerados comerciales en el siglo XIX -la salud, la educación, la seguridad, entre otras- se conviertan en fuente de lucro. Lo que esta estrategia pretende de manera específica es construir una trama social en la que las unidades básicas de la vida del ciudadano tengan la forma de la empresa. "Se trata de hacer del mercado, de la competencia, y por consiguiente de la empresa, lo que podríamos llamar el poder informante de la sociedad" (Foucault M. , 2007, pág. 186).

> La biopolítica neoliberal no se limita al juego de variables biológicas tales como el nacimiento, la muerte y la enfermedad, sino que se trata de una intervención mucho

[5] Dentro de este análisis crítico los adjetivos competente y competitivo no son tomados como sinónimos; cuando citamos a un sujeto competente nos referimos a aquel que en medio de su afán por permanecer vigente dentro del sistema capitalista, debe fortalecer sus capacidades para desarrollar cada vez mejor ciertas tareas. Con relación al sujeto competitivo, nos referimos a aquel que presionado por ascender en la escala social compite con los otros por ser el mejor valiéndose de un espíritu individualista. Los dos términos tienen relevancia dentro del análisis del discurso de las competencias ciudadanas.

> más molecular. Tiene que ver con el gobierno de la vida íntima de las personas, con decisiones cotidianas como las referentes, por ejemplo, al cuidado del cuerpo (selección de la comida, ritmos de vida adecuados, rechazo de hábitos nocivos como el cigarrillo, etc.), cómo educar a los hijos, con quién relacionarse amorosamente, cómo llevar la vida sexual, qué tipo de intereses culturales o espirituales es necesario desarrollar, cómo potenciar el emprendimiento personal, etc. Decisiones cotidianas que se convierten en estrategias económicas orientadas a la optimización de sí mismo como máquina productora de capital. Hablamos, pues, de una biopolítica que, mediante la multiplicación de la forma empresa hacia ámbitos no económicos, tiene como objetivo el gobierno de la intimidad. (Castro-Gómez, 2010, pág. 208)

El neoliberalismo se propone hacer funcionar la vida entera del hombre alrededor de la dinámica capitalista de producir, consumir, competir y gestionar su propio bienestar y sus propios riesgos. Busca sembrar en el ciudadano una mentalidad competitiva que haga de la empresa una forma de vida. A partir de estas consideraciones, se puede inferir que de la institucionalización de la forma empresa, en la vida de los sujetos surge la categoría “competencia” como eje transversal de las políticas públicas de educación, pues para ser un empresario de sí mismo se necesita ser competitivo.

1.2 El Capital Humano y las competencias

El modelo de la empresa como forma de vida se consolida en una de las reflexiones principales del neoliberalismo: la teoría del capital humano. Ésta introduce el trabajo dentro del campo del análisis económico con el fin de saber cómo utiliza el trabajador los recursos de que dispone (Foucault, 2007). Según esta teoría, el capital es todo aquello que puede ser fuente de ingresos, y el ingreso es el rendimiento del capital, lo que significa entonces que el capital cuya renta es el salario se refiere al conjunto de factores físicos, psicológicos y culturales que otorgan a alguien la capacidad de ganar un salario. Este capital humano hace referencia a una aptitud, a una idoneidad que procura al hombre trabajador las condiciones para ser productivo y competitivo. La “idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo” (Foucault, 2007, pág. 130). El capital

humano es el dispositivo para crear un homo economicus empresario de sí mismo, que sea su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos. Un homo economicus que no sólo consume sino que produce su propia satisfacción.

El capital humano está integrado por algunos elementos innatos y otros adquiridos. Los primeros, son “un conjunto de habilidades con las que cada individuo nace y que pueden ser modificadas genéticamente para reconocer y prever los riesgos de la existencia” (Rengifo, 2014, pág. 12). Estos elementos pueden ser hereditarios o congénitos, razón por la cual la reproducción humana y la manipulación genética son mecanismos útiles para aumentar el capital humano a futuro. Los elementos adquiridos por constitución voluntaria del capital humano, son los referidos a todas aquellas habilidades o capacidades que el hombre necesita desarrollar para producir capital, es decir, para formar esa idoneidad-máquina que va a producir ingresos. Estos dependen de las inversiones de los hombres en salud y, sobre todo, en educación.

> Puede definirse como las inversiones estratégicas que el individuo hace sobre sí mismo, para potencializar su capital humano innato, por ejemplo la educación es vista como una inversión en la que el sujeto consigue cierta mejora, optimizando sus capacidades y sus habilidades para edificarse como “empresariable”. Razón por la que educarse hoy significa mejorarse y hacerse más “apreciable” para el mercado. Con ello, se integran elementos que antes no hacían parte del mercado (Rengifo, 2014, pág. 12).

En la medida en que el individuo aumenta su capital humano, disminuyen las posibilidades de que su empresa fracase; por lo tanto aumentan sus posibilidades de ser exitoso. Esto depende en gran parte de las buenas inversiones que el individuo haga sobre sí mismo. Cada decisión que tome el individuo en relación con su propia formación es una acción estratégica que le sirve para optimizarse como “máquina” productora de capital.

> Lo que más interesa a la tecnología neoliberal no es tanto que los sujetos trabajen para satisfacer necesidades básicas (comer, dormir, abrigarse, descansar) y adquirir objetos materiales (cosificados como propiedades), sino

> que se “capitalicen a sí mismos”, esto es, que logren “invertir” en ámbitos inmateriales como la belleza, el amor, la sexualidad, el conocimiento, la espiritualidad, las buenas maneras, etc., pues tales inversiones contribuyen a aumentar las posibilidades de movilidad en una economía cambiante y despiadada. (Castro-Gómez, 2010, pág. 51)

La formación del capital humano se convierte en una de las prioridades de los gobiernos estatales, para lo cual estos adelantan una serie de políticas orientadas a fortalecer aspectos relacionados con la salud y la educación de las poblaciones. En este panorama, las políticas elaboran un completo análisis ambiental de la vida del niño –higiene pública, protección de la salud- que incluya diferentes aspectos como formas de vida, crianza, relaciones con sus padres y con los otros; todo esto podrá calcularse y hasta cierto punto ponerse en cifras, medirse en términos de posibilidades de inversión en capital humano (Foucault, 2007).

Desde esta perspectiva, las políticas gubernamentales establecen que la inversión en capital humano es necesaria para el desarrollo de un país. La inversión en el capital físico como estrategia para generar crecimiento económico ha sido desplazada por la inversión en capital humano, teniendo en cuenta que esta última potencializa las habilidades de los individuos para producir dispositivos técnicos y tecnológicos innovadores favorables a dicho crecimiento.

> Si hay innovación, es decir, si se encuentran cosas nuevas, si se descubren nuevas formas de productividad, si hay invenciones de tipo tecnológico, no es más que la renta de cierto capital, el capital humano, o sea, el conjunto de inversiones que se han hecho en el hombre mismo. (Foucault M. , 2007, pág. 272)

Las políticas de crecimiento ya no se ajustarán a la inversión material del capital físico y al número de trabajadores, sino que afectarán el nivel y la forma de inversión en capital humano; se trata entonces de unas políticas públicas centradas en la consolidación de un sujeto competente y empresario de sí mismo, capaz de “incrementar su “capital humano” mediante la creación, la innovación y el

emprendimiento. (Foucault M. , 2007) Es precisamente hacia esa inversión que se orientan las políticas económicas, sociales, culturales y educativas de todos los países desarrollados. Por consiguiente, el subdesarrollo de los países tercermundistas comienza a ser explicado a partir de la insuficiencia de inversión en capital humano (pág. 272). En este sentido, el análisis de Foucault nos da una luz sobre la razón de fondo que ha inspirado a los gobiernos de los países "subdesarrollados", entre los que se encuentra Colombia, a fortalecer la forma-empresa a través de políticas estatales y, a la par, adoptar la noción de "capital humano" bajo la máscara de la "formación en competencias" como eje transversal de las políticas educativas.

1.3 La noción de competencia en la educación colombiana

La inclusión de la noción de "competencia" en la educación colombiana es un tema que ha suscitado debates en diversos escenarios académicos, pedagógicos y políticos, dicha noción adaptada al contexto educativo, tomo como referencias epistemológicas a autores como Piaget retomando sus estudios frente a la cognición y el constructivismo y a Vigotsky con su teoría sobre la historia y la construcción socio-cultural. Tanto para Piaget como para Vigotsky, la existencia del mundo real u objetivo no estaba cuestionada. La pedagogía debía llevar al estudiante hacia el conocimiento (como fin último de la educación) mediante una serie variada de técnicas en la que el educando es un ente activo para que vaya "construyendo" ese conocimiento a partir de experiencias concretas y compresibles para él (Beluche, 2013)

Según Bustamente (2001) a manera como la competencia es comprendida hoy en el campo de la educación proviene de la psicología de las facultades del siglo XVIII donde el término hacía referencia a la capacidad o facultad para movilizar recursos cognitivos de manera ordenada con pertinencia y eficacia, siendo la competencia comunicativa lo que luego se convertiría en el ejemplo representativo de esta categoría. Hoy tanto en el contexto educativo como laboral la competencia es entendida como una cualidad concreta de aplicar conocimientos a la solución de situaciones reales donde el sujeto se considere apto o capaz.

De otra parte, algunos autores con perspectiva crítica han elaborado ciertos análisis del origen, el impacto y la pertinencia del término en el campo educativo, concluyendo que la formación en competencias es un dispositivo gubernamental para responder a las políticas económicas impuestas por organismos internacionales.

Guillermo Bustamante[6] dice que las "competencias" se han presentado como una noción novedosa en el campo de la educación, como la fórmula ideal para atender a la crisis del sistema educativo, de la misma manera que nociones puestas de moda en otras épocas, tales como "constructivismo", "logros", Proyecto Educativo Institucional (PEI), "indicadores", "evaluación cualitativa". Al respecto anota:

> No es la primera vez que una noción entra en la educación y se pone de moda: ciertas palabras llegan allí como objetos con los cuales hay que operar (se habla todo el tiempo de ellos y con ellos), pero de los cuales no hay que dar razón. Así, las "competencias" llegan a nuestra educación para darle gusto a un cliente que no queda bien precisado y cuyo gusto no se busca problematizar (Bustamante, 2001, pág. 1).

Según el mismo autor, en el campo de la educación, se cree que usar la palabra es dominar el concepto o poseer la cosa. Se habla como si las "competencias" siempre hubiesen preocupado a la educación, sin que la mayor parte de la comunidad educativa se pregunte por qué aparece la noción ni por qué no existía antes del siglo XX. Se cree haber descubierto las "competencias" como un aspecto desconocido hasta entonces que explicaría las deficiencias de la educación a lo largo de la historia (Bustamante, 2001).

Las competencias emergen como dispositivo gubernamental en el ámbito de la educación colombiana, a partir de la implementación del sistema de evaluación de la calidad, creado en 1991 en el gobierno de Cesar Gaviria Trujillo, bajo las condiciones establecidas en un contrato con el BM. Dicho sistema obedece a la idea difundida por

[6] Profesor investigador Universidad Pedagógica Nacional.

organismos educativos internacionales, a través de la cual, se afirma como necesaria una “nueva” manera de concebir el trabajo.

En sus distintas reflexiones sobre los modus operandi de las racionalidades políticas surgidas después de la segunda guerra mundial, Foucault muestra cómo con el surgimiento del neoliberalismo,[7] el tema del “capital humano” toma un lugar especial en las agendas gubernamentales, en la medida en que todos los esfuerzos son orientados hacia una adecuada administración de las riquezas, el territorio y las poblaciones, recurriendo a la economía política[8]. Es así como ahora gobernar “significa, entonces, conducir la conducta de otros mediante la intervención regulada sobre su campo de acciones presentes y futuras” (Castro-Gómez, 2010, pág. 43). Dentro de estas intervenciones reguladas se encuentran las políticas públicas.

Desde la década de 1990, el sector educativo ha debido replantear sus fundamentos y sus procesos, orientándolos de manera concreta hacia la dinámica que se impone -la del mercado-, en la que el sujeto ya no es un simple productor-consumidor, sino que también es gestor de su propio bienestar: un “empresario de sí mismo”. La educación se convierte entonces en un dispositivo fundamental para la generación de “capital humano,” a través de diferentes políticas, orientadas a modular el actuar de los individuos en torno a la dinámica empresarial, es decir, a fortalecer las diversas competencias (intelectuales, laborales, afectivas, sociales, etc.), necesarias para garantizar su movilidad en el mercado y su posicionamiento en el nuevo capitalismo, que ya no se limita a la producción industrial, sino que exige también la autogestión.

---

[7] Este nuevo arte de gobernar que configura una nueva forma de ser y de pensar de los sujetos, se aparta del estado benefactor que intervenía sobre los cuerpos de los individuos, y por el contrario ahora solo interviene sobre un medio ambiente de libertad que favorece la autorregulación de la conducta de tal forma que los sujetos puedan ser empresarios de sí mismos y adquirir nuevas competencias que les permitan adaptarse al medio. (Castro-Gómez, 2010)

8 Se concibe la economía política como la ciencia del gobierno “manejada por expertos que le indican cómo producir la mayor riqueza posible, cómo proveer a los gobernados con recursos suficientes, cómo evitar que su fuerza de trabajo se vea disminuida por epidemias y enfermedades, etc.” (Castro-Gómez, 2010, pág. 48).

> Esto significa que el problema ya no es tanto la normalización de la subjetividad mediante el confinamiento disciplinario, en el que se extrae un trabajo útil de la molaridad de los cuerpos (brazos, piernas, manos, etc.), sino la modulación de los flujos moleculares del cuerpo (afectos, deseos, memoria, atención, etc.) en espacios abiertos, ya que de su gestión dependerá la posicionalidad de los sujetos en un capitalismo que ya no es de producción, sino de marketing (Castro-Gómez, 2010, pág. 49)

Además de las inversiones en ámbitos como la salud, la movilidad, etc., para la nueva "gubernamentalidad" es prioritario hacer inversiones educativas, que provean a los individuos desde niños de una idoneidad que les permita en su edad adulta ser sujetos competentes. "Podríamos decir, entonces, que las estrategias de formación de capital humano funcionan en la racionalidad neoliberal como *estrategias biopolíticas"* (Castro-Gómez, 2010, pág. 203).

De esta manera, la necesidad de formar sujetos activos, eficientes, calculadores, responsables, creativos, capaces de sacar un provecho máximo de sus potencialidades, es decir, de su capital humano, se constituye en el fundamento principal de la formulación de políticas educativas de formación en competencias lideradas por el MEN e impulsadas por organismos internacionales como la OCDE. Las nuevas dinámicas de la educación giran ahora en torno a la idea de formar sujetos competentes y competitivos.

1.4 El MEN y las Políticas de Formación en Competencias

El MEN define la competencia como el "saber hacer", es decir, como la capacidad de "usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos)" (MEN, 2004, pág. 7). En este sentido, según las políticas estatales, todas las acciones educativas intencionales deben estar dirigidas al desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, técnicas y comportamentales que permitan a los estudiantes realizar acciones productivas, que aporten al desarrollo de la sociedad. A partir de esta conceptualización, el MEN viene implementando una serie de reformas del sistema educativo, que le apuestan al diseño y a la ejecución de

lineamentos curriculares orientados a la formación de habilidades o competencias, que favorezcan la incursión de los estudiantes en el sistema socio-económico imperante.

La noción de competencia no fue adoptada de manera espontánea por el MEN. El BM[9] y la OCDE, jugaron un papel trascendental en dicho proceso, en la medida en que son organismos que tienen una incidencia directa en las políticas económicas y sociales de los diversos países que "buscan el desarrollo". Uno de los principales logros de la OCDE al respecto ha sido introducir en la orientación de los sistemas educativos la noción de "competencia" como principio indiscutible de los procesos de formación. Este organismo fue el encargado de elaborar el Proyecto de Definición y Selección de Competencias, conocido por las siglas DeSeCo, y de crear el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes –PISA-.

> Los resultados de DeSeCo constituyen los fundamentos teóricos de PISA, que busca monitorear en qué medida los alumnos en el límite de la educación obligatoria (15 años de edad) han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad. Éste se centra en la habilidad de los jóvenes para usar sus conocimientos y habilidades con relación a los desafíos de la vida real, más que con su capacidad de dominar un currículo escolar específico. (OCDE, 2010, pág. 5)

Para la OCDE (2010) las competencias son aquellas habilidades necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Según este organismo, en la práctica no hay diferencias significativas entre competencia y habilidad, debido a que en diversos países se hace uso indiscriminado de ambos términos para referirse al desarrollo de capacidades

[9] Frente a los problemas de la educación, el Banco Mundial introduce seis reformas que "contribuirán en buena medida a que los países de bajo y mediano ingreso puedan resolver los problemas de acceso, equidad, calidad y rapidez de la reforma que experimentan actualmente". (Boom, 2003, pág. 16). Estas reformas consisten en: dar más prioridad a la educación, prestar atención a los resultados, centrar la inversión pública en la educación básica, prestar atención a la equidad, aumentar la participación de los hogares en el sistema educativo y dar autonomía a las instituciones.

técnicas y comportamentales, que permiten a los estudiantes ser incluidos en el mundo laboral.

La incidencia directa de organismos internacionales como el BM y la OCDE, en el diseño de las políticas gubernamentales, permite comprender el interés puesto en el tema de las competencias en el sector educativo colombiano durante los últimos años. No es preciso hacer una reflexión profunda para entender que la educación colombiana orientada por el MEN está dirigida hacia la formación de sujetos potencialmente productivos, con el objetivo de que los colombianos se preparen para participar activamente en las dinámicas mundiales del nuevo capitalismo.

La inclusión de la noción de competencias en el campo educativo colombiano ha exigido la realización de una serie de reformas lideradas por el MEN, que inician con la implementación del sistema de evaluación de la calidad de la educación, el cual define lineamientos curriculares[10] y estándares básicos de competencias para las diferentes áreas de estudio, así como también modifica el diseño de las pruebas SABER[11], con las que se evalúa el desempeño de los estudiantes como resultado de los procesos pedagógicos.

Es evidente que las reformas operadas por el MEN tienen una clara intención: aplicar el discurso hegemónico de la sociedad de mercado a la escuela, a partir de la definición de unos criterios en relación con los cuales se establece lo que los estudiantes deben saber para desempeñarse exitosamente en sus respectivos contextos. En esta misma línea, la modificación de las evaluaciones masivas es una manera de garantizar que los diferentes actores del proceso educativo se apropien del discurso de las competencias. Sustentadas en la idea de garantizar una educación de

[10] Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el favor de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 23 (http://www.mineducacion.gov.co/).

[11] Cabe cuestionar el carácter homogeneizante de estas pruebas, que pretenden medir el desempeño escolar de todos los sujetos bajo los mismos criterios, sin tener presente que existen contextos con características únicas.

calidad, las reformas constituyen la estrategia para acatar las orientaciones impuestas por los diversos organismos internacionales de carácter económico.

1.5 El programa de formación en Competencias Ciudadanas

Will Kymlicka, Enrique Chaux y Alexander Ruiz (2005) sugieren que la categoría de "competencia ciudadana" surge de una preocupación por diversos acontecimientos políticos de la época actual,

> Entre los que se cuentan la creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas en algunos países económicamente desarrollados, las tensiones sociales propias de una población recientemente multirracial y multicultural, la crisis del Estado de Bienestar y el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros. Todo esto sumado a la permanente condición de guerra en la que ha estado sumida la humanidad en el transcurso del siglo XX y en lo que va corrido del actual. (Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 10)

La necesidad de enfrentar esta crisis política formando sujetos cada vez más competentes para la sociedad del siglo XXI, es el argumento central del Estado colombiano para implementar el PCC. Éste surge de una iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) tendiente a unificar esfuerzos para el "fomento de" y "la formación en" ciudadanía, tanto a nivel nacional como a nivel latinoamericano. El BID crea entonces el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), en el que participan países como México, Chile, Republica Dominicana, Paraguay y Guatemala.

El MEN, de acuerdo con los artículos 41 y 67 de la CPC, define el PCC como:

> Un conjunto de estrategias lideradas desde el Ministerio de Educación Nacional y dirigidas a todo el sector, que busca 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". (MEN, 2011, pág. 14)

En la formulación del PCC, las "competencias ciudadanas" son entendidas como:

> Una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos. (MEN, 2011, pág. 22)

El fortalecimiento de estas competencias está dirigido, según el MEN (2011), al desarrollo equilibrado y armónico de aquellas capacidades necesarias de los educandos para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos, la comunicación, la negociación y la participación. Dichas capacidades deben estar explícitas en todo Proyecto Educativo Institucional (PEI), de tal forma que se conviertan en un hilo conductor de las diferentes acciones educativas. Los futuros ciudadanos deben desarrollar una serie de conocimientos[12] y competencias cognitivas[13], emocionales[14], comunicativas[15] e integradoras[16] que les permitan ejercer plenamente la ciudadanía.

Estas competencias han sido además clasificadas en tres grandes grupos: "Convivencia y paz", "Participación y responsabilidad democrática" y "Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias". El primer grupo corresponde a la consideración de los demás, de cada persona en tanto ser humano. El segundo se enfoca en la toma de decisiones en distintos contextos, a partir del respeto de los

[12] Se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. (MEN, 2004)
[13] Se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano (MEN, 2004)
[14] Son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás (MEN, 2004)
[15] Son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas (MEN, 2004)
[16] Son las que articulan, en la acción misma, todas las competencias mencionadas. (MEN, 2004)

DDHH y de lo estipulado en la Constitución Política. Y el último hace énfasis en el reconocimiento y disfrute de la diversidad humana (MEN, 2004). Cada grupo de competencias representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.

El PCC declara que su pretensión es asegurar el buen desarrollo moral del ciudadano colombiano, entendido 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, pág. 8), sin necesidad de renunciar a sus intereses propios; promover el diálogo y la empatía del educando con sus pares, además de brindarle la posibilidad de enfrentarse a distintos juicios y dilemas morales. El PCC implica así:

> 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, pág. 16)

La formulación del PCC refiere que el objetivo fundamental es promover el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las impuestas por los derechos de los demás y

> Formar personas que no se dejen intimidar ni sean conformistas, personas que utilicen sus facultades críticas, elaboren sus propias valoraciones y desarrollen su independencia de pensamiento tanto en el ámbito moral como en el intelectual, teniendo en cuenta las múltiples perspectivas involucradas (…), personas que reconocen su dignidad y la de otros como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio (MEN, 2011, pág. 23)

A pesar de la importancia que tienen los diferentes elementos que constituyen la estructura del PCC, cabe sospechar de sus verdaderas intenciones, considerando que se trata de una estrategia neoliberal que busca por todos los medios sujetar a los ciudadanos a la dinámica capitalista. Porque no puede ignorarse que la noción de

“competencias” tiene un origen económico y por lo tanto sus implicaciones en el ámbito educativo son de tipo económico: formar en competencias ciudadanas es una manera de formar “capital humano”, es aumentar las capacidades cognitivas y emocionales de los sujetos para aumentar su productividad y llegar a constituirse como empresarios de sí mismos. Formar en competencias ciudadanas es incidir en las estructuras más íntimas de los individuos, de tal forma que se pueda garantizar un adecuado modo de sujeción a la dinámica del mercado. A partir del texto citado de Castro Gómez sobre Foucault, se puede afirmar que la formación en competencias ciudadanas es una tecnología de gobierno sobre la “conducta”, en virtud de la cual el análisis económico comienza a aplicarse al comportamiento de las personas: “cuando la economía se convierte en una "ciencia del comportamiento humano", entonces la vida misma de los sujetos —y ya no sólo las variables que tienen que ver con su vida biológica— empieza a ser objeto de planificación y gobierno” (Castro-Gómez, 2010, pág. 210).

1.6 Fundamentos legales y teóricos del PCC

La formulación del PCC se fundamenta legalmente, en primera instancia, en la CPC, la cual declara, en el artículo 41, que “en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (1991). El Artículo 67 de la CPC también establece que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (1991). De esta forma, la CPC resalta la responsabilidad que le asigna el Estado a la escuela de contribuir a la formación de la democracia y la ciudadanía.

De otro lado, la Ley 115 de 1994, mediante la cual se rige el sistema educativo en Colombia, en el Artículo 1°, expresa que la educación “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana, su dignidad, sus derechos y sus deberes”. En esta misma línea, los Artículos 5° y 13° plantean los fines y objetivos de la educación en todos los niveles educativos, los cuales se enfocan al desarrollo de una sana personalidad y la vivencia

en pleno de los derechos y deberes como principios básicos para una vida en sociedad. Y el Artículo 14° señala de manera concreta el imperativo de formar en valores y competencias ciudadanas, estipulando que en todos los establecimientos oficiales es obligatorio el estudio de la CPC, la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Con estas bases legales, el PCC muestra cierta coherencia con los ideales de sociedad libre y democrática que se proyectan en la CPC. Sin embargo, el marco legal de la formación ciudadana no se compadece con la realidad colombiana: es evidente que mientras la CPC, la Ley General de Educación y el PCC hablan de una sociedad libre, regida por una democracia participativa, mientras definen positivamente aquellas condiciones de vida que deben caracterizar la existencia del ciudadano colombiano, proponiendo una educación para la democracia, la libertad y la solidaridad, al mismo tiempo los colombianos nos hallamos sometidos a un modelo de gobierno neoliberal, que privilegia el desarrollo económico sobre el social, da prioridad a las políticas guerreristas sobre las educativas, entrega a la iniciativa privada todos los asuntos públicos susceptibles de explotación económica y, además, burla la democracia. En estas circunstancias, ¿cómo podría la escuela formar mejores ciudadanos?

Así como la CPC y la Ley General de Educación brindan los fundamentos legales del PCC, sus fundamentos conceptuales se encuentran en los DDHH. De este modo, las competencias ciudadanas se definen como una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras, que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos (MEN, 2011).

> Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las

> habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. (MEN, 2004, pág. 6)

Es habitual que hoy, en todos los escenarios relacionados con el desarrollo educativo y social, se establezca como eje transversal el tema de los DDHH, entendidos como las facultades otorgadas por la naturaleza y reconocidas por la ley, para que el ser humano se desarrolle plenamente, satisfaciendo sus necesidades e intereses, tanto físicos y psíquicos, como sociales y simbólicos (conceptos, 2009).

Se asume entonces que los DDHH señalan el punto de partida para que el ser humano alcance su completa realización. Sin embargo, a pesar de la fuerza que ha tomado el discurso de los DDHH, la situación actual de la civilización está muy lejos de tal punto de partida, dado que la inequidad, la desigualdad y la discriminación siguen aflorando de manera generalizada[17]. Al parecer, el discurso de los DDHH es abstracto y vacío, y no tiene en cuenta las condiciones socio-políticas concretas de los hombres –el contexto económico global-. Como dice Deleuze, "nada dicen los derechos del hombre sobre los modos de existencia inmanentes al hombre provisto de derechos" (Deleuze G. , pág. 190), razón por la cual la noción de DDHH es inútil para generar alguna transformación social o individual; por el contrario, se erige como un postulado de la condición humana en cualquier circunstancia.

1.7 Las estrategias del MEN para la formación en competencias ciudadanas

De la misma manera como el MEN formula los sustentos legales y teóricos del PCC, señala también las estrategias concretas que deben ser aplicadas en las escuelas para la formación en competencias ciudadanas. El MEN distingue cinco ambientes que orientan la formación de la ciudadanía en la escuela, a saber: (1) la

[17] A la luz de los análisis del capitalismo elaborados por Marx, el discurso de los derechos humanos es un mecanismo de encubrimiento de los intereses capitalistas, con el que la burguesía preserva su dominio y garantiza la dependencia absoluta de todos los seres humanos a su modo de vida. "En la perspectiva marxista, el discurso de los derechos humanos aparece como un disfraz ético y jurídico que esconde la institucionalización de la unidimensionalidad y mercantilización de las relaciones humanas" (Aguirre, 2010).

Gestión Institucional (ambiente que abarca a los otros cuatro); (2) las instancias de participación; (3) el aula de clase; (4) los proyectos pedagógicos; y (5) el tiempo libre.

Se supone que estos ambientes no se excluyen, sino que deben ser articulados coherentemente mediante acciones transversales en virtud de las cuales funcionan como partes de un sistema integrado, tal como una orquesta es capaz de interpretar una sinfonía, coordinando las diferentes series musicales interpretadas por cada instrumentista.

> Los Establecimientos Educativos –EE- están compuestos por diferentes secciones, en nuestro caso, los “ambientes”. Si solamente una sección interpreta sus partituras, no se puede afirmar que allí se produce una sinfonía, porque le faltan partes que únicamente pueden ser interpretadas por los otros: la obra está incompleta. Del mismo modo, los cinco ambientes tienen partituras o funciones diferentes, y solamente en su encuentro armónico y articulado podrá emerger el sonido de una bella sinfonía: la institucionalización de las competencias ciudadanas. (MEN, 2011, pág. 25)

2.7.1. La Gestión Institucional

La Gestión Institucional (GI) consta de iniciativas que requieren del liderazgo de las directivas de los establecimientos educativos, para que éstos cuenten con una buena infraestructura administrativa y sólidos soportes de la actividad pedagógica. La segunda Cartilla del MEN presenta las orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas y desarrolla una matriz que caracteriza los elementos constitutivos de la GI. Según esta matriz, la GI concierne a la consolidación de tres procesos, a los que corresponden ciertos componentes: “Direccionamiento estratégico y horizonte institucional”, “Clima escolar” y “Gestión administrativa y financiera”.

Para evaluar la operatividad de estos procesos, con sus respectivos componentes, el MEN establece los siguientes Indicadores:

La Existencia: refiere a una aplicación que se enuncia sin comprometer el componente con la institución educativa.

La Pertinencia: muestra cómo la institución educativa pretende cumplir con la tarea planteada para cada componente.

La Apropiación: indica las acciones que desarrollan competencias ciudadanas con mayor articulación y conocimiento de la comunidad educativa.

El Mejoramiento continuo: muestra cómo las instituciones educativas evalúan sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajustan y mejoran.

De esta manera, es evidente que la GI es una versión actualizada del modelo de gestión educativa –GE- que se introdujo en Latinoamérica en la década de 1980, a partir de una visión neoliberal que pretendía evaluar los procesos educativos en términos de costo-beneficio. Inventada en Estados Unidos en la década de 1960, la GE es un modelo técnico e instrumental encaminado al direccionamiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de sus resultados (Tello, 2008) con la intención de buscar un manejo eficiente de los recursos.

2.7.2. Las instancias de participación

Las instancias de participación constituyen el segundo ambiente que, según los expertos del MEN, posibilita el desarrollo de las competencias ciudadanas, en tanto que involucra a toda la comunidad educativa en diferentes espacios de participación democrática. Estas instancias son: el Consejo Directivo; el Consejo Académico; el Comité de Convivencia; la Asamblea General de Padres de Familia; el Consejo de Padres de Familia; la Asociación de Padres; el Consejo Estudiantil; el Personero Estudiantil y las Comisiones de Evaluación.

Las instancias de participación pretenden asegurar que la estructura política de la escuela se asimile a la del Estado Social de Derecho. En efecto, ellas garantizan la división de poderes en las instituciones escolares y que toda la comunidad educativa esté involucrada, por lo menos en el papel. Al respecto, la Cartilla 1 del MEN dice:

> De esta forma, la participación activa de la comunidad en estas instancias es la oportunidad de tener prácticas deliberativas, informativas y de vigilancia en el Establecimiento Educativo –EE-, lo cual quiere decir que la dimensión política de los miembros de la comunidad se pone en juego con especial énfasis. En la práctica, esto implica que todos los miembros del EE tienen la oportunidad para tomar parte en las decisiones y acciones que afectan a la escuela y a la comunidad, y lo hacen de manera efectiva. (MEN, 2011, pág. 27)

Efectivamente, existe un marco que permite la participación y el ejercicio de la democracia en la propuesta del MEN. No obstante, las prácticas escolares cotidianas han mostrado que el hecho de que existan instancias de participación en los establecimientos educativos no es garante de la formación de la ciudadanía, pues estas instancias son sólo un requisito que debe reportarse a las respectivas entidades territoriales como parte de los indicadores de gestión, pero en realidad todas las decisiones son tomadas por quienes ocupan los cargos directivos. A menudo esto sucede no por falta de disposición política de los directivos, sino porque la comunidad educativa no se toma en serio el papel de agente político con capacidad y potestad para decidir, quizás porque no cree en las distintas instancias de participación, así como gran parte de la sociedad civil se ha vuelto escéptica respecto del servicio de los organismos del Estado. Al parecer, la réplica del modelo democrático de la sociedad en la escuela, más que contribuir a formar buenos ciudadanos, es una estrategia para que los estudiantes se familiaricen con el funcionamiento perverso de las estructuras políticas dominantes.

2.7.3. El aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre

El aula de clase, los proyectos pedagógicos y el tiempo libre son los ambientes que conciernen directamente al trabajo pedagógico y didáctico de la comunidad académica. Se trata de los espacios donde maestros y estudiantes interactúan cotidianamente, adelantando los procesos de formación ciudadana.

Según el MEN, el aula de clase es el espacio privilegiado en la escuela para realizar los procesos de aprendizaje de competencias ciudadanas. Esto se explica porque es el espacio en donde la práctica del docente ha sido pensada tradicionalmente y en donde el intercambio con y entre los estudiantes es claramente visible. Efectivamente, el aula es el espacio en donde se desarrolla el proceso formativo en las áreas académicas y donde se ocupa la mayor parte del tiempo de los estudiantes en los EE (MEN, 2011).

Los aspectos constitutivos del aula de clase para la formación en competencias ciudadanas son las prácticas pedagógicas[18], el clima escolar[19], los ambientes de aprendizaje[20] y los estilos de enseñanza[21]. El MEN sugiere acciones concretas correspondientes a cada uno de estos aspectos. Sin embargo, muchas veces estas dinámicas se ven entorpecidas porque tanto los EE como los docentes deben orientar sus acciones hacia el cumplimiento de los indicadores de gestión, establecidos por el MEN, y son pocos los espacios que quedan para desarrollar procesos de enseñanza

[18] La práctica pedagógica es el proceso que ocurre en la relación entre estudiantes y docentes, relación alimentada por los elementos aportados por cada actor y que incluyen conocimientos, acciones, valores, creencias y visiones. En este proceso se valida la teoría educativa, se construye la didáctica y se incorpora la ciencia y la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje (MEN, 2011)

[19] "*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. El clima es construido por los patrones de comportamiento de estudiantes y docentes en el EE". (MEN, 2011, pág. 29)

[20] *Los ambientes de aprendizaje* se instauran "en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias, vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno" (MEN, 2011, pág. 29)

[21] "Los estilos de enseñanza se pueden entender como las acciones recurrentes de los docentes en relación con sus estudiantes, que traen de la mano aspectos de la historia y la cultura de los docentes" (MEN, 2011, pág. 30)

significativos que cumplan con las expectativas de los estudiantes, en el sentido de recibir una formación acorde con sus necesidades.

En este sentido, el docente haciendo uso de su condición de sujeto político debe buscar la manera de resistir a las imposiciones del sistema educativo.

En lo que concierne a los proyectos pedagógicos, son entendidos como actividades que ejercitan a los estudiantes para la solución de problemas y para enfrentar situaciones relacionadas con el contexto donde viven, en la medida en que a través de estos se aborda la educación para la sexualidad, la educación para el ejercicio de los DDHH y la educación ambiental (MEN, 2011). Aunque se muestran relevantes para la formación ciudadana, estos proyectos difícilmente se ejecutan porque la escuela se dedica mucho más a preparar a los estudiantes para presentar las pruebas de Estado y el tema de la tranversalización no cuenta con orientaciones claras por parte del MEN. Así las cosas, los proyectos se formulan únicamente como un requisito del PEI de cada establecimiento educativo.

Por último, hemos de anotar que el PCC concibe el tiempo libre como el conjunto de los momentos diferentes a la jornada escolar, es decir, todos los espacios en los que los estudiantes no se encuentran en clase. Según el MEN, las actividades que se desarrollan en el tiempo libre deben orientar pedagógicamente el fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas, de modo que se recomienda programar actividades deportivas, de ciencia y tecnología, artísticas, de protección del ambiente y de aporte al desarrollo social (MEN, 2011). No obstante, algunos docentes muestran poca disposición para hacer de estos espacios algo formativo; tal vez es una respuesta a las precarias condiciones laborales que desmotivan su vocación, o tal vez sea la falta de consciencia frente a su responsabilidad ética y política para desafiar aquellas condiciones impuestas por el gobierno, que no tienen otro fin que limitar y condicionar su actuar al discurso hegemónico.

1.8 Principios guía para la implementación del PCC propuestos por el MEN

De manera concreta Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Velázquez, quienes han dedicado gran parte de su vida a investigar sobre el tema de las competencias ciudadanas colaborando de manera directa en el diseño del PCC propuesto por el MEN, plantean una serie de principios que a su manera de comprender pueden servir de guía para la implementación de programas de formación ciudadana. Éstos son:

Principio 1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción

Con este principio se resalta la importancia de trabajar de manera integrada tanto en conocimientos, como en las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)

Principio 2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias

Ellos plantean como elemento fundamental que existan múltiples oportunidades para ensayar y practicar las competencias que se están aprendiendo. Que no sea suficiente con conocerlas o reflexionar sobre ellas, sino también es necesario que se ofrezcan espacios para que se puedan ensayar en diversas situaciones, de manera que con la práctica se vaya consolidando la competencia. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)

Principio 3. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas

En cualquier institución educativa es difícil abrir nuevos espacios para que allí ocurra la formación ciudadana, y en esa medida, ellos consideran que abrir espacios particulares para tal formación es valioso, pero también plantean que la mejor opción es aprovechar los espacios ya existentes: Las clases de cada una de las áreas

académicas, donde toda la comunidad pueda hacerse partícipe del proceso de manera interconectada. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004)

Principio 4. Involucrar a toda la comunidad educativa

Para los autores es importante vincular a toda la comunidad educativa en el proceso, incluyendo a todos los docentes, las directivas, los padres de familia y a las organizaciones de la comunidad.

> Si lo que el o la estudiante aprende en el aula no corresponde con lo que ve a su alrededor en la institución escolar o en sus casas, el aprendizaje del aula tendrá poco impacto sobre su vida. En cambio, en la medida en que más personas del contexto en el que crecen los estudiantes estén involucradas en su formación ciudadana, más impacto tendrá esa formación. (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2004, pág. 17)

Principio 5. Evaluar el impacto

Para los autores el éxito de los programas de formación ciudadana depende de la evaluación que se haga de ellos, pues no hay otra manera de saber si han sido significativos para los estudiantes. Ellos plantean que la evaluación puede ocurrir de distintas maneras siendo una de ellas las pruebas aplicadas por el ICFES.

Estos principios, aunque se muestran significativos para la formación de una nueva ciudadanía, vale la pena reflexionarlos a partir de una perspectiva crítica para intentar comprender las razones por las cuales no se han visto avances significativos con relación a la consolidación de una nueva cultura para la ciudadanía. Una reflexión que se convertirá en punto de partida para proponer otros principios que apoyen dicho proyecto.

Capítulo 2

2 INSUFICIENCIAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CIUDADANAS

En el capítulo anterior, desarrollamos una teorización del origen y la evolución de las competencias como categoría determinante de los discursos educativos, y una contextualización de las competencias ciudadanas como programa planteado por el MEN dentro de la política de calidad educativa. Llegamos a entender que dichas competencias hacen parte de una estrategia gubernamental que busca hacer de la educación un dispositivo para fortalecer el capital humano. Ellas son una estrategia que busca condicionar hasta las más íntimas conductas del hombre y en esta medida, lograr que los sujetos puedan ser empresarios de sí mismos y agentes activos dentro de la dinámica capitalista.

En este segundo capítulo nos centraremos en desarrollar una crítica más profunda al PCC, con la intención de identificar y analizar en detalle insuficiencias, tanto a nivel conceptual como práctico, que imposibilitan la materialización de los objetivos planteados por el programa, que a propósito, son muy prometedores pero poco coherentes con la realidad de la sociedad colombiana.

El análisis crítico lo desarrollaremos en dos segmentos. El primero, dedicado a cuestionar algunos elementos conceptuales que sustentan el PCC como las nociones de ciudadanía y derechos humanos, democracia, participación, libertad, autonomía y poder, en el marco de la búsqueda de una subjetividad para la democracia. El segundo, destinado a realizar una crítica a algunas de las estrategias que propone el MEN para materializar el PCC. No será una crítica dialéctica de acuerdos y desacuerdos entre lo planteado por el MEN y nuestro parecer como investigadores, sino una crítica propositiva, que permita determinar aquello que haría falta para poder desarrollar unos procesos de formación ciudadana, más acordes con las necesidades de los ciudadanos colombianos.

Los documentos presentados por el MEN sobre las competencias ciudadanas plantean como objetivo fundamental “Formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (MEN, 2011, pág. 14); “Que se comprometan con la sociedad en un sentido crítico, para que sean individuos que participen activamente y se sientan corresponsables en construir una comunidad democrática que asuma la inclusión.” (MEN, 2011, pág. 18); esto es, personas que reconocen su dignidad y la de otros como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio; puesto “que las personas sean libres y autónomas para elegir su forma de vida mientras ésta no interfiera con la autonomía de las otras, es parte vital del interés común en una sociedad personalista, como la que ha pretendido configurar la Carta Política que hoy nos rige” (MEN, 2011, pág. 23).

De esta manera, se argumenta que el ejercicio de estas condiciones éticas les puede permitir a los ciudadanos hacer parte activa de una cultura de la democracia; cultura que para el MEN implica por un lado el disfrute de unos derechos y el cumplimiento de unos deberes; y por el otro, un ejercicio consciente de su rol político “Que en buena medida, se define en la participación de proyectos colectivos en los que se hace tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente” (Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 16). Al respecto la Cartilla 1 del MEN plantea:

> Las competencias ciudadanas hacen evidentes una serie de aspectos que las instituciones educativas pueden fomentar para formar personas que no se dejen intimidar ni sean conformistas, personas que utilicen sus facultades críticas, elaboren sus propias valoraciones y desarrollen su independencia de pensamiento tanto en el ámbito moral como en el intelectual, teniendo en cuenta las múltiples perspectivas involucradas. (MEN, 2011, pág. 23)

Como se menciona en el capítulo anterior, el PPC está diseñado para desarrollarse en cinco ambientes: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre, pero su materialización se debe dar como

proyecto transversal que cruza las distintas áreas que integran el currículo[22]. Sin embargo, hay dos escenarios concretos para tal fin: las áreas de Constitución Política y Democracia y Ética y valores, cuyos lineamientos curriculares se fundamentan de manera específica en el discurso de las competencias ciudadanas. Allí se proponen tres ejes para la formación ciudadana:

1. El desarrollo de una subjetividad para la democracia.[23]
2. El aporte en la construcción de una cultura política para la democracia
3. El conocimiento de las instituciones y la dinámica política, ejes que a su vez articulan las nociones de constitución, democracia y educación cívica (Silva & Chaux Torres, 2005).

La pretensión de formar una subjetividad para la democracia -que no debería ser "una" sino varias subjetividades, pues somos sujetos distintos con modos de vida distintos- es una tarea dispendiosa que para ser cumplida implica la reconfiguración de algunos conceptos y prácticas que la sociedad y con ella la escuela han venido legitimando.

2.1 Insuficiencias a nivel conceptual

Sobre la noción de ciudadanía encontrada en el PCC

> "Un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una cesta llena de fruta junto a un árbol y les dijo que tenían que correr hasta allí. Quien llegara el primero, ganaría las frutas. Dio la señal de salida y fue entonces que todos los niños se cogieron de la mano y corrieron juntos. Después se sentaron a disfrutar juntos del premio. Cuando el antropólogo les preguntó por qué habían corrido así, si de otra forma uno de ellos podría haber conseguido todas las frutas, ellos respondieron: UBUNTU. ¿Cómo uno de nosotros puede ser feliz si los demás están tristes?"… a propósito de un concepto ético africano…[24]

[22] Según los lineamientos del MEN (2011), las competencias ciudadanas en el aula tienen que ver con el currículo oculto dentro de las áreas definidas por la Ley General de Educación.

[23] Según los lineamientos en educación ética y valores es necesario "formar ciudadanos modernos, autónomos, responsables y solidarios que se comprometan con la construcción del país que queremos los colombianos". (Silva & Chaux Torres, 2005, págs. 14-15)

[24] En: https://es-es.facebook.com/Cuento.de.Luz.Esp/posts/322071934579053

De acuerdo con los documentos del MEN, la fundamentación del PCC se apoya en tres concepciones de ciudadanía: en primer lugar, una de tipo liberal, que plantea un mínimo de ciudadanía con base en los principios de la igualdad de derechos y la libertad individual. En segundo lugar, una noción de ciudadanía democrática radical, que "toma como premisa que todos los ciudadanos aceptan los principios democráticos de justicia y libertad, introduciendo una nueva variable en la definición: la ciudadanía como una decisión implícita, que requiere de un mínimo espacio cultural compartido". Por último, una noción de ciudadanía social activa, a través de la cual se reconoce a los estudiantes con quienes tiene que ver como sujetos de ciudadanía porque tienen derechos y son parte activa de la sociedad (MEN, 2012).

Tal noción de ciudadanía, sin duda desborda la manera como se entiende al ciudadano en lo escrito en la CPC en sus artículos 98 y 99. Pues, con estas tres nociones, la ciudadanía deja de comprenderse como la mera posibilidad que tiene el sujeto de disfrutar de unos derechos, como el del sufragio por ejemplo, y de cumplir con unos deberes, para tomar un sentido más activo y democrático, que implica una participación consciente y responsable de los sujetos dentro de todos los procesos socio-políticos que caracterizan su contexto. Es una comprensión de ciudadanía que conceptualmente privilegia la libertad, la participación activa el respeto por la diferencia, la pluralidad, la alteridad y el bien común; que propende por un ciudadano seguro de sí mismo y confiado en los otros; un ciudadano que prefiere el acuerdo y el pacto, antes que las armas para resolver conflictos; un ciudadano capaz de vivir feliz en la Colombia y el mundo de este siglo (MEN, 2004).

De este modo, la formación ciudadana propuesta por el MEN, pretende enmarcarse en una perspectiva de derechos que busca brindar "herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las de otros" (MEN, 2004, pág. 6). Con ello el MEN llama a los ciudadanos en general a "ejercer los

derechos humanos, a cumplir con sus responsabilidades sociales y a convivir en paz" (pág. 6).

Ahora bien, teniendo en cuenta estas últimas líneas, y lo expuesto en el primer capítulo de estas reflexiones, creemos que cuando el MEN habla de la formación de mejores seres humanos, de mejores ciudadanos, no sólo acude al discurso propio de un demagogo, sino que lo hace partiendo de un ciudadano abstracto, ideal. Cuando así se educa, se forma no para convivir con los otros de una manera respetuosa de lo diverso, sino para la guerra. Se educa para discriminar a unos y a otros. A través de lo cual los "pilos" tienen reconocimientos; y a los no tan "pilos", por el contrario, se les llama la atención, y en el peor de los casos se les niega, se les aísla, se les excluye.[25]

Por otro lado, consideramos que el discurso del PCC del MEN no es consecuente con la cotidianidad colombiana en donde se profesa, en tanto que el contexto colombiano, por lo menos durante los últimos 50 años, ha estado lleno de contenidos distintos a los expuestos por el MEN. Contenidos propios de un estado de violencia sociopolítica, que pareciera quererse desconocer: ausencia de libertad de expresión y con ello del respeto por la diferencia, amenazas, desconfianza, discriminación, secuestro, desplazamiento y desaparición forzada, entre otros vejámenes.[26]

Peor aún, hemos de anotar que el PCC tiene como punto de partida un lugar cualquiera, estandarizado y homogéneo; y lo hace no sólo desconociendo, de manera específica y diferenciada, el contexto colombiano, sino la acción política y transformadora de sus ciudadanos a favor de una vida digna para todos; la acción de

[25] Al respecto se sugiere ver: Revolución educativa: en http://www.semana.com/nacion/articulo/revolucion-educativa/414939-3 y Préstamos educativos: dulce envenenado en http://www.elespectador.com/opinion/prestamos-educativos-dulce-envenenado-columna-539950

[26] Un ejemplo concreto de esta afirmación, lo encontramos en el genocidio político ocurrido contra la Unión Patriótica -UP-. Lo menos desde 1984. Para ello se sugiere ver: El Baile Rojo La historia sobre el genocidio contra la Unión Patriótica. En https://www.youtube.com/results?search_query=El+Baile+Rojo+++La+historia+sobre+el+genocidio+contra+la+Uni%C3%B3n+Patri%C3%B3tica

unos ciudadanos con rostros y contextos concretos, de carne y hueso, no abstracciones entendidas de manera generalizada.

En este sentido, llama la atención que en lo formulado por el MEN no haya, de manera explícita, una sola referencia a la grave situación de violación de los DDHH por la que ha pasado el país; seguro porque la manera como se entienden, no pasa de la abstracción y la universalización del discurso, que no tiene en cuenta la situación particular de los ciudadanos, y que en consecuencia no incide en su realidad concreta, convirtiéndose de esta manera en un discurso infructuoso.

Violación de derechos en donde la principal víctima del conflicto armado interno ha sido y es todavía la sociedad civil, que aún se encuentra sobreviviendo en medio del fuego cruzado de sus distintos victimarios, violencia que ha dejado, hasta ahora, aproximadamente 6.044.200 ciudadanos concretos, de carne y hueso, desplazados internos y refugiados otros en distintos países del globo. Cifra que, al cierre del 31 de diciembre de 2014, ubica a Colombia en el deshonroso lugar de ser el segundo país en el mundo con el mayor número de desplazados, antecedido por Siria.[27]

Con esto, el PCC (cuya formulación es lineal, año tras año, escalón por escalón, como si la vida lo fuera) aunque pretenda dar espacio a una reflexión crítica, carece de la posibilidad de generar preguntas que critiquen de una manera concreta y propositiva nuestro aquí y nuestro ahora, la realidad que nos rodea como colombianos, en tanto que sus objetivos se trazan por fuera de esta realidad. Al parecer, según el PCC se es un buen ciudadano si se asume una actitud de perdón y olvido y sin memoria; si se responde satisfactoriamente a lo que piden en una prueba estandarizada.

---

[27] Para ampliar información al respecto se sugiere ver: Colombia conserva el deshonroso título del segundo país con más desplazados. En: http://www.semana.com/nacion/articulo/colombia-es-el-segundo-pais-con-mas-desplazados/426628-3

Es más, siguiendo lo formulado en el PCC, creemos que la formación de un buen ciudadano no se logra con buenos planes curriculares o buenas propuestas didácticas de clase, sino ante todo con justos escenarios sociales, políticos, culturales y económicos, verdaderamente equitativos e incluyentes.

Estimamos que según lo expuesto en los documentos del PCC no es posible reivindicar, por ejemplo, la corresponsabilidad social necesaria para reconstruir el país que soñamos, un país que supere el conflicto armado. Pues la noción de ciudadanía implícita en tales documentos no sólo no es consecuente con una sociedad democrática, participativa y pluralista, como lo anota la CPC, instituida en el respeto de la dignidad humana, sino que no es próxima con una sociedad verdaderamente solidaria, cooperativa, equitativa y amorosa; con una sociedad en paz (o en camino de ella) y respetuosa de la diferencia.

Por otro lado, después de estudiar los documentos del MEN en relación con su PCC, nos arriesgamos a afirmar, sobre todo por su base liberal individualista y por las prácticas de los últimos gobiernos nacionales, que la noción de ciudadanía propuesta en tales documentos sigue estando en sintonía con un ciudadano que concibe el mundo que lo rodea como una realidad ajena a él. Un mundo susceptible de ser conocido, utilizado y explotado para el beneficio propio y exclusivo de cada sujeto, al punto de llegar a desconocer que en tanto ciudadano cada uno es parte del mundo, que está y es con este mundo.

El PCC concibe un ciudadano que parece ignorar que no es único en el mundo; que desconoce que su acción ética y política no puede seguirse entendiendo como un asunto que ha de centrarse exclusivamente en su especie, la humana, sino en la naturaleza en general. Pues, la desatención de la naturaleza, traducida en una agresión de este ciudadano de Occidente a lo que no es como él, ha provocado enormes consecuencias en contra de la vida en el planeta, porque no ha entendido que su especie, las demás especies animales y la tierra misma son una unidad

concreta, en donde ha de valorarse la complejidad y la multiplicidad de la vida (Comins M, 2009).

Esta noción de ciudadanía, implícita en los documentos del MEN, está inmersa dentro de un sistema que se preocupa por el mercado, por la formación de ciudadanos productores y consumidores de bienes y servicios, más que por la nación como cuerpo social. Una noción de ciudadanía que entiende a sus ciudadanos como empresarios de sí mismos, a los que sólo les importan los otros en tanto que son parte de su proceso individual de producción, orientado a la conquista de una parte del mercado mundial.

Una noción de ciudadanía interesada en formar ciudadanos altamente competitivos, situados en una institucionalidad comercial, consumista, globalizada y hegemónica, que en su afán de acumular capital humano y físico, ya lo hemos dicho unas líneas antes, ha venido acabando con la vida en el planeta.

Tal noción de ciudadanía reinante en el globo y reflejada de manera implícita en lo formulado en el PCC del MEN, ha venido produciendo ciudadanos convertidos en una cifra o en una contraseña, o en un código de barras, a través de lo cual se les permite o no acceder a la información, se les reduce a un dato, a un producto de mercado, manipulado por máquinas informáticas, pendientes de los servicios que se les pueden vender y de las acciones que se les puede comprar en el mercado bursátil (Deleuze). Ciudadanos que han perdido (o que la sociedad del mercado en la que nos encontramos les ha arrebatado) su propia voz, su propio rostro, reduciéndolos a una abstracción, a un otro generalizado. Ciudadanos que no se reconocen en sus pares, que no se permiten encuentros interpersonales y cuyo ciclo vital, homogéneo y estándar para todos, se reduce, sobre todo en la vida adulta, a un círculo vicioso caracterizado por las acciones de trabajar, mirar lo que les ofrecen los medios masivos de comunicación, endeudarse, comprar y botar a la basura en el menor tiempo posible lo que han consumido, porque de esta manera creen ser alguien en la vida, creen ser felices. Ciudadanos que han dejado de lado tareas como la de la atención y el cuidado para con los otros y para consigo mismos, atención y cuidado necesarios para que

cualquier ser humano pueda satisfacer sus necesidades básicas de afecto y apoyo emocional, imprescindibles para su supervivencia y bienestar. Ciudadanos que parecen desconocer que sin atención y cuidado no sólo no hay desarrollo humano, sino tampoco justicia social (Comins M, 2009).

Ciudadanos que en consecuencia no sólo no reconocen al otro, sino que no se reconocen a sí mismos; y que por lo mismo carecen de amor. Ciudadanos que al encerrarse en sí mismos son incapaces de comunicarse y de crear relaciones afectuosas con los otros; que viven aislados de toda manifestación de afecto de sus pares, pues lo único que impera en sus relaciones es el valor comercial que sus acciones representan. De este modo, en su soledad renuncian a pensar en el otro, pues con lo único que cuentan a su alrededor es con un ingenio tecnológico producido por la sociedad de mercado, a través del cual creen encontrar satisfacción de sus necesidades personales, sin la mediación de algún tipo de relación social.

Es paradójico que muchos de estos ciudadanos con quienes tenemos que ver (en esta era de la globalización en donde el mundo, gracias a los avances tecnológicos en comunicación se ha encogido, y en donde por lo mismo se han reducido las distancias) no vean la necesidad de exigirse nuevas maneras de relacionarse. Por lo mismo, seguro es clave que nos exijamos una educación en una ciudadanía mundial, no para homogenizarnos, a la manera de lo formulado por el PCC del MEN, sino para hacernos sentir responsables moralmente y unidos globalmente con todas aquellas personas que viven, físicamente, fuera de nosotros (Comins M, 2009). Pues, algunos de estos ciudadanos del mundo capitalista en el que nos encontramos acuden incluso a otras especies, gatos, por ejemplo, en lugares donde estos animales se encuentran a su disposición para que, al acariciarlos y consentirlos, puedan disminuir sus niveles de ansiedad, stress y frustración, efectos seguro, de la poca confianza que se tienen a sí mismos.

En Japón (país que en muchos aspectos se nos presenta como ejemplo a seguir), para muchos hombres la sexualidad y el autoerotismo se funden en uno solo,

en ellos solos. La industria se adapta y ofrece a cada uno de ellos todo lo necesario para satisfacerse sexualmente en solitario. Muchos hombres en Tokio buscan tranquilidad, un poco de intimidad, una burbuja donde aislarse del mundo para relajarse, de manera individual, queriendo escapar de la rutina y de la monotonía, del trabajo, en cabinas de video ajenas al espacio laboral y al de sus hogares, donde satisfacen sus necesidades sexuales solitariamente durante una o dos horas, incluso más, a buen precio.[28]

De este modo, en muchas latitudes de este mundo en donde reina el mercado fácilmente nos encontramos con ciudadanos a los que les parece pasado de moda establecer relaciones con los otros en las que haya complicidad y cercanía; a través de las cuales se pueda pensar en el otro, mostrando consideración por él; relaciones en las que se ayude al otro cuando lo necesite. Algunos de estos ciudadanos, jóvenes entre los 20 y los 30 años, han sido ubicados en Japón en una generación denominada los “Me Quiero”. Generación emergente que sostiene vivir felizmente en su soledad, interesándose de manera exclusiva por ellos mismos, por su aspecto personal (su vestir y su corte de pelo).

En consecuencia, a pesar de tanta información circulando segundo a segundo por Internet, a pesar del deseo de que todo vaya más deprisa, la sociedad informatizada en la que nos encontramos, ha venido constituyendo una ciudadanía cada vez más temerosa de ejercer su libertad y más flemática en sus relaciones interpersonales. El capitalismo contemporáneo lleva a la mayoría de los ciudadanos, sobre todo jóvenes, a aparentar lo que no son para lograr sobrevivir. Ellos son la expresión de una ciudadanía que ha olvidado la esencia del diálogo, que ha olvidado que el verdadero propósito de ser de cada ciudadano es vivir y auto realizarse, y que esto no es posible si no es en el contacto personal, cara a cara, piel con piel, con otro de su misma especie, en la posibilidad de expresarse y de construir con el otro, mediado por el contexto, el lenguaje y el afecto.

[28] Al respecto ver documental: El imperio de los sin sexo: Japón. En : https://www.youtube.com/watch?v=jsvq5KeHdiA

Sobre la noción de democracia y participación

El programa de competencias ciudadanas se fundamenta en una noción de democracia participativa. Al respecto, Chaux, Lleras y Velásquez (2004) plantean que una sociedad que desea ser realmente democrática requiere de la participación activa y crítica de todos los ciudadanos, lo que 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 (elegir a sus representantes) como en el nivel micro (participar directamente en la toma de decisiones que involucren sus intereses. “Para que la democracia sea vivida de manera plena, estos procesos deben ocurrir en todos los espacios locales de la vida en sociedad, como el barrio o la vereda, las empresas, las instituciones escolares o, inclusive, las familias” (Silva & Chaux Torres, La formación de competencias ciudadanas, 2005, pág. 60).

Aparentemente, la política de formación en competencias ciudadanas prevé que la escuela aporte para que los diferentes actores de la comunidad educativa, y en particular los estudiantes, vivan ambientes democráticos reales, que contribuyan a la formación de ciudadanos ilustrados (en ciudadanía) y participativos. Sin embargo, partir del reconocimiento de que para ser ciudadano se deben ejercer derechos y obligaciones reconocidas por la CPC, a partir de la mayoría de edad (18 años), o que por ser Colombia una república pluralista en la que sus gobernantes se deben a los ciudadanos, no garantiza un aprendizaje de la participación ciudadana, sobre todo cuando el ejercicio de la ciudadanía es una acción que para los estudiantes se materializa en el futuro, y la historia de clientelismo y corrupción que ha vivido el país no es el mejor referente de la democracia.

Esta noción de democracia exige que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, sean conscientes de su rol, y en esa medida ejerzan una participación activa en todas las decisiones que los afectan. Exigencia que nada tiene que ver con la realidad, pues en la práctica las decisiones son tomadas por quienes ejercen la autoridad, y las mayorías se someten a esas decisiones sin capacidad para

cuestionarlas. Una situación que es mucho más visible en el quehacer del Consejo Directivo, del Consejo de Padres y del Consejo Estudiantil de cada institución educativa; corporaciones en las que los directivos de la institución casi siempre imponen sus propuestas y los demás integrantes las acogen por la simple lógica de la eficiencia y la falta de compromiso con sus funciones representativas. Y no se puede dejar de lado la relación alumno- maestro, donde las decisiones importantes sobre contenidos, metodologías y evaluación casi siempre son establecidas por el docente.

Íntimamente ligadas, democracia y participación son dos nociones que, si bien fundamentales para lograr una verdadera formación ciudadana, hay que comprender y ejercer más allá de los límites de la escuela, porque de lo contrario se quedan en simples pretensiones abstractas que deslegitiman el PCC.

Las vivencias cotidianas en la escuela, entendida ésta como la congregación de estudiantes y maestros, constituyen un escenario más para la formación ciudadana; la escuela se constituye en una sociedad y como tal, no es pura, no es un escenario de buenos y malos.

> Ninguna sociedad es pura. El “choque de civilizaciones” constituye un elemento interno de todas ellas: siempre existen algunas personas que están dispuestas a vivir con los demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, y otras que se reconfortan con la dominación. Por ello, necesitamos entender cómo se hace para formar más ciudadanos del primer tipo y menos del segundo. (Nussbaum, 2010, pág. 53)

La pretensión es que la formación en ciudadanía no sea para las personas que se acomodan con la dominación, y para ello se debe propugnar por una participación que trascienda la representatividad como opción. La apuesta para una formación ciudadana debe surgir de una idea de participación y de democracia en la cual “el otro surge como legítimo otro en convivencia con uno” (Maturana, 1994, pág. 18). Este mismo planteamiento está en la base del siguiente discurso cuando afirma:

> A medida que se va formando la capacidad de interés por el otro, aumenta el deseo de controlar la propia agresividad. El niño reconoce que los otros no son sus esclavos, sino que son personas separadas con derecho a vivir su vida. Si el niño recibe una educación positiva en el marco de la familia y una buena formación en la escuela, es posible que sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas en sus mismos derechos (Nussbaum, 2010, pág. 64).

Consideramos entonces que la formación en democracia no es necesariamente la que se da cuando se replican prácticas de la sociedad como las elecciones; sino que ésta debe estar implícita en todas las acciones educativas. Si bien no se trata de negar que existan líderes y representantes, es importante no asumirse en las perspectivas de la irresponsabilidad y la sumisión, al delegar mis compromisos en quien se elige; por ello hacer de las clases, las actividades del tiempo libre y en general del ambiente educativo espacios que permitan la conversación y la participación de todos, apunta a la legitimación de los otros en la convivencia con uno y la posibilidad de comprometerse con su entorno.

> La sumisión o el servilismo ante la autoridad caracterizan muchas veces la vida grupal, y la confianza en un líder que se supone invulnerable es uno de los modos en el que el ego frágil se protege de la inseguridad.
>
> En los estudios de Milgram, por su parte, se comprobó que las personas toman decisiones irresponsables cuando se les permite creer que no tienen responsabilidad por sus propias decisiones porque ésta recae sobre alguna figura de autoridad (Nussbaum, 2010, pág. 69).

En consecuencia, la política de formación en las instancias de participación del MEN, en tanto reproduce el esquema de la democracia representativa, no se constituye en una orientación para que la escuela permita la construcción de una subjetividad distinta, en la cual se configure un ciudadano que legitime a los otros en la convivencia con él.

Sobre las nociones de libertad y autonomía

En los planteamientos del PCC, las nociones de libertad y autonomía juegan un papel fundamental en la medida en que se asumen como criterios indispensables para el ejercicio de la ciudadanía en el marco de los derechos humanos. Los diversos documentos que describen el PCC permiten inferir dos maneras de comprender la libertad: la primera referida a la idea de que *la libertad es una condición innata de los sujetos,* a través de la cual, desde el mismo nacimiento, todas las personas tienen las condiciones de posibilidad para disfrutar de unos derechos, y una segunda referida a la idea de que *la libertad es un valor absoluto* o universal, que debe ser asumido por todos los sujetos de la misma manera, con el fin de garantizar la convivencia.

Con relación a la idea de que la libertad es una condición innata de todo sujeto, el Artículo 13 de la CPC, plantea que "Todas las personas nacemos libres e iguales ante la ley y que por lo tanto debemos recibir la misma protección y trato de las autoridades, y gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación" (MEN, 2011, pág. 17). Esta afirmación tomada del discurso de los DDHH, ratifica la comprensión que sobre la libertad pretende legitimar el PCC, posicionándola como un estado natural o condición inherente a todo ser humano, que lo inviste automáticamente de todas las posibilidades para tener una vida digna, invisibilizando de alguna manera la diversidad de factores internos y externos que pueden condicionar dicha libertad.

Es cierto que la mayoría de los sujetos nacen libres de cualquier atadura física que limite su estar en el mundo, pero no es real que cuenten con todas las posibilidades para ser dueños de sus pensamientos y de sus acciones (lo que sería una verdadera libertad). Nacer en contextos determinados por actos de tiranía, violencia y desigualdad social donde no se puede hacer lo que se desea, sino lo que toca hacer para sobrevivir, es una limitante que determina y condiciona indefectiblemente el ejercicio pleno de la libertad, en la medida en que los individuos

deben ceder esa posibilidad de “escoger” su modo de vivir para ajustarse a las condiciones que la sociedad establece.

Desarrollar procesos de enseñanza fundados en la idea de que los sujetos nacen y se constituyen como tal en un ambiente de libertad, es transitar en un discurso abstracto que puede diluir el verdadero significado de la libertad como un valor en sí mismo que dignifica al ser humano, y es negarles también la posibilidad a los estudiantes de reconocer y reflexionar sobre aquellas condiciones políticas y/o realidades que limitan y determinan su existencia, que los obligan a desistir de la posibilidad de conducirse guiados por sus deseos y a abandonar el proyecto de conquistar la libertad. No es prudente para un proceso de formación ciudadana seguir legitimando la idea de que somos libres desde que nacemos sólo porque podemos estar en cualquier lugar, cuando en realidad somos víctimas de absurdos estados de dominación[29].

Legitimar la idea de que la libertad nace con el sujeto y que se refiere a la posibilidad de moverse entre lugares, ideas y gustos, puede generar en los estudiantes cierta sensación de comodidad y conformismo (adaptación inconsciente) frente a las realidades opresoras. En este sentido, cualquier intención o posibilitad de emprender ejercicios de resistencia frente a los poderes instituidos por el “sistema” quedaría descartada, bloqueadas la proyección y la materialización de otros modos de existencia alternos a los códigos socialmente establecidos. Siguiendo a Deleuze, se limitaría la activación de líneas de fuga.[30] Al respecto este autor plantea:

> A este fascismo del poder nosotros contraponemos las líneas de fuga activas y positivas, porque tales líneas conducen al deseo, a las máquinas del deseo y a la

[29] Según M. Foucault en los estados de dominación las relaciones de poder son bloqueadas y fijadas.

[30] Según Deleuze los sujetos están formados por segmentos determinados por los cortes que producen tres tipos distintos de líneas: líneas molares que tienen que ver con las categorías binarias (hombre-mujer, niño adulto) en torno a las cuales se constituye una sociedad –devenir mayoritario-; líneas moleculares que forman el conjunto de pequeñas intensidades que nos recorren formando en nosotros multiplicidades no representables por ninguna de las líneas molares y líneas de fuga que son la condición de posibilidad de cualquier forma de cambio. (Deleuze & Guattari, 2004)

> organización de un campo social de deseo: no se trata de que cada uno escape "personalmente", sino de provocar una fuga, como cuando se revienta una cañería o cuando se abre un absceso. Dejar que pasen los fluidos por debajo de los códigos sociales que pretenden canalizarlos o cortarles el paso. Toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar el conjunto del sistema capitalista, y contribuye a abrir en él una fuga. (Deleuze G. , 1990, pág. 17)

Con relación a la idea de *libertad como un valor absoluto* que debe ser comprendido por todos los individuos de la misma manera con el fin de garantizar un orden social, idea que es promulgada en los distintos discursos ético-políticos, sobre todo en las sociedades democráticas, consideramos, es una postura que atenta contra la individualidad y el derecho a pensar y a vivir de una manera distinta, teniendo en cuenta que al insinuar que sólo hay una manera correcta de comprender y ejercer la libertad se niegan y se satanizan otras formas de libertad y con ello otros modos de existencia que surgen de aquellos sujetos que se resisten a permanecer sometidos a los discursos dominantes.

Tomar la libertad como valor absoluto, aunque permite el reconocimiento de ésta como una condición fundamental para la existencia del hombre, conlleva también a una total abstracción de lo que significa ser sujetos libres, en la medida en que se pretende universalizar algo que por naturaleza es relativo y depende de la manera como se relacione el hombre con el mundo. Es un discurso cargado de utopías que no alcanza a representar el sentido de la libertad como posibilidad que tiene el sujeto de constituirse a sí mismo mediante un proceso crítico y reflexivo sobre su modo de vida, que le permite resistir y apartarse de aquello que va en contra de sí; apartarse de ideas y hábitos infructuosos establecidos por otros.

A partir de los planteamientos de M. Foucault, Deleuze y Guattari, la libertad toma un sentido distinto, se esboza no como una condición natural o como la no esclavitud, sino como un estado de la naturaleza humana que se debe alcanzar; como un modo de ser, como un ejercicio más que como una propiedad; como aquello que podemos generar en nosotros mismos producto de una revolución y de unas

relaciones de poder bien orientadas hacia el cuidado de si y de los otros; es un trabajo sobre la propia subjetividad.

> La libertad es, por tanto, en sí misma política. Y además conlleva también un modelo político, en la medida en que ser libre significa no ser esclavo de sí mismo y de sus apetitos, lo que implica que se establece consigo mismo una cierta relación de dominio, de señorío, que se llamaba *arché.* (Foucault, 1994, pág. 399)

Es una libertad que debe ser conquistada a partir de la resistencia a los poderes dominantes, superando diferentes niveles de fascismo para una liberación que le permita al sujeto establecer sus propios modos de existir. La libertad es producto de un devenir minoritario, entendido como un asunto político que recurre a todo un trabajo de potencia, a una micropolítica activa; todo lo contrario de la macropolítica, donde más bien se trata de saber cómo se va a conquistar una mayoría. El hombre se hace o deviene libre. La libertad es movimiento (Deleuze & Guattari, 2004).

> La variación continua constituye el devenir minoritario de todo el mundo, por oposición al Hecho mayoritario de Alguien. El devenir minoritario como figura universal de la conciencia se llama autonomía. Por supuesto, no se deviene revolucionario utilizando una lengua menor como dialecto, haciendo regionalismo o ghetto; utilizando muchos elementos de minoría, conectándolos, conjugándolos, se inventa un devenir específico autónomo, imprevisto. (Deleuze & Guattari, 2004, pág. 108)

La nueva noción de libertad que se plantea implica también otra idea de sujeto, distinta a la propuesta por la filosofía clásica, la cual comprendía al sujeto como algo trascendental y abstracto. En cambio, dicha noción comprende al sujeto[31] como sujeto real, inacabado, en constante formación, marcado por sus relaciones con el mundo;

[31] ¿Eso significa que el sujeto no es una sustancia? [Foucault] No es una substancia. Es una forma, y esta forma no es, por sobre todas las cosas ni siempre, idéntica a sí misma. Uno no tiene hacia sí mismo la misma clase de relaciones cuando se constituye como sujeto político, que va y vota o habla en una reunión, o cuando trata de realizar sus deseos en una relación sexual. Hay sin duda algunas relaciones e interferencias entre estos distintos tipos de sujeto, pero no estamos en presencia del mismo tipo de sujeto. En cada caso, se establece con el propio yo una forma distinta de relación. Y lo que me interesa es precisamente la constitución histórica de estas diversas formas de sujeto relacionadas a los juegos de verdad" (Foucault, 1994, págs. 403-404)

en palabras de Deleuze, un “sujeto larvario” cargado de contracciones, contemplaciones, pretensiones, presunciones, satisfacciones, y fatigas (Deleuze G. , 2002); un sujeto que está dispuesto a moverse de su lugar para transformarse a sí mismo, para ejercer la libertad.

Tal como se presenta en el discurso de las competencias ciudadanas, la autonomía definida como la posibilidad que tiene el sujeto para diseñar un plan de vida propio también es abstracta y en cierta medida irrealizable, teniendo en cuenta que los sujetos tanto dentro de la escuela como en la sociedad no gozan de las posibilidades para este ejercicio, en la medida en que sus acciones deben sujetarse a las condiciones que estos dos espacios imponen por su misma dinámica. Los sujetos aunque libres para pensar en su proyecto de vida, difícilmente podrán esquivar toda una serie de condiciones socio-políticas de dominación casi siempre imperceptibles que determinan su manera de ser y estar en el mundo. Podrán ser autónomos para pensar en sus deseos, pero no para materializarlos, y es así como la autonomía no pasa de ser una abstracción.

Así, la alternativa más viable es moverse y fluir al interior de esa red de relaciones que constituyen la trama social, cargada de múltiples estados de dominación o de sujeción, que sólo pueden ser superados, según Deleuze y Guattari (2004), a partir de las líneas de fuga o movimientos de desterritorialización que le permitan al sujeto una constante liberación y movilización de un lugar a otro, de un hábito a otro, y permanecer en una lucha frontal con el tirano interior.

Sobre la noción de poder

Otro de los aspectos que consideramos insuficiente dentro de los planteamientos del PCC, es la noción de poder que se presenta en los distintos documentos que sustentan el programa incluida la CPC. Una noción de poder que está ligada directamente a la idea de ejercer autoridad o dominio sobre otros, delegando esta tarea generalmente a los representantes elegidos “democráticamente” (poder a una institución o al Estado). En términos de Foucault, esta es una noción de poder que

se acerca más a Estados de dominación, en la medida en que muchas veces las relaciones de fuerzas se encuentran bloqueadas y fijadas por aquellos que ostentan la autoridad y son quienes de manera arbitraria definen lo que los sujetos deben ser y hacer.

> Cuando un individuo o un grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóviles y fijas, e impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos (mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos o militares), nos encontramos ante lo que podemos denominar un estado de dominación. Es cierto que en una situación de este tipo las prácticas de libertad no existen o existen sólo unilateralmente, o se ven recortadas y limitadas extraordinariamente. (Foucault, 1994, pág. 395)

Tanto la CPC como los documentos del MEN plantean como principio de la democracia la participación activa de cada uno los sujetos en las decisiones que tienen que ver con su presente y futuro como colombiano; sin embargo, en las prácticas democráticas se le termina dando más crédito a la participación colectiva bajo el argumento de que la soberanía reside exclusivamente en el pueblo de donde emana el poder público, y que en efecto es el pueblo quien ejerce dicho poder de forma directa o por medio de sus representantes; entonces, las prácticas de poder a nivel individual de aquellos que no hacen parte de las mayorías terminan siendo invisibilizadas.

Esta noción de poder se materializa en la definición de la estructura del Estado (poder legislativo-ejecutivo y judicial) donde queda claro que son dichas instancias las que administran el rumbo de los individuos y la sociedad en general. Cada una de esas instancias se encarga de organizar y dirigir determinados aspectos de la vida de los sujetos y en esa medida ellos se ajustan a las pretensiones de sus representantes sin hacer el mayor esfuerzo por participar en tales procesos. Esta cuestión, a nuestra manera de entender, desplaza el ejercicio del poder y promueve en los sujetos cierta pasividad y comodidad en su zona de confort, delegando a otros las tareas de decidir sus modos de existencia. Cuando los ciudadanos asumen que sus representantes son quienes toman las decisiones frente a su presente y su futuro, asumen una actitud

indiferente que automáticamente los despoja de toda posibilidad de pensarse, desterritorializarse y reconstruirse constantemente. Los convierte en esclavos. Es una noción de poder que neutraliza cualquier intención de ejercer relaciones de poder[32] en sus propias vidas y sobre los otros de manera constructiva.

Ante lo anterior planteamos, que al interior de los procesos de formación ciudadana también es necesario que dentro de los fundamentos del PCC, se dé un cambio de mirada frente a la categoría *poder*, definiéndolo no sólo como algo localizado en una institución, sino también como una situación estratégica o posibilidad que tienen los sujetos de conducirse, y transformarse a sí mismos y a los otros a través de las relaciones de poder que están presentes en todas las relaciones humanas, tomando diferentes formas; una noción de poder según la cual dominados y dominadores más que poseer el poder, lo ejercen para buscar guiar las conductas del otro. Estas relaciones de poder son móviles e inestables y le permiten a los individuos emprender ejercicios de resistencia con el objetivo de revertir aquellas situaciones que los oprimen; unas relaciones de poder que sólo podrán darse en la medida en que los sujetos son libres; relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad para evitar caer en estados de dominación. (Foucault, 1994).

> El buen soberano es aquel precisamente que ejerce el poder como es debido, es decir, ejerciendo al mismo tiempo su poder sobre sí mismo. Y es justamente el poder sobre sí mismo el que va a regular el poder sobre los otros. (Foucault, 1994, pág. 401)

Esta nueva noción de poder le permitirá a los ciudadanos en formación, comprender que el poder no es algo externo a ellos, ostentado por unos pocos, sino que es una condición de posibilidad para transformarse a sí mismo y a los demás sujetos que comparten su espacio vital; le permitirá comprender y asumir su lugar como ciudadano en la medida en que ya no estará sólo ocupando un lugar y obedeciendo los mandatos de quienes lo dirigen, sino que asume posiciones críticas

[32] Para M. Foucault las relaciones de poder tienen que ver con cualquier tipo de relación en la que uno intenta dirigir la conducta del otro de manera constructiva. Estas relaciones se presentan en diferentes formas; son móviles y pueden modificarse. (Foucault, 1994)

y de resistencia frente a todo aquello que atente contra su libertad de pensamiento y acción, permitiéndole un ejercicio más consciente de su libertad.

Sobre la invisibilización de la dimensión histórica de los sujetos

Otro de los elementos que consideramos débiles a nivel conceptual dentro del PCC, es la poca importancia que se le reconoce a la dimensión histórica de los sujetos. Aunque esta dimensión se plantea dentro de los contenidos de las asignaturas de ciencias sociales y democracia, se percibe cierto énfasis en la narración lineal de los acontecimientos históricos. Se resta importancia a la reflexión filosófica de los diversos acontecimientos históricos que han podido configurar a los sujetos en lo que son. Al respecto M. Foucault (1994) afirma que el sujeto no es una simple sustancia, sino un sujeto sujetado que adquiere diferentes formas dependiendo de las relaciones de poder y verdad que lo constituyen, de las cuales muchas veces no es consciente.

El PCC muestra de manera específica una serie de competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que el estudiante debe desarrollar, pero no referencia de manera clara la necesidad y la importancia de mirar al pasado, identificar los acontecimientos importantes que han marcado nuestra identidad, e intentar comprenderlos y analizarlos de manera crítica y reflexiva para entender nuestro presente. No es posible ejercer una ciudadanía responsable si no logramos antes comprender cómo nos hemos constituido en lo que somos, y cuáles discursos han marcado nuestra manera de pensar y actuar. Reconocer que somos el resultado de una multiplicidad de acontecimientos marcados por unos juegos de poder y verdad es fundamental para emprender ejercicios trasformadores que potencien la dimensión política de los estudiantes.

2.2 Insuficiencias a nivel de estrategias

Después de intentar identificar algunas debilidades del PCC en relación con sus elementos conceptuales, a continuación desarrollaremos una crítica reflexiva y

propositiva a algunas de las estrategias que propone el MEN para materializar el discurso de las competencias. Las estrategias tomadas para la reflexión son: La réplica del modelo de democracia representativa dentro de la escuela; el modelo de internalización de las normas; la definición de unos mínimos de convivencia y definir el aula de clase como espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Replicar el modelo de democracia en la escuela

Como se refirió en el primer capítulo, dentro de la estrategia del MEN para la formación ciudadana se proponen cinco ambientes, entre estos el de las instancias de participación, el cual involucra a toda la comunidad educativa en diferentes espacios de participación democrática. Es así como estudiantes, maestros, directivas o padres de familia, según su rol dentro de la comunidad educativa, pueden pertenecer a espacios como los consejos directivo, académico, estudiantil, el comité de convivencia o la asociación de padres de familia, entre otros. Se supone que estas instancias posibilitan que toda la comunidad educativa participe activamente en las decisiones necesarias para la vida escolar de las diferentes instituciones.

No obstante, es importante vislumbrar cuál es la idea de participación y de democracia que subyace en el PCC; por una parte se menciona, en sintonía con los artículos 41 y 45 de la CPC, que la participación estudiantil es un derecho y una necesidad para mantener la democracia:

> La participación de los estudiantes es una condición sin la cual no existe un establecimiento educativo democrático, puesto que los estudiantes son los miembros más importantes y numerosos de la comunidad educativa. Los estudiantes son quienes le dan sentido a los procesos de aprendizaje y a los Establecimientos Educativos. (MEN, 2011, pág. 28)

También se hace referencia a que la participación es un proceso que forma en cuanto la Escuela permite que se replique lo que se hace en nuestro país cuando se ejerce el derecho del voto.

> La participación es un proceso formativo en sí mismo. Esto se relaciona directamente con el principio pedagógico de aprender haciendo, es decir: participando se aprende a participar. Por ejemplo, las votaciones son un ejercicio que únicamente se aprende involucrándose en el proceso, esto es: para aprender a votar es necesario votar. . (MEN, 2011, pág. 29)

De esta manera el consejo estudiantil y el personero estudiantil, son instancias que se configuran mediante votación secreta; el consejo está conformado por representantes de todos los cursos y el personero es un estudiante de último grado. Esta democracia es representativa, en tanto los estudiantes designan representantes suyos para la integración de los órganos que ejercen los diversos atributos del mando (Silva Bascuñan, 1997, pág. 374), y les resta a estos la opción de participar directamente en el manejo y la solución de los conflictos que surgen en su cotidianidad escolar. Al respecto, coincidimos con Segura:

> En cuanto a los trámites de poder y autoridad y de organización y dirección, como nuestra democracia tiene que ver con las representaciones, la escuela enseña al niño a perder la posibilidad de participar en la solución de los conflictos de todos, esto es, en los asuntos públicos, al llevarlo a buscar por quién votar, o sea por quién lo represente. En otros aspectos la institución escolar procura parecerse lo más posible a la sociedad, de tal manera que las jerarquías y trámites de autoridad frecuentemente nos remiten a imposiciones y autoritarismo (Segura, 2000, pág. 16).

Esta idea de participar equivalente a elegir o ser elegido como vocero de otros, conlleva a transferir los propósitos colectivos a figuras solitarias, restándole compromiso y responsabilidad a los que eligen. Además, en esta perspectiva de participación en la escuela, la voz de los representantes y comités de estudiantes suele ser subvalorada o subordinada a los intereses de los mayores, ya sean las directivas

o los maestros bajo la idea de “preservación del orden institucional”, dado que ante situaciones en las cuales es necesario confrontar versiones entre estudiantes y adultos, predomina la palabra del mayor,[33] permitiendo que prevalezcan acciones injustas, que la mayoría de veces son consignadas en el Observador del estudiante.

Es así, que dispositivos como el Observador, en vez de tener intenciones pedagógicas se convierten en prontuarios de faltas con seguimientos disciplinarios, de tal manera que la escuela hace una versión de réplica del sistema judicial, sin que para ello haya una reflexión o participación de los estudiantes.

> Es bastante usual que en la Escuela se utilicen términos como conducto regular, administración de justicia, instancias de mediación, pero es necesario hacer conciencia de que se trata de un lenguaje prestado del ámbito judicial, que bien podría ser utilizado bajo la intención de formar ciudadanos respetuosos de un orden normativo y a la vez deliberativos, capaces de exigir el cumplimiento de sus derechos y a la vez respetuosos de la forma de articulación de identidad de los otros; sin embargo este tipo de lenguaje opera en la escuela como un sofisticado blindaje para quienes toman decisiones sobre continuidad y expulsión de algún miembro de la comunidad, es una comunicación de exclusión (Ruíz, 2013, pág. 74).

Ahora bien, en un sentido distinto de lo que la escuela ha construido en torno a la participación y a la democracia, Humberto Maturana nos remonta a recordar que ésta (la democracia) surgió en el Ágora, sitio donde los ciudadanos conversaban de los temas de la comunidad, configurando lo que se llamó la *cosa pública:* “Cuando aparece la cosa pública los temas de la comunidad aparecen como temas accesibles a la conversación, a la mirada, al escrutinio, a la opinión, a la acción de todo ciudadano” (Maturana, 1994, pág. 24).

[33] Alexander Ruíz Silva en su artículo ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar (2013) remite a un ejemplo en el cual se reúnen una profesora, la coordinadora y un estudiante a propósito del hecho de que el estudiante no quiere firmar el Observador al ser acusado de hacer fraude, el estudiante afirma que no hizo trampa y la profesora lo culpa de haber dejado los apuntes en un sitio sospechoso, que le permitió a un compañero copiar para el examen. El estudiante se siente indignado porque él no hace trampa, no obstante, la coordinadora le hizo firmar porque propició el evento de la copia.

Este sentido de la democracia, de la participación del ciudadano, de la conversación entre iguales, permitiría que los estudiantes sintieran como suyo el entorno escolar, este sería su *cosa pública*, tendrían mayor pertenencia a su espacio, a su escolaridad, no delegarían en otros la responsabilidad de decidir. Si las clases se presentaran como espacios para discutir, conversar, para participar con argumentos, para trabajar en equipos y además los contenidos estuviesen más relacionados ya sea con problemas que reten y mantengan en una disposición de conocer, o más aún si lo que se trabaja en estas incidiera en los cursos, la institución o en la comunidad, recobraría mayor sentido la participación y la escuela estaría propiciando mayor significado a la democracia.

De otra parte, continuando con la idea de significar la participación y la democracia en la escuela, es pertinente retomar el planteamiento que presenta Maturana a propósito de que la conversación entre iguales es posible en nuestra cultura gracias a que la infancia es matrística[34], en esta se han vivido experiencias de colaboración, participación e igualdad, y con la emoción de la igualdad matrística, es posible revivir la emoción de la experiencia posible que es la democracia; esta perspectiva también implica reconocer que la organización jerárquica y patriarcal de la sociedad que vivimos es un impedimento para la democracia. “La democracia en el presente y en los adultos surge como un modo de convivencia neomatrístico. Al ir surgiendo como experiencia neomatrística se va produciendo una fisura en el patriarcado” (Maturana, 1994, pág. 25).

Hacemos parte de una sociedad patriarcal, nuestras formas de organización familiar, la escuela y nuestros gobiernos están configurados en torno a un patriarca,

[34] H. Maturana hace uso de este término al referirse a una cultura distinta a la de occidente, que se presentó entre hace aproximadamente cinco y cuatro mil años antes de Cristo en Asia. Cuando el patriarcado pastoril llegó se produjo un encuentro violento entre la cultura patriarcal y la matrística, que era diametralmente opuesta. Mientras que en la cultura patriarcal había apropiación, signos de jerarquías y estaba centrada en la guerra, la cultura matrística no. Algunas comunidades matrísticas fueron destruidas y otras desplazadas por una cultura patriarcal avallasadora. Otras culturas matrísticas fueron asimiladas, como ocurrió con la cultura de la cual derivamos. Los guerreros patriarcales se apropiaron de sus mujeres, quedando lo matrístico en la relación materno infantil y lo patriarcal como la imagen externa pública. (Maturana, 1994, p.22)

buscamos a quién seguir, y la validación de grupos y personas que nos representen en la toma de desiciones nos aleja de la opción de la participación en la igualdad, de la conversación que construye y del ciudadano que da importancia a lo público. La escuela además nos prepara en y para el individualismo y la competencia; las evaluaciones homogenizan y controlan, las intenciones de progreso en la educación vienen acompañadas de pruebas de mejoramiento que se resuelven en el papel y se califican para mejorar en esas mismas pruebas. Estamos alejados de una escuela que responda a las necesidades contextuales, a los problemas que interesan e inquietan a los estudiantes, más aún la escuela sigue replicando la sociedad que tenemos y de la que nos quejamos.

> Los sistemas electorales son artificios para la apropiación de las responsabilidades. La democracia está en una convivencia en la cual todos los ciudadanos tienen acceso a la cosa pública y la cosa pública son los temas que interesan a todos los ciudadanos, a todos los ciudadanos como coparticipantes de una convivencia en comunidad. Nosotros hemos confundido la democracia con la elección de presidentes, parlamentarios y administradores, muchos de los cuales apenas tienen un respaldo mayoritario porcentual. (Maturana, 1994, pág. 26).

Así mismo, los sistemas electorales en nuestro país han mostrado que el clientelismo y la corrupción son elementos que han deslegitimado estas prácticas democráticas; basta con recordar el aniquilamiento de la Unión Patriótica, el proceso 8.000, o más recientemente el caso del gobernador de la Guajira Kiko Gómez, que tristemente evidencian cómo el narcotráfico, o los grupos paramilitares permean las instituciones que constitucionalmente están dispuestas para que los ciudadanos ejerzamos nuestra libre participación.

Ahora bien, la propuesta de la formación en la democracia no puede pensarse solamente para que se realice cuando se eligen personero y consejo estudiantil, como se ha mencionado anteriormente, las vivencias y la cotidianidad de la escuela presentan situaciones que podrían ser escenarios de prácticas participativas para los estudiantes, pero la autoridad del maestro y los manuales de convivencia evitan que

dichas situaciones puedan ser la cosa pública, es decir temas accesibles a la conversación, a la opinión y a la acción del estudiante. Al contrario, con el ánimo de un mejor comportamiento de manera individual para lograr una mejor convivencia en comunidad se han validado prontuarios, usualmente llamados observadores, que relegan al cúmulo de faltas, ser un buen o mal estudiante, o mejor un buen o mal prospecto de ciudadano. De esta manera, la escuela está enseñando que las sanciones se imponen desde afuera, sin que se asuma responsabilidad; por ejemplo ante una de agresión de un estudiante a otro, se le priva al grupo en el que se presentó la situación de una oportunidad de participar, de conversar y de comprometerse en el conflicto.

Sobre la internalización de las normas

Si bien es cierto que las normas son de vital importancia para garantizar el orden social, desarrollar un proceso de formación ciudadana que haga especial énfasis en la internalización de la norma es algo paradójico teniendo en cuenta que si se pretende formar sujetos autónomos, llevar a los estudiantes a reconocer y obedecer una serie de normas diseñadas en la mayoría de los casos por agentes externos, sólo fomenta una cultura de la obediencia. Al respecto Chaux y Silva plantean que “La formación ciudadana depende, en buena medida, del tipo de relación que los actores de la escuela establecen con la norma” (Silva & Chaux Torres, 2005, pág. 21): cuando se dan procesos formativos autoritarios se puede lograr que las personas obedezcan, pero no se llegará a un proceso en el que los estudiantes asuman una reflexión ética acerca de las normas.

Teniendo en cuenta que el “concepto de ciudadanía tiene su génesis, en occidente, en una racionalidad ética y política orientada hacia la construcción y el cumplimiento de la norma.” (Silva & Chaux Torres, La formación de competencias ciudadanas, 2005, pág. 20), el PCC no puede ser ajeno a esta dinámica, y en esta medida sus planteamientos estratégicos están dirigidos a promover en los estudiantes una participación activa en la construcción, aceptación y cumplimiento de la norma de

manera reflexiva. Sin embargo, la realidad es otra, y lo que se evidencia en la mayoría de instituciones públicas es una cultura de autoritarismo donde los estudiantes deben limitarse a obedecer lo contemplado en el Manual de convivencia. Éste debe ser conocido y aceptado por cada estudiante desde el primer momento en que se matricula en la institución, quedando sujeto a cumplir las normas establecidas por el docente en el aula de clase; consecuencia quizás de la misma dinámica del sistema educativo, en el que es más importante que el estudiante se ajuste a unas condiciones previamente instituidas y evitar así que se convierta en un obstáculo para cumplir los objetivos de adoctrinamiento.

Consideramos entonces que la debilidad del PCC con relación a las normas es la prevalencia que tienen éstas en los procesos de formación ciudadana, asignándoles poderes transformadores y ubicándolas más como un fin, que como un medio[35] para que los estudiantes comprendan el sentido y la importancia de su participación activa en la construcción de las relaciones sociales. A través de los documentos presentados por el MEN se evidencia un interés especial por "enseñar" (internalización voluntaria de la norma) a los estudiantes a conocer y respetar la CPC, los DDHH y los manuales de convivencia, argumentando que conocerlos e internalizarlos propicia la autonomía, promueve la solidaridad, y que es la vía de la correspondencia entre decisiones y acciones facilitando el reconocimiento y construyendo relaciones basadas en el respeto mutuo (Silva & Chaux Torres, 2005). Un discurso abstracto que nada tiene que ver con los verdaderos resultados que se han visto en las escuelas: estudiantes que memorizan y acatan las normas quizás para aparecer como "buenos" frente a la autoridad, pero poco conscientes de lo que significan dichas normas para desempeñar su papel como ciudadanos.

Acudiendo a nuestros referentes conceptuales, nos atrevemos a plantear que estos procesos de formación ciudadana fundados en la internalización y cumplimiento de la norma, son propios de las sociedades disciplinarias, donde lo más importante era

[35] Consideramos que las normas son apenas unos medios para que el sujeto pueda construir su proyecto existencial a partir de unas relaciones de poder.

conducir al sujeto a adoptar unas maneras de ser determinadas, a partir del cumplimiento de unas reglas perfectamente diseñadas, que sometían el cuerpo individual y social a un régimen constante de vigilancia y control. A partir de unas normas establecidas dentro de unos espacios de encierro y un tratamiento molecular de los mismos, se crea un ambiente de homogenización que reproduce conductas deseables. Esta noción de normalización, que ha permeado las escuelas de hoy, busca perpetuar este régimen de vigilancia generalizada para facilitar así que todos los estudiantes puedan ser sometidos a una misma serie de estrategias que contribuyan a formar ciertas conductas, pensadas como deseables por los organismos que impulsan las políticas educativas.

Si el énfasis de la formación ciudadana continúa siendo la enseñanza y el acatamiento de las normas, sin una posibilidad real de objetarlas, no hay ninguna posibilidad de que los sujetos desarrollen posturas críticas y propositivas; por el contrario, se están formando personas obedientes y pasivas que difícilmente pueden gestionar alguna revolución transformadora que los libere de los estados de dominación. Estas prácticas están cosechando una generación heterónoma, incapaz de escribir su propia historia; mentes facilistas que se niegan a pensar diferente y a salir de su zona de confort.

La definición de unos estándares básicos de competencias ciudadanas

El planteamiento de unos estándares básicos para la formación ciudadana que deben ser adoptados por todas las instituciones educativas independientemente de sus condicionales tanto sociales como administrativas, es uno de los aspectos que a nuestra manera de entender, es nocivo dentro de un proceso de formación para la ciudadanía donde se privilegie la libertad, la autonomía, la pluralidad, la identidad y valoración de las diferencias. Esto teniendo en cuenta que al intentar responder a estos

criterios básicos[36] se tiende a homogenizar aprendizajes como si todos los estudiantes asumieran el mundo de la misma manera.

La definición de unos estándares básicos es una postura normalizadora que niega las particularidades de los contextos y contradice en todo sentido el discurso de la libertad y la autonomía, al conducir a las instituciones y a los estudiantes a desarrollar unos aprendizajes previamente definidos, que tal vez más que satisfacer las necesidades de conocimiento, buscan la legitimación de discursos que determinen ciertos modos de ser. Modos de ser que deben responder a unos intereses gubernamentales condicionados por agentes externos promotores de la dinámica capitalista. En otras palabras, la delimitación de unos estándares es una estrategia de sujeción.

De este modo, el MEN con su formulación de estándares básicos de competencias ciudadanas, no sólo pareciera no entender que cada ser humano, que cada contexto es diferente, porque lo que reina en nosotros es la diversidad, sino que es incoherente con lo que en la cotidianidad colombiana se vive. Pues, cuando propone educar para la paz, lo hace queriendo eliminar todo elemento conflictivo, desconociendo que así se llegue a unos acuerdos entre la sociedad civil, el gobierno y los grupos alzados en armas, la naturaleza social del ser humano siempre va a estar sujeta a las dinámicas conflictivas por el simple hecho de que todos tenemos una manera distinta de entender y asumir la vida.

En consecuencia, el MEN desconoce que lo que necesitamos no es educarnos en una cultura para la paz, sino en una cultura para el conflicto. En tanto, que es urgente aprender a estar en desacuerdo con el otro, sin la posibilidad de eliminarlo. Lo contrario es normalizarnos a todos alrededor de unas normas comunes.

[36] Que además son medidos a través de pruebas estandarizadas que invisibilizan las particularidades de los sujetos y sus contextos.

De esta manera, el MEN con su PCC mal cree que los ciudadanos con quienes tiene que ver están vacíos de habilidades ciudadanas; y en su equivocación los quiere uniformizar, los quiere modelar: todos pensando de la misma manera. Aquí lo que prima es el consenso, no el disenso que es lo propio de la construcción democrática.

Capítulo 3

3 OTRA CIUDADANÍA ES POSIBLE: TESTIMONIOS DE LOS ACTORES

"Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir" Eduardo Galeano

Por lo expuesto hasta ahora, consideramos necesaria una serie de transformaciones, de nuevos horizontes, de cambios de mirada, de nuevas maneras de concebir la escuela, el conocimiento, el estudiante y el rol del docente. Transformaciones que promuevan una nueva cultura para la democracia donde se privilegie la experiencia del ágora, de la plaza pública, del lugar de las reuniones de los ciudadanos por excelencia, a través, o en medio de la cual, de su vivencia de la asamblea surja una nueva y verdadera ciudadanía, en donde las relaciones comerciales y financieras no sigan imperando sobre la vida social, política y económica. En donde, en medio de la circularidad, gobierne entonces el libre debate, la discusión y la argumentación controvertible de cada ciudadano que se piensa semejante a su prójimo porque tiene asuntos comunes que dialogar, porque concibe que toda rivalidad supone necesariamente relaciones de igualdad.

Una ciudadanía, en donde en asamblea, la preeminencia la tenga la palabra por sobre cualquier otro instrumento de poder. Y en donde lo que se exponga con ella esté en la posibilidad de hacerse público, de pertenecer a todos, al conjunto de la población, en medio de la crítica y la controversia.

Una ciudadanía capaz de crear una nueva cultura de la democracia donde los sujetos participen activamente en el desarrollo de su territorio, asuman responsablemente el ejercicio del poder, se reconozcan como colectivo y trabajen como tal porque la norma ha de ser la igualdad entre pares, pues codo a codo, hombro a hombro con el otro, en una unidad intercambiable, en conjunto, en grupo, arropados

por un espíritu de comunidad, se construye verdaderamente ciudadanía, se construye ciudad.

Una ciudadanía sensible y reflexiva que estará pendiente y vigilante de luchar contra las desigualdades sociales, los sentimientos de exclusión y egoísmo, el mal trato contra la naturaleza (que es su casa), que entenderá que cualquier acto degradante contra la dignidad de cualquier ciudadano, no sólo le compete a la familia de aquel, sino a todos en general, porque aquel ciudadano es su prójimo, su hermano. Por tal motivo, proclamamos otra ciudadanía posible, por lo menos en nuestros propios metros cuadrados. Una ciudadanía deseosa de que cada uno de sus conciudadanos reconozca a su par, al otro, en tanto diferente. Necesitamos pues, contribuir con una ciudadanía para la que lo fundamental sea cultivar las ganas de vivir. Permitiéndose descubrir en cada ciudadano aquello por lo que vibra, aquello que verdaderamente lo apasiona, en el cuidado de sí mismo y de los otros, de su alegría.

Con esto, estaremos en la posibilidad, para algunos utópica dentro de esta lógica empresarial, de proponer otros mundos posibles en donde se pueda hacer conciencia y resistir a esta sociedad que Deleuze (1972 – 1990) ha llamado de control, en donde cada quien trabaja para sí mismo y no para el otro. Otros mundos posibles, en donde se pueda plantear, en verdaderos escenarios de asambleas, con voz y voto sin temor al disenso, que el valor no se encuentra en lo que genera dinero, sino en lo que nos permite ser ciudadanos solidarios y respetuosos de nosotros mismos, del otro y del ambiente que nos rodea. Otros mundos posibles en donde la libertad no radique en lo que puedas comprar y vender sino en lo que puedas vivir, y crecer espiritualmente con otros.

Este tercer capítulo es la evidencia concreta de tres propuestas de aula, que dan cuenta de que otra ciudadanía es posible. Estas apuestas por una transformación en la educación son tan diversas como la perspectiva que se quiere mostrar con ellas. En la primera, expondremos el proyecto Soy un ser sensible y solidario desarrollado en el colegio Camilo Torres Restrepo del municipio de Aguazul Casanare con

estudiantes de básica secundaria y media, donde se muestra la transgresión de los límites de la escuela y el aula para hacer de la afectividad y el trabajo comunitario el vínculo entre la reflexión y la acción. La clase de ética es la excusa para que los estudiantes vivencien las problemáticas de su territorio y se interesen en contribuir con su transformación; es la excusa para formar otro tipo de ciudadano consciente de su rol político.

En segundo lugar, nos detendremos en la EPE, en Bogotá, donde sostendremos que hacer matemáticas en el aula además de ser una propuesta de construcción disciplinar y de reconocimiento de los estudiantes, es un ejercicio de participación, en el cual los argumentos, la conversación y el trabajo en equipo son acciones que permiten trascender de la democracia representativa, como principio de formación en la ciudadanía.

Por último, nos detendremos en una experiencia de docencia en la Facultad Tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá; en donde a través del diálogo, se busca favorecer relaciones democráticas y solidarias entre sus actores; además de crear condiciones para comprender mejor su realidad, poniendo al servicio del otro el poder de la palabra y del saber.

Como vemos, cada propuesta se identifica con principios de formación ciudadana o de otras subjetividades, que van más allá de lo formulado en el PCC propuesto por el MEN, el cual se encuentra, como lo hemos mostrado, en sintonía con las políticas del mercado y la individualidad para el crecimiento del capital humano. En cambio, en lo que proponemos, el afecto, la participación y el diálogo configuran una ciudadanía distinta, que busca la transformación de la realidad con la que tenemos que ver, llenándonos de motivos para ratificarnos en que la educación es el camino para construir una sociedad distinta.

3.1 Soy un ser sensible y solidario: otra ciudadanía es posible[37]

Asumir la responsabilidad de formar mejores ciudadanos a partir del desarrollo de la asignatura de ética y valores en básica secundaria y media, la cual agencio en el Colegio Camilo Torres del municipio de Aguazul Casanare, fue un reto que me llevó a repensar mi papel como docente y con ello a transformar mis maneras de comprender y asumir mis prácticas pedagógicas. Un reto que me motivó a desafiar el orden establecido por el MEN a través de sus determinaciones institucionales sobre la formación en competencias ciudadanas donde se me "sugería" un manual (cartillas), que a mi manera de comprender no pasan de ser recetas abstractas que escolarizan de manera irresponsable las relaciones del sujeto consigo mismo y con el mundo.

Pensar en la idea de formar un tipo de ciudadano distinto al que está de moda (individualista, competitivo, insensible, desinteresado por los procesos políticos) capaz de asumir un rol activo en el desarrollo de su territorio, de tomar posiciones críticas, reflexivas y propositivas frente a las distintas problemáticas y consciente de su responsabilidad política, fue la utopía que dio origen al proyecto "Soy un Ser Sensible y Solidario" (SSSS) con el que se pretende que tanto el paso de los jóvenes por la escuela como mi rol como docente sean procesos realmente transformadores de vidas haciendo uso de unas relaciones de poder móviles, reversibles e inestables (Foucault, 1994), que propicien tanto el cuidado de sí como el cuidado de los otros. Una utopía que comienza a materializarse desafiando los límites del aula, los contenidos sistemáticos y las evaluaciones; enfrentando a los estudiantes con el mundo real.

> Creo que hay que actuar para construir en nosotros y con los otros, nuestros educandos, una conciencia transitiva crítica; es decir, una conciencia que hace permeable al hombre, comprometiéndolo con la existencia en un diálogo directo consigo mismo, con los otros hombres y con el mundo. Conciencia que, además, le permita al hombre reconocer su posición dentro de su contexto para integrarse en él y

[37] Por Dunia Clemencia Gutiérrez Niño

> con él. Esto se hace posible sólo mediante un trabajo educativo crítico que enfrente y contrarreste la masificación, que, por lo menos, ponga al educando en condiciones de leer con distancia lo que la inmediatez de los hechos y/o los medios le transmiten. Es la posibilidad que tiene el hombre de dejar de ser un dirigido y convertirse realmente en un ser libre, que se dirige a sí mismo. (Escobar, 2014, pág. 44)

Formar en ciudadanía…Más allá de los estándares

SSSS es una estrategia didáctica inspirada en los planteamientos de Paulo Freire y su pedagogía liberadora,[38] y en las pedagogías de la alteridad,[39] que proponen otras maneras de hacer lo educativo a partir de una concepción distinta del acto de educar. Esta estrategia fue pensada y materializada con la intención de brindar a los estudiantes un espacio de aprendizaje distinto al aula, donde además de tomar consciencia de las distintas problemáticas sociales que afectan su territorio, se sientan responsables de ellas y propongan alternativas de solución a partir de sus propias posibilidades. Es una estrategia que involucra la reflexión y la acción y que parte de un principio fundamental: No es posible educar para la ciudadanía si no se realiza un trabajo previo sobre la sensibilidad humana; un trabajo sobre la propia subjetividad. No se puede pensar en la idea de formar mejores ciudadanos (críticos, reflexivos y propositivos), si antes no se logra que aprendan a agenciar las relaciones de poder, que se inquieten por la crisis de la humanidad, que se conmuevan frente a las necesidades de los “otros”; si antes no se logra un despertar de la afectividad, si antes no se les enseña a practicar la libertad.

---

[38] Como filósofo, político y educador Paulo Freire propone una dinámica distinta para la educación proyectándola como una posibilidad emancipadora a partir de procesos de reflexión- acción sobre las realidades sociales que limitan la libertad de los sujetos y los colectivos sociales. Plantea que el papel de la escuela no es la transmisión de conocimientos, sino un medio para liberar a los sujetos de las realidades que los oprimen.

[39] Para Fernando Escobar las pedagogías de la alteridad se consolidan como una condición de posibilidad para formar otro tipo de sujeto. Plantea unos presupuestos para estas pedagogías: “La libertad como sentido de la educación, las relaciones intersubjetivas que prevalecen y lo que ello implica en la concreción de una educación como práctica de la libertad, el poder como tensor de la relación educativa y sus implicaciones en la práctica pedagógica, como expectativa que suscita la educación, como asunción del docente en cuanto sujeto político, como factor que hace de la educación un campo de luchas y como expresión de la relación ciencia vivencia y el conocimiento como medio” (Escobar, 2014, pág. 57)

SSSS es una estrategia que desafía el recetario propuesto por el MEN en los estándares curriculares, y crea espacios de aprendizaje alternativos que se apartan del control ejercido a través de las evaluaciones y calificaciones impuestas y algunas veces arbitrarias; les ofrece a los estudiantes y a mí como docente, ambientes cargados de múltiples posibilidades para constituirnos como sujetos libres y actuar con independencia, siendo conscientes de nuestro rol como sujetos políticos.

Con propósitos claros

El objetivo fundamental de la estrategia, ha sido el desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de habilidades ciudadanas como la sensibilidad moral[40], la solidaridad, la reflexión crítica y propositiva, el liderazgo social- político[41], el trabajo colaborativo y la autonomía. Habilidades necesarias para la consolidación de una nueva subjetividad para la democracia fundamentada en prácticas de libertad.

Con la implementación de la estrategia, se ha buscado también que los estudiantes transformen su imaginario sobre el papel de la educación y la escuela, teniendo en cuenta que la manera como ellos la han venido viviendo (encierro, normas rígidas, aprendizajes memorísticos, autoritarismo) ha desencadenado cierta apatía por los procesos de enseñanza hasta el punto de concebir esta experiencia como algo mecánico y tedioso. SSSS ha pretendido siempre que los estudiantes comprendan y asuman, de manera placentera, el sentido transformador de la educación, que reconozcan otros espacios de aprendizaje distintos al aula, y que hagan de su paso

[40] La sensibilidad moral es aquella dimensión de nuestra conciencia moral que nos permite experimentar, es decir captar, sentirnos afectados ante situaciones en las que está en juego el bienestar humano. Ser sensible, moralmente hablando implica que no sólo captamos cognitiva o contemplativamente una situación sino que la "vivimos"; nos sentimos involucrados en ella y movidos a actuar porque está en juego el bienestar humano. Ver en : La conciencia moral y ética como competencia humana general. En
: http://www.monografias.com/trabajos37/conciencia-moral-etica/conciencia-moral-etica.shtml#ixzz3gNXmHYSf

[41] Este liderazgo se refiere no solo a la capacidad del sujeto para participar activamente en la transformación de su territorio, sino también a la capacidad de cuidar éticamente de sí y de los otros.

por la escuela una experiencia de vida que marque de manera trascendental su manera de ser y estar en el mundo.

Al respecto Maira Chaparro, estudiante de grado 11 promoción 2014, me envía un mensaje el día del maestro que me permite comprobar cómo este proyecto si ha marcado la vida de los estudiantes.

> "Buenos días profe sé, que hace rato no nos vemos pero quiero que sepas que te extraño demasiado a ti y las salidas con los muchachos que me hacían tan feliz, Profe hoy el día del maestro pasa un bello día porque te lo mereces y que a pesar que ya no estoy allá acá sigo tus pasos te quiero profe gracias por enseñarme tanto y por cambiar mi vida besos…" (Tomado de Facebook el 15 de Mayo de 2015).

Otro de los objetivos que se ha perseguido con la estrategia es que los estudiantes se apropien de su territorio, que lo reconozcan, que identifiquen sus necesidades y en este sentido despierten su interés por contribuir con su desarrollo promoviendo iniciativas que puedan ser ejecutas por ellos mismos, comprendiendo que como sujetos políticos tenemos la responsabilidad de participar activamente en los distintos procesos de desarrollo territorial. Es una manera de contrarrestar la cultura dependiente y asistencialista[42] que han instaurado los gobiernos, causando tanto daño en las consciencias de los ciudadanos, creando sujetos pasivos y conformistas que sólo esperan que otros (generalmente quienes ostentan la autoridad) les solucionen sus problemáticas.

¿Cómo lo hacemos?

SSSS tiene dos momentos importantes a nivel macro, que aunque mantienen el mismo objetivo, tiene algunas variaciones en cuanto a población, metodología y denominación: un primer momento denominado Soy Un Ser Sensible Y Solidario

[42] Las dinámicas gubernamentales se han centrado particularmente en suplir las necesidades básicas de los ciudadanos legitimando una cultura de paternalismo y dependencia que limita en todo sentido el desarrollo de las capacidades de los sujetos para que sean potencialmente activos en las dinámicas socio-políticas de sus territorios.

SSSS dirigido a los grados 6°, 7° y 8°, y un segundo momento denominado Camilo Torres Social (CTS) dirigido a los grados 9°, 10° y 11°.

SSSS como proyecto de aula

Convencida de que otra ciudadanía es posible y haciendo uso de mis relaciones de poder, se propone a las directivas del colegio la inclusión de la estrategia como proyecto de aula para los grados Sexto, Séptimo y Octavo; aprovechando los contenidos del tercer periodo relacionados con la dimensión social del hombre: alteridad, ética civil, DDHH, vida en comunidad, entre otros temas. Esto, con la firme intención de lograr en los estudiantes de estos primeros grados cierto nivel de sensibilidad frente a la crisis de la humanidad y sembrar la semilla de la solidaridad y la responsabilidad social.

A partir del abordaje de los contenidos temáticos a través de lecturas críticas, talleres reflexivos y conversatorios, los estudiantes y yo planteamos, de manera libre y espontánea, nuestras posturas y analizamos las realidades circundantes, lo que permite una apropiación y reflexión consciente de los contenidos. Paso seguido, los estudiantes se organizan por grupos y discuten sobre las posibles problemáticas que les gustaría abordar en campo. En este punto es importante resaltar que dar libertad para organizar los grupos y contar con los intereses de los estudiantes es fundamental, en la medida en que esto genera motivación a la hora de realizar el ejercicio y se ponen en juego las posibilidades de ejercer liderazgo, autonomía y un buen trabajo colaborativo. Culminada esta etapa, los grupos comienzan su trabajo de campo visitando los sectores escogidos con el fin de identificar y elegir la problemática particular que desean trabajar. Las problemáticas más comunes son: familias en altos niveles de pobreza, personas en situación de discapacidad, adultos mayores en condición de abandono, ausencia de programas para la ocupación del tiempo libre de los niños, animales en condición de abandono, y problemas relacionados con el cuidado del medio ambiente y los espacios públicos.

Los grupos traen a la clase la problemática escogida y en colectivo se realiza el respectivo análisis de los distintos factores causantes de la problemática y los actores involucrados, haciendo énfasis en la responsabilidad que todos tenemos en ellas como sujetos políticos. Como docente me corresponde motivar la reflexión sobre la relación de las problemáticas con los contenidos temáticos que se estén desarrollando. A continuación un breve recuento de una de las discusiones de clase desarrollada el 5 de Agosto de 2014.

Un grupo de grado octavo escogió la problemática de los adultos mayores que son abandonados por sus hijos. Dice una estudiante a quien llamaremos María: Profe: nosotros escogimos trabajar con los abuelos abandonados. -Encontramos una abuelita en el barrio Porvenir; se llama Juana (nombre ficticio) y tiene 79 años. Vive muy sola y tiene problemas de salud. Sus hijos se fueron a vivir a otro lado y casi no la ayudan y cuando vienen no le dan el trato que ella se merece. Está en abandono total.- Comienza la discusión sobre las causas, consecuencias y actores involucrados en la problemática. Otra estudiante a quien llamaremos Laura afirma: -Nosotros pensamos que los primeros responsables somos los hijos quienes debemos cuidar de nuestros padres hasta el fin de sus días- Un grupo considerable está de acuerdo con la afirmación, pero otros compañeros anotaron que el Estado es el responsable, porque no hace nada para protegerlos y los ignora, porque ya no pueden trabajar, afirma otro estudiante a quien llamaremos Pedro. Otros estudiantes, y yo como docente, intervinimos para anotar que al final todo somos responsables porque como ciudadanos debemos exigirle a los gobernantes para que cumplan con lo planteado en la Constitución y que además como miembros de una comunidad tenemos que aprender a cuidarnos entre nosotros mismos. El tema que se desarrolló dentro de la clase fue el bien común.

Este recuento deja ver la manera como se va consolidando en los estudiantes una visión crítica y reflexiva sobre las problemáticas sociales que los afectan, permitiéndoles sentirse parte del problema pero también de la solución en la medida en que la denuncian y a la vez la intervienen. Además, la dinámica de la clase en la

que se produce un diálogo intersubjetivo permite la construcción de un aprendizaje colectivo donde los estudiantes también tienen voz; se produce un diálogo de saberes donde se conjugan las vivencias de los estudiantes y los conocimientos del docente. Al respecto retomo la siguiente idea de L. Fernando Escobar:

> Algo que reclama el diálogo de saberes es que el maestro renuncie a la pretensión de estar siempre enseñando, de ser la voz cantante en el posible aprendizaje de sus estudiantes. Maestros que absolutizan lo que dicen con la sola forma de enunciarlo, dejando sin chance para que el estudiante entre con lo suyo, maestros que se casan con una verdad, su verdad, y no le dan resquicio a lo que el otro considera que también es verdad, al menos la suya. (Escobar, 2014, pág. 54)

A partir de la problemática seleccionada y analizada, el grupo propone un plan de acción con actividades, objetivos de cada actividad, metodología, recursos, y fechas; este plan debe desarrollarse durante todo el periodo académico y puede contener actividades tanto de gestión como de acción, que redunden en la mitigación o superación de la necesidad identificada. Aquí se da el paso de la reflexión a la acción. Los estudiantes se enfrentan al reto de intentar transformar la situación problemática en un trabajo conjunto entre afectados y ellos como gestores. Al respecto se les ha infundido reiteradamente que no es una intervención exclusivamente asistencialista (donaciones), sino que es un trabajo reflexivo donde se debe fomentar un cambio de actitud de los diversos actores involucrados en la problemática.

A continuación dos experiencias que muestran la manera como los estudiantes desarrollan su capacidad de gestión y promueven la participación de otros actores.

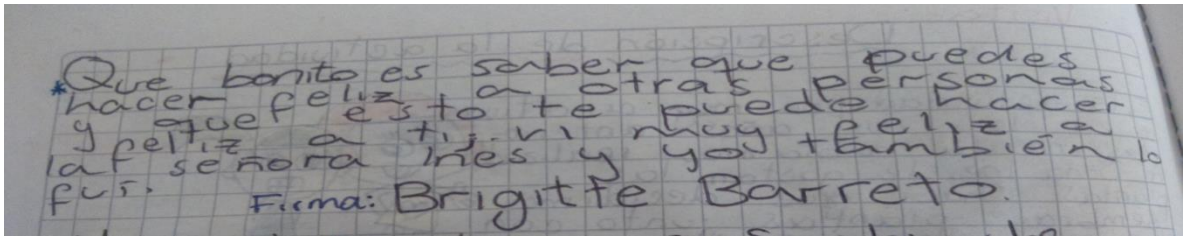
> Un grupo de jóvenes de grado Octavo c, quienes encontraron que en su barrio los niños no tenían nada que hacer en las tardes y que eso generaba “vagancia”[43] y un mal uso de las tecnologías pues la única alternativa era estar “pegados” al computador, crearon un espacio para desarrollar talleres de danza moderna aprovechando que contaban con el conocimiento, pues ellas hacen parte de un grupo de baile. Le comunicaron la

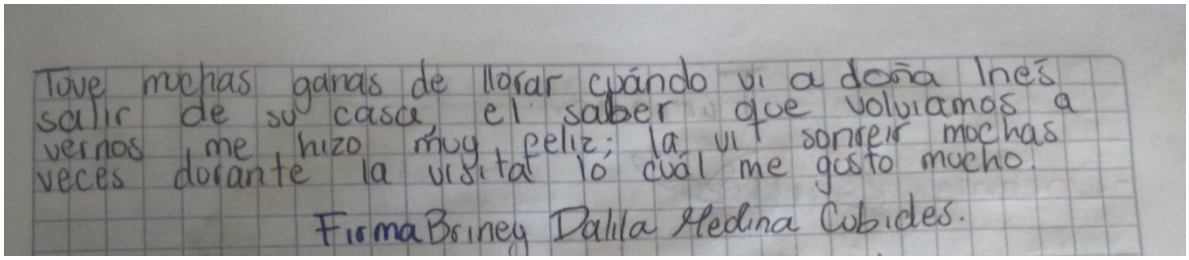
[43] Hago uso del término utilizado por ellas para describir la problemática.

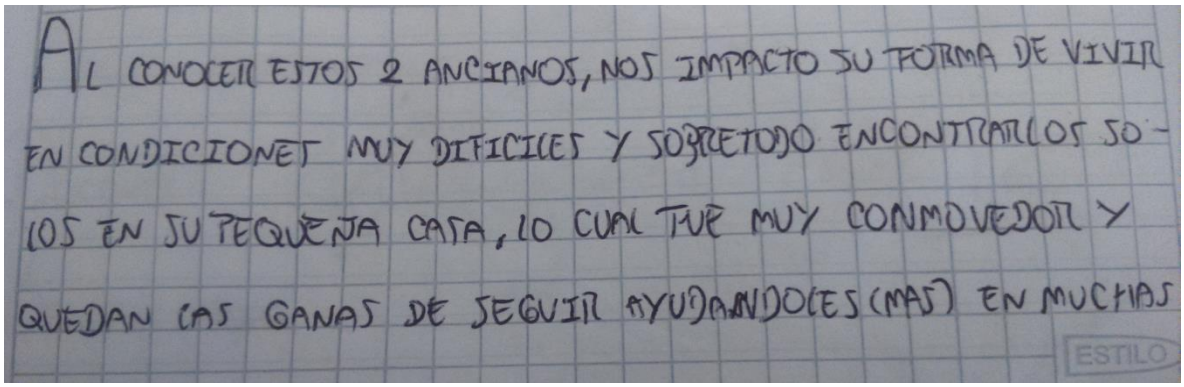
> iniciativa al presiente de la junta de acción comunal y este les facilitó el espacio, el sonido y les colaboró con la convocatoria. En otro caso, un grupo que trabajaba con una familia que tiene tres de sus miembros en situación de discapacidad por una enfermedad congénita, gestionaron con un concejal la donación de unas sillas de ruedas. Dentro de este mismo caso las niñas elaboraron un material didáctico para trabajar con los niños habilidades básicas de lecto-escritura, el cual fue dejado a la familia para que ellos lo siguieran aplicando.

Ésta y otras experiencias similares permiten vislumbrar las bondades del proyecto con relación a la formación de liderazgo social-político, desarrollo de la creatividad, capacidad de gestión y sentido de pertenencia en los estudiantes, favoreciendo también la comprensión y apropiación de las dinámicas políticas y comunitarias para promover procesos de desarrollo social.

Cada una de las etapas que se han descrito, se condensa en un diario de campo que es presentado quincenalmente a mi como docente, acompañado de narraciones detalladas de las vivencias escritas por cada uno de los integrantes del grupo y soportado por registros fotográficos, cuando es posible. Este proceso de narración escrita de las vivencias se convierte en la mejor evidencia para medir el impacto de la estrategia en la vida de los estudiantes, teniendo en cuenta que éstas reflejan de manera honesta la comprensión que ellos hacen de la experiencia y el impacto que provoca en sus vidas. Es interesante ver el juego de emociones positivas y negativas, las comprensiones y las interpretaciones que afloran en las descripciones individuales y el sentido de protección, solidaridad y respeto hacia el otro o los otros. A continuación algunos reportes de las vivencias de los estudiantes:







Apartes tomados de los diarios de campo.

Estas descripciones permiten entrever la manera como la afectividad toma un lugar significativo en la formación de los estudiantes, permitiéndoles sentirse conmovidos, afectuosos, indignados, inquietos frente a las diversas problemáticas sociales, lo que favorece el desarrollo de un sentimiento de valoración y respeto por el "otro"; un despertar de la solidaridad y la vivencia de la alteridad como capacidad de ponerse en el lugar de ese otro y hacer algo por dignificar su existencia.

Dentro de los procesos de formación ciudadana, las habilidades emocionales son fundamentales tal como lo plantea el MEN a través del PCC, pero el desarrollo de estas habilidades se limita en aquellos espacios, donde los estudiantes pierden la posibilidad de actuar de manera libre y espontánea, como es la escuela o el aula de

clase, pues sus conductas allí deben ser acordes con unas condiciones establecidas para salvaguardar el “orden”. En este sentido, SSSS al desarrollarse en otro espacio libre de condicionamientos, le ofrece a los estudiantes una posibilidad real de enfrentarse a sus emociones, de reconocerlas y fortalecerlas; una posibilidad real de vivenciar su afectividad y compartirla con sus semejantes.

Al finalizar el periodo académico se realiza un conversatorio donde cada grupo comparte sus experiencias y hacen visibles sus aprendizajes. A través de anécdotas se resalta el papel de los líderes del grupo, la complejidad del trabajo en equipo, el relativo compromiso de los líderes comunitarios, las frustraciones y satisfacciones del trabajo social, la resistencia de algunas personas y comunidades a compartir sus experiencias de vida, la falta de apoyo de algunos padres de familia, las travesuras del “parche” y el significado de esas experiencias para sus vidas. A continuación alguna reflexiones de los estudiantes al terminar el proyecto:

> Óscar: pues la verdad yo al comienzo no me gustaba el proyecto…pero después cuando empezamos a hacer las visitas y conocer sobre los problemas que hay en los barrios me pareció muy divertido (…) porque hacíamos cosas chéveres…no me había integrado con personas de otras edades y descubrí que ellas nos pueden enseñar muchas cosas para que nuestras vidas sean mejores.
>
> John: fue algo diferente a todas las experiencias que había vivido antes (...) el compartir mi tiempo con otras personas que muchas veces son ignoradas por nosotros es algo que me hace sentir en paz conmigo mismo y con los demás. Tomado de mis apuntes.
>
> Samanta: para mí fue una súper experiencia (…) porque pude compartir lo que sé hacer (…) bailar…pude compartir con los niños de mi barrio mi talento y además pues me di cuenta que uno puede hacer cosas por su comunidad sin plata. Tomado de mis apuntes.
>
> Camila: para mí este proyecto me ayudó a entender la vida tan difícil que a veces tienen las personas que son discapacitadas (…) y que uno siempre

> piensa que ayudar es darle plata o comida a alguien que lo necesite (…) pero a veces ellos sólo necesitan que nosotros sólo les demos importancia (…) Tomado de mis apuntes.
>
> Marly: “pro…para nosotros trabajar en grupo fue muy difícil porque no nos poníamos de acuerdo para las visitas (…) y pues al final nos tocó ponernos bravas con Dayana y amenazarlos con que los sacábamos del grupo y ahí si…y pues nos reunimos y nos repartimos tareas…y pues nos fue mejor (…)” Tomado de mis apuntes.

Estas narraciones dan cuenta de los aprendizajes que han logrado desarrollar los estudiantes con relación al ejercicio de la ciudadanía. Se evidencia un impacto en sus dimensiones cognitivas y emocionales al ser conscientes de las problemáticas, sensibilizarse con ellas, intentar comprenderlas, reflexionarlas y transformarlas. También se evidencia la complejidad del trabajo en grupo, lo que les permite a ellos desarrollar habilidades comunicativas y de negociación.

Es importante resaltar que este es un trabajo que involucra de manera directa a la familia, quienes deben acompañar y apoyar a sus hijos en las salidas de campo, teniendo en cuenta los riesgos a los que se exponen los estudiantes al realizar este tipo de ejercicios. Es una manera de fortalecer el compromiso de los adultos en los procesos educativos, teniendo en cuenta que ellos han dejado sola a la escuela en la tarea de educar a sus hijos. La realidad de las escuelas colombianas está profundamente marcada por la ausencia de la familia, siendo un factor determinante en la calidad de la formación de los niños y jóvenes. Padres ausentes, niños y jóvenes carentes de afecto, identidad y muchas veces sentido de la vida.

La experiencia se ha tornado muy enriquecedora para muchos padres y estudiantes, en la medida en que fortalece sus vínculos al compartir las salidas de campo; y tediosa para otros, en la medida en que ha sido una estrategia, que al apartarse de las prácticas pedagógicas tradicionales, los obliga a interactuar y compartir los procesos de aprendizaje. Algunos padres y madres de familia al conocer

el proyecto se acercan inquietos por el hecho de que sus hijos tengan que realizar este tipo de trabajos que implican riesgos para su integridad, pero cuando se les explica detalladamente el objetivo y la dinámica del proyecto, algunos se entusiasman y se comprometen con el proceso, pero otros se niegan a participar de él y solicitan otro tipo de trabajo para sus hijos, argumentando que no tienen tiempo para acompañarlos y que ese es un trabajo que sólo se presta para "fomentar la vagancia y para que sus hijos cojan malas mañas," afirma un padre de familia.

Con relación a los estudiantes que manifiestan desinterés total con la estrategia, argumentan que les da pereza tanto trabajo en grupo porque todos no colaboran ni se comprometen, y que hacer ese tipo de trabajo comunitario no sirve de nada porque el problema es tan grande que ellos no le van a cambiar la vida a una persona con cinco visitas que se hagan; además que la gente es muy desagradecida; es el comentario de un estudiante de grado octavo cuando le pregunto por su inconformidad frente al trabajo. Como docente este tipo de situaciones me permite comprobar cómo la cultura del individualismo y la falta de solidaridad se está instaurando en la mente de los más jóvenes y los adultos no muestran la mejor disposición para que la situación sea distinta.

Del otro lado, están quienes se gozan la experiencia (un porcentaje significativo); aquellos que me inspiran a continuar resistiendo a las prácticas tradicionales; aquellos estudiantes que cuando comienza el año escolar y saben que les corresponde el desarrollo del área de ética conmigo, me peguntan: "profe: ¿este año también vamos a hacer el proyecto social? El estudiante nuevo pregunta: y ¿qué es eso? Y ellos responden de manera enérgica:

> Es un proyecto que hacemos por fuera del colegio….en todo el tercer periodo donde vamos y visitamos personas y le ayudamos con cosas que podamos…ahí uno conoce gente muy chévere y se hacen cosas chéveres…también podemos arreglar parques, sembrar árboles, hacer recreaciones con los niños del barrio o cuidar animales abandonados.

Esta es sin duda, una descripción suficientemente motivadora para pensar que si es posible formar otro tipo de ciudadano.

Aunque esta primera etapa de la estrategia al estar vinculada de manera formal a la estructura curricular pareciera formar parte de las disposiciones establecidas por el sistema, es en realidad una línea de fuga que se crea transgrediendo la estructura tradicional de la escuela y el aula. Es una forma de resistir a unas condiciones impuestas que intentan despojarme de mi condición política; es una forma de ejercer poder.

Segunda etapa: SSSS como proyecto de voluntariado juvenil… la apuesta continua: Camilo Torres Social

Como segundo momento importante de la estrategia surge Camilo Torres Social –CTS-, que inicialmente es una alternativa para el cumplimiento del servicio social obligatorio, pero un año después toma otro sentido; se convierte en un grupo de voluntariado juvenil integrado por estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°. Se realiza convocatoria abierta y de manera libre los estudiantes deciden hacer parte del proyecto aportando su tiempo, saberes y talentos. Es satisfactorio encontrar que al grupo llegan generalmente aquellos estudiantes que en los grados anteriores demostraron interés en la primera etapa de la estrategia, lo que significa que aquella primera experiencia si les marcó su vocación de servicio.

En los últimos tres años el grupo ha estado conformado hasta por noventa integrantes, lo que para mí ha sido de total satisfacción; y aunque algunos se quedan en el camino otros persisten hasta el punto de tener casos de exalumnos que continúan participando de los procesos y otros se vinculan en los periodos vacacionales.

Es un grupo que no cuenta con una figura de autoridad definida, lo que permite una comunicación más horizontal y honesta entre los integrantes. Mi papel como docente gira más en torno a la motivación y facilitación de recursos y en algunas ocasiones como conciliadora. Existen distintos comités que asumen determinadas

responsabilidades para las actividades de campo que se realizan y en cada comité un líder se encarga de motivar y canalizar los esfuerzos individuales. Con relación a los recursos económicos para desarrollar los diferentes eventos, es importante anotar que es uno de los aspectos que más muestran el compromiso de los estudiantes con el trabajo; ellos por comités realizan actividades para recoger recursos como ventas de alimentos en las horas de descanso y elaboración de manillas artesanales; esto muestra la capacidad de autogestión y trabajo colaborativo. El grupo está organizado de la siguiente manera:

El comité de investigación es el responsable de indagar sobre las distintas problemáticas sociales del municipio, documentarse al respecto y proponer al grupo actividades de intervención. Para la recolección de la información se apoyan en el comité de didáctica quienes preparan talleres con teatro, danza y otras actividades didácticas para lograr reconocer los imaginarios, los comportamientos y prácticas cotidianas de las comunidades; estas actividades también tienen el objetivo de reflexionar sobre las problemáticas y motivar a la comunidad a participar en su transformación. Estos a la vez se apoyan en el comité de recreación y cultura, quienes desarrollan las actividades de animación, integración y esparcimiento. Al comité de logística le corresponde ubicar y gestionar los lugares estratégicos, manejar los recursos tecnológicos y preparar el refrigerio para las actividades; y el comité de comunicación a quienes les corresponde tomar las evidencias fotográficas, hacer las entrevistas y alimentar las páginas de Internet donde compartimos las experiencias. Igualmente existe el comité de bienestar, quienes se encargan de todo lo relacionado con la celebración de las fechas especiales para fortalecer los vínculos afectivos del grupo. Es clave aclarar que cada quien elige el comité al que decide pertenecer según sus gustos y habilidades. Es de resaltar que se han logrado alianzas estratégicas con personas e instituciones que nos han apoyado en los procesos investigativos y logísticos como la policía, el Instituto de Cultura y un investigador social que está elaborando la política pública de consumo de drogas.

La dinámica del grupo es un espacio que favorece el desarrollo de múltiples habilidades ciudadanas en los jóvenes comenzando por la posibilidad de elegir libremente estar allí sin ningún condicionamiento heterónomo distinto a ser responsables con las obligaciones que ellos mismos adquieren. Allí hay una posibilidad real de practicar la libertad porque están resistiendo a la cultura de la indiferencia y están diseñando para sus vidas otros modos de existencia. Hay una posibilidad real de aprender a cuidar de sí mismo y de los otros a partir de unas relaciones de poder móviles; hay una posibilidad real de fortalecer su dimensión afectiva, de ejercer liderazgo, de ser sujetos políticos, de fortalecer sus talentos, de aprender a trabajar en colectivo.

El hecho de indagarse por las problemáticas sociales que enfrenta el municipio desarrolla en ellos un sentido crítico, reflexivo y propositivo permitiéndoles resistir a la cultura de la indiferencia que hoy invade las conciencias de las mayorías. Sentirse conmovidos, frustrados, emocionados, contrariados, motivados e identificados con las problemáticas es un factor trascendental en la transformación de conciencias en la medida en que el deseo fluye y los mueve; los convoca a la acción; esa acción que los lleva a hacer parte del mundo; que los convierte en sujetos potencialmente activos en la construcción de una sociedad libre y participativa.

A partir del trabajo desarrollado por el comité de investigación y las sugerencias de otros integrantes del grupo quienes comparten las problemáticas de sus comunidades, se organiza el plan de trabajo focalizando las poblaciones. Cada comité asume sus responsabilidades y se define la agenda. Durante los cuatro años el trabajo fuerte se ha realizado con población infantil, adolescente y adultos mayores manejando problemáticas como la discriminación y la indiferencia social, ocupación de tiempo libre, el abuso sexual, y en este último año hemos dado la batalla contra un problema que está muy latente: la drogadicción.

Llega el momento de la acción; el ambiente se torna agitado; todos a la expectativa porque cada actividad se prepara con mucha dedicación detalle a detalle;

todos entusiasmados, ansiosos, listos con los disfraces, los libretos, los juegos, las cámaras, el sonido, las palabras de aliento; todo un ritual que deja ver la complicidad y la alegría por hacer parte de “esa locura” como la llamamos en nuestras conversaciones. Todos de manera mágica nos transformamos y le inyectamos la mejor energía al evento. Juegos, teatro, danza, fluyen las sonrisas y los apuntes espontáneos de nuestros anfitriones, historias tristes, asombrosas, trágicas, en fin, fluye la información por todos lados y de diversas formas para tratar de conocer y comprender mejor la realidad a la que nos enfrentamos; y al final las reflexiones y los compromisos donde ellos y nosotros hacemos pactos para escribir una historia más bonita para nuestras vidas.

Cada evento es sometido a una evaluación para identificar los aciertos y desaciertos y plantear estrategias de mejora. Es la oportunidad para autocriticarnos y reconocer nuestros errores, para solucionar los conflictos internos, para aprender a aceptar las críticas, para reconocer el trabajo de los compañeros, para valorar la participación de la comunidad, para reírnos de las embarradas, para sentirnos orgullosos de lo que hacemos, para tomarnos las fotos del recuerdo y para pensar en el próximo encuentro.

A continuación me permito describir una de las jornadas realizadas con el fin de lograr una mejor explicación de la dinámica.

Fecha: 12 de junio

Barrio: Juan Hernando Urrego

Problemática a intervenir: La drogadicción

El grupo de investigación y didáctica ha planteado previamente la problemática del consumo de sustancias psicoactivas en los espacios públicos del barrio, lo que se ha convertido en un riesgo para los niños. Se propone una jornada lúdico-recreativa donde se logre conocer la comprensión de la comunidad sobre la problemática y a la vez se transmita un mensaje positivo a los niños para evitar que sean seducidos a consumir. Proponen entonces hacer una adecuación del cuento de Caperucita Roja con un lenguaje propio de la región para mostrarle a los niños

la importancia de no confiar en personas extrañas. Del mismo modo la estrategia fue usada para identificar los lugares que los niños consideraban peligrosos y las personas que eran los lobos del barrio. Se logró información muy relevante al respecto sobre todo porque se identificaron personas y lugares que pueden ser reportados a las autoridades para que sean intervenidos en aras de mitigar la problemática. Los talleres didácticos y las demás actividades recreativas y culturales se orientaron hacia el fomento de factores protectores como la autoestima, la importancia de los sueños, el diálogo entre padres e hijos, y la importancia de ocupar el tiempo libre de manera productiva con algún deporte o actividad cultural que son ofrecidas por la casa de la cultura del municipio.

La actividad generó alto nivel de satisfacción tanto en los jóvenes del grupo como entre los niños y padres asistentes (vale decir que fueron muy pocos) pues se recibieron agradecimientos y comentarios muy satisfactorios al respecto. Esto afirmó una madre de familia en una entrevista después del evento:

> Estas actividades son muy buenas (…) porque los niños aprenden muchas cosas y sobre todo con eso de la drogadicción que está tan de moda por aquí (…) a mí me gustó mucho esto (…) ojalá que la alcaldía les colaborara a ustedes para que las hicieran más seguido (…) (Fuentes, 2015)

Esto nos dijo un niño participante:

> Estuvo muy chévere (…) jugamos, nos divertimos y aprendimos sobre las drogas (…) ese lobo estaba muy chistoso jajajajaj…por qué no vuelven…aquí en este barrio uno se aburre porque no hay nada chévere para hacer (…) (José, 2015)

Como grupo logramos un alto nivel de satisfacción con el desarrollo de la jornada, pues la comunidad respondió a la convocatoria (65 niños y 7 padres de

familia) y participó activamente de las actividades propuestas. Se consiguió información clave sobre el problema, se identificaron algunos factores de riesgo como falta de iluminación en los parques, ausencia de actividades recreativas dirigidas a los niños del barrio y falta de publicidad de los programas de recreación y cultura que ofrece el municipio. Información que será usada para que las entidades responsables den respuesta dentro sus posibilidades.

De esta manera, se desarrolla cada una de las actividades programadas, haciendo ajustes según las necesidades y la población. Con cada grupo poblacional las estrategias se planean detalladamente de tal manera que el trabajo se torne significativo. Para ejemplificar esto me permito describir, de manera breve, el trabajo con los adultos mayores. Con esta población el problema que se ha intervenido es la subestimación y la indiferencia de la sociedad con los adultos mayores. El ejercicio ha consistido en integraciones intergeneracionales donde compartimos experiencias de vida y habilidades artísticas y culturales. El trabajo fuerte se ha dado en torno a que las nuevas generaciones reconozcan y valoren los aportes que los adultos mayores han hecho a la sociedad y que los respeten como seres humanos que son y los dignifiquen. Dentro de la formación ciudadana esto permite el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la sensibilidad y la afectividad; además favorece que los jóvenes a través de las historias de vida de los adultos mayores logren reconocer y valorar la historia de su territorio, pues ellos han sido actores principales de muchos de los acontecimientos que nos han constituido en lo que somos.

Los estudiantes comparten sus aprendizajes (no es posible conseguir una mejor imagen. Fueron suministradas por estudiantes que ahora no se encuentran)

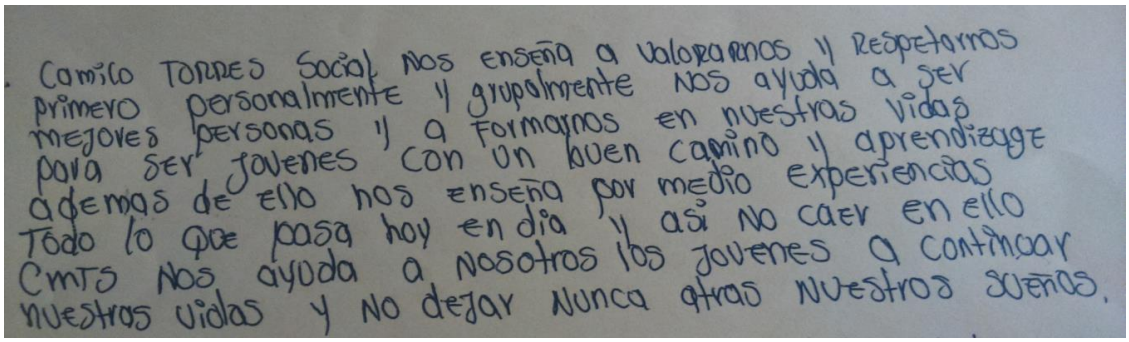


Ilustración 1 Iván Solano 11.C 2014

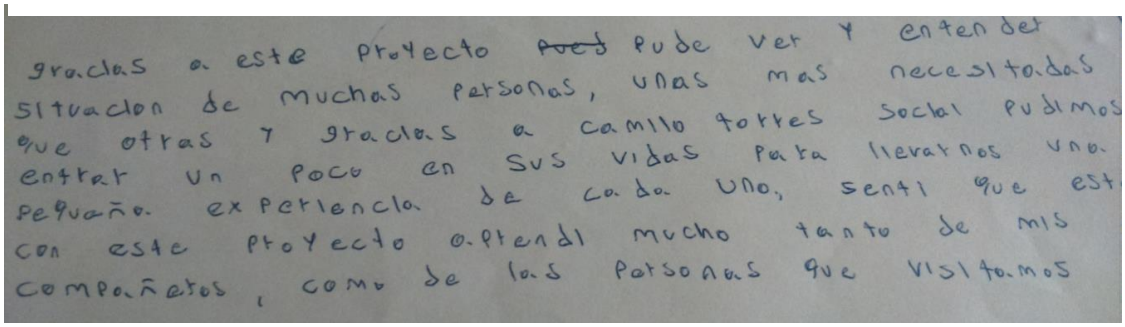


Ilustración 2 Sebastián Bernal 11D 2014

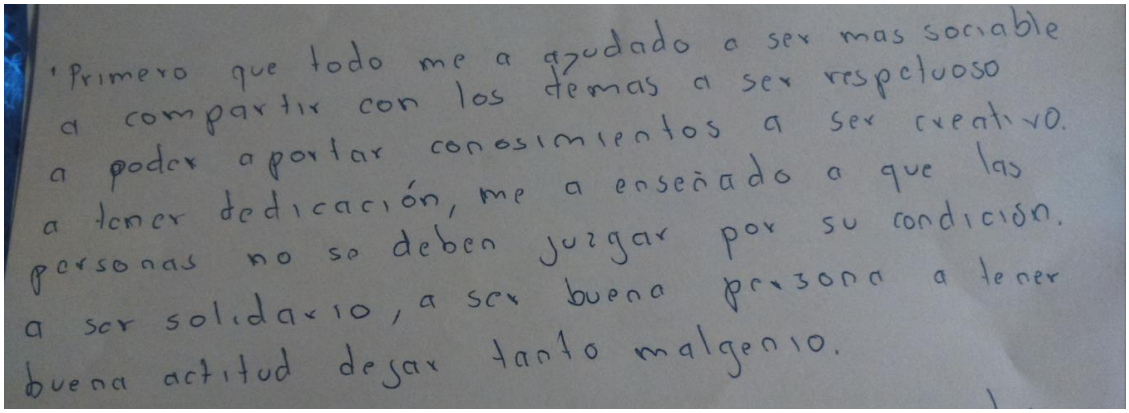


Ilustración 3 Juan Sebastián Buitrago 11D 2014

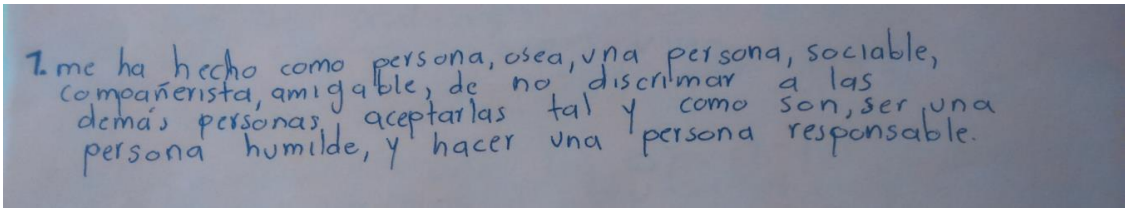


Ilustración 3 Angie Cala 11C

Mis Reflexiones Finales Sobre La Experiencia

Aunque ha sido un proceso dispendioso, lento, cargado de satisfacciones y frustraciones, con algunos detractores que se resisten a derribar los muros de la escuela, ha sido la experiencia que me ha permitido redescubrirme, reafirmar mi vocación, desligarme de algunas ideas impuestas por el sistema que condicionaban mi manera de ser y estar en el mundo y sobre todo me ha permitido comprenderme como un sujeto político cargado de múltiples posibilidades para construir otro tipo de sociedad.

> Zafarnos de las teorías curriculares y del currículo, así como zafarnos de las lógicas de elaboración de proyectos de intervención que nos imponen, como condiciones que nos oprimen y que limitan el despliegue de nuestra iniciativa, abre la posibilidad de unos procesos educativos en los que podamos ser verdaderamente educadores, es decir, asumirnos como seres responsables de nuestro hacer y no como mandaderos o funcionarios puestos acríticamente al servicio de intereses extraños a las comunidades y a nosotros mismos. (Escobar, 2014, pág. 57)

La posibilidad de interactuar de manera informal con los estudiantes, de conocer su lado humano, de patrocinar y participar de sus iniciativas, de conversar de manera libre y espontánea, de expresarles mis afectos, ha cambiado de manera significativa la forma de asumir el conocimiento, pues como docente ahora he comprendido que este no debe ser un fin, sino un medio para que los estudiantes se transformen a sí mismos; he comprendido que el poder no es para dominar, sino para indicar caminos como afirma Escobar (2014); y he comprendido la magnitud de mi responsabilidad ética y política para cuidar de mi misma y de los demás. Me permito citar una de las ideas de Fernando Escobar que más representan lo anterior.

> Con esto estoy afirmando que la principal función del docente hoy no es tanto que sus estudiantes aprendan física o química o sociología o música, aun cuando todas estos aprendizajes sean muy importantes, sino, buscar, indicar caminos, y hacer caminos con sus estudiantes, para que estos puedan llegar a ser sujetos, en el sentido de

> dueños de su propia vida, seres autónomos, capaces de asumirse y, por lo tanto libres. Sólo en la medida en que se gana en la condición de autonomía, es decir, en la medida en que se gana en libertad, el sujeto podrá ser realmente un sujeto político que participe en la construcción de una sociedad que pueda tener un proyecto común que la guíe. (Escobar, 2014, pág. 51)

3.2 La clase de matemáticas, un ejercicio de participación[44]

La Escuela puede ser un espacio para la formación ciudadana bajo una perspectiva en la cual se legitima al otro en la convivencia con uno; y en la que la participación, la conversación, el trabajo en equipo y el conocimiento son elementos fundamentales. De esta manera, el aula de clases es un escenario que no debe separar el conocimiento disciplinar de la formación en la democracia, la libertad y la autonomía; al contrario, las interacciones que allí se presentan pueden propiciar ejercicios de participación más significativos que las informaciones en las cátedras teóricas dedicadas para este fin.

La experiencia sobre la clase de matemáticas como un ejercicio de participación, muestra una práctica que si bien coincide con uno de los propósitos del PCC del MEN, en cuanto que a través de los planes curriculares se pueden construir competencias ciudadanas[45], se distancia por la concepción de matemática que para este caso, se refiere al desarrollo de elementos del pensamiento matemático: creatividad, el razonamiento lógico y el modelaje matemático, y por la noción de participación, que difiere de la perspectiva de la representatividad y por el contexto en que se propone, la EPE,

[44] Por Miriam Yaneth Malagón Mayorga

[45] Las competencias ciudadanas es tarea de todas las asignaturas en la escuela y el problema exige ser pensado colectivamente. De una actitud de queja o de indiferencia (“eso no me corresponde a mí”) es necesario pasar a una propositiva, basada en proyectos mediados por la reflexión, la planeación y la evaluación, en el marco de “contextos situados”, pues cada escuela es un caso particular, tanto por sus actores como por las dinámicas sociales (intraescolares y extraescolares) que compromete. (Sánchez, 2011, pág. 8)

> Innovación educativa comprometida con la búsqueda de una transformación profunda al interior de la institución educativa, y por ende de la construcción de una opción de colectivo social diferente al ya conformado desde las expectativas de una sociedad anclada en valores como la obediencia, la pasividad, la competitividad, el individualismo y la indiferencia. (Experimental, 2010)

De tal manera que defiende como prioridades:

1. Antes que la aceptación obediente de normas, procedimientos y metas, la formación de personas responsables.
2. Antes que la pasividad ante lo que sucede en el mundo, ante el conocimiento y la vida, se proyecten desde la escuela posibilidades de actividad y transformación.
3. Antes que la delegación de derechos, se asuman prácticas participativas y democráticas ante los asuntos de interés público. (Experimental, Proyecto Educativo Institucional. "La investigación científica como proyecto cultural", 2010)

De este modo, mi práctica pedagógica se desarrolla en el ambiente educativo de la EPE, un entorno que puede considerarse de formación ciudadana porque allí se busca que los estudiantes adquieran seguridad, autonomía y confianza para participar y argumentar, sin que sean objeto de imposiciones autoritarias. En la EPE también se propician espacios de trabajo en grupo que propenden por la construcción de consensos. En este sentido, las clases están organizadas de tal forma que los estudiantes se ubican en grupos de trabajo y asumen las propuestas de clase. En el caso de las actividades matemáticas, se parte de situaciones o problemas desencadenantes y se pretende que estos sean retos, en el sentido de que los estudiantes tienen las herramientas para resolverlos, pero inmediatamente no saben cómo.

En *el ejercicio de asumir las actividades*, los estudiantes proponen soluciones mediante las cuales construyen una mirada propia sobre el conocimiento matemático.

Dichas soluciones se argumentan y los argumentos son justamente los que permiten validar la disciplina, y no se presentan solamente como resultados dados por las fuentes tradicionales de autoridad como lo son el profesor y los textos. De esta forma, se genera confianza en las propias posibilidades de construcción y reconocimiento del hacer en grupo, restándosele importancia a la obediencia frente al saber, y a la nota como recompensa externa de lo que se aprende, pues en la EPE no hay calificaciones.

Desde esta perspectiva, se considera que la clase es un escenario en el cual se construyen consensos apoyados en las argumentaciones, y la tarea de confrontar las soluciones, está basada en la solidez del argumento y en la elaboración de explicaciones que pueden fundamentarse en procedimientos lógicos, pruebas de conjeturas o uso adecuado de operatoria. De este modo, Sergio Belardinelli, en su artículo “La teoría consensual de la verdad de Jürgen Habermas” (2007, págs. 116 - 117), afirma que cada vez que tomamos parte en cualquier proceso comunicativo orientado al entendimiento recíproco es necesario que cada uno de nosotros satisfaga "las siguientes, y no otras, pretensiones universales": expresarse comprensiblemente, expresar un contenido proposicional verdadero, ser sinceros en aquello que se dice, tender a un acuerdo recíproco sobre la base de normas y valores considerados como válidos. "El que habla -escribe Habermas- debe elegir una proposición comprensible, para que el que habla y el que escucha puedan entenderse el uno al otro; el que habla debe tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero, para que el que escucha pueda compartir su saber, el que habla debe querer exteriorizar las propias intenciones de modo verdadero, para que el que escucha pueda creer (tener confianza) en aquello que dice; el que habla debe finalmente buscar la expresión justa en la consideración de normas y valores vigentes, para que el que escucha la pueda aceptar de modo que ambos, el que habla y el que escucha, puedan ponerse de acuerdo en orden a un fundamento normativo reconocido... El fin de una comunicación es la provocación de un estar de acuerdo que termina en la comunión intersubjetiva de la comprensión recíproca, del saber participado y de la confianza recíproca. El estar de acuerdo reposa sobre la base del reconocimiento de las respectivas pretensiones

de validez: comprensibilidad (Verständlichkeit), verdad (Wahrheit), sinceridad (Wahrhaftigkeit) y justicia en relación a normas y valores (Richtigkeit)".

En el momento en que los grupos acuerdan una resolución, se da el ejercicio de hacer público el uso de la razón alrededor de un problema que interesa a todos en el contexto de la problemática de matemáticas que se está trabajando; actividad que nos recuerda el *ágora*, espacio en donde los ciudadanos griegos conversaban de los temas de la comunidad y de lo expuesto por Kant en un extracto del texto ¿Qué es la ilustración?

> Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, libertad; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer uso público de su razón íntegramente. Mas oigo exclamar por todas partes: ¡nada de razones! El oficial dice: ¡no razones, y haz la instrucción! El funcionario de Hacienda: ¡nada de razonamientos!, ¡a pagar! El reverendo: ¡no razones y cree! (sólo un señor en el mundo dice: razonad todo lo que queráis y sobre lo que queráis pero ¡obedeced!) Aquí nos encontramos por doquier con una limitación de la libertad. (Kant I. , s.f.)

Si bien el sentido en que lo enuncia Kant aparentemente no tiene que ver con la clase de matemáticas, sí podríamos sustituir al oficial, al funcionario o al reverendo por el profesor que transmite un conocimiento acabado y rígido, que no da cabida a la creatividad.

De otra parte, la apropiación de una situación problema, que genere interés e inquietud y que en consecuencia incida para que se trabaje en torno a su solución, es un aspecto importante para la formación de colectivos, entendiendo éstos como grupo de personas (en nuestro caso estudiantes) que comparten intereses o que trabajan juntos, y que toman decisiones basados en el consenso y principios igualitarios. Como lo veremos más adelante, los problemas de la clase de matemáticas pueden llegar a ser intereses compartidos (la cosa pública), que propician la *participación*.

Adicionalmente, el hecho de que los estudiantes realicen las actividades (situaciones problema o ejercicios) en grupo nos muestra una manera distinta de como usualmente se ha trabajado la clase de matemáticas. Tradicionalmente la clase lleva implícita una imagen de individualidad y competencia, dado que se considera que los contenidos matemáticos ya están acabados y la labor del docente es transmitirlos, para lo cual el rol del estudiante es ser receptivo e individualista, lo que implica que dependiendo de las habilidades y competencias lógico-matemáticas individuales, los ritmos de aprendizaje son más efectivos si se dan en tiempos menores. Cuando se trabaja por grupos, predomina el trabajo colaborativo y los consensos que se constituyen en la resolución de los problemas, además se respetan los ritmos de aprendizaje; en un escenario deseable los estudiantes con mayores habilidades lógicas colaboran y contribuyen a la comprensión de quienes tienen más dificultades, propendiendo por la diversidad en el saber, en contraposición a la mirada homogénea que se busca en las evaluaciones, en las cuales todos deben dar cuenta de lo mismo. Esta metodología de trabajo en grupo confronta, sobre todo, a los estudiantes que han tenido experiencias escolares diferentes a los de la EPE.

Ejemplos de situaciones de aula

Veamos un ejemplo que muestra los elementos mencionados anteriormente:

Situación problema #1 (parte 1)

¿Cuál es la suma de los primeros veinticinco (25) números impares?

Descripción de la actividad: En el contexto habitual de clase en la EPE, los estudiantes ubicados en sus grupos de trabajo (5 grupos con 5 niños) iniciaron la búsqueda de la solución al problema planteado. Inicialmente, algunos trabajaron solos y posteriormente se hizo una socialización de lo que habían encontrado.

Respecto del problema, un grupo de manera obediente realizó la suma: las integrantes son niñas que ingresaron ese año a la EPE y habían estudiado en otras instituciones escolares. En su proceso de resolución sostuvieron una discusión con respecto al enunciado, ya que algunas afirmaban que era la suma de 1 hasta 25, pero en el transcurso de la conversación cayeron en la cuenta, a partir de la numeración de los impares, que los primeros 25 van desde 1 hasta 49. Como paso seguido realizaron la suma vertical, llegando al resultado numérico 625. *Solución 1*

Los cuatro grupos restantes querían simplificar la suma y para ello hallaron regularidades o artificios que les permitieron encontrar la solución de manera más rápida. Tres de estos grupos organizaron los números y posteriormente sumaron de a dos impares seguidos, para posteriormente reducir la suma, adicionando los valores resultantes:

1 + 3	5 + 7	9 + 11	13 +15	17 + 19	21 + 23	25 +27	29 +31	33+ 35	37+ 39	41 + 43	45 + 47	49
4	12	20	28	36	44	52	60	68	76	84	92	

Solución 2

Después de realizar las primeras sumas, se dieron cuenta de que la diferencia entre los valores resultantes era de 8. Luego de esa manera realizaban la secuencia, iniciando con 4, luego 12 que corresponde a 4 + 8, posteriormente 20, que es igual a 12 + 8 y así recurrentemente. Algunos optaron por sumar los números resultantes, mientras un grupo continuó con el proceso de agrupar de a dos.

El grupo restante realizó la suma agrupando de a cinco números, de manera que los agrupamientos sumaban los siguientes resultados:

$\underline{1+3+5+7+9}$	$\underline{11+13+15+17+19}$	$\underline{21+23+25+27+29}$	$\underline{31+33+35+37+39}$	$\underline{41+43+45+47+49}$
25	75	125	175	225

Solución 3

También notaron que se presenta una regularidad entre los resultados, una diferencia de 50.

Todas las formas de resolución llegan al resultado numérico 625. Sin embargo, vimos que existen diferentes maneras de llegar a este. Y el hecho de que los grupos de trabajo buscaran colectivamente la solución, permitió hallar elementos disciplinares de las matemáticas como secuencias y recurrencias. Si bien un grupo se limitó a hacer la suma vertical usual, y su ejercicio fue de operatoria solamente, el hecho de reconocer que los compañeros hicieron agrupaciones numéricas que les permitieron sentirse satisfechos por construir y descubrir regularidades, mostró también la diversidad de resolución.

Esta situación problema se propuso inicialmente con la intención de observar la diversidad de formas de resolución, lo cual permitió ver que entre estas resoluciones aparece la búsqueda de simplificación del problema (cuando agrupaban), y la construcción de regularidades, elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento matemático.[46]

Posteriormente la situación tomó este enunciado, a partir de una nueva búsqueda propuesta por la maestra.

Situación problema #1 (parte 2)

Realiza las siguientes sumas:

1=

1 + 3=

1 + 3 + 5=

1 + 3 + 5 + 7=

[46] Comparto la perspectiva de Richard Feynman (Feynman, 1997) en su artículo "¿Qué es la ciencia?": "Si esta conferencia fuese sobre qué es la matemática, ya tendríamos una respuesta: la matemática es la búsqueda de configuraciones."

1+ 3 + 5 + 7 + 9=

1 + 3 + 5 + 7 + 9 + 11 =

Al ir realizando cada una de estas sumas, los estudiantes fueron dándose cuenta de que los resultados formaban la sucesión de los números 1, 4, 9, 16, 25 y 36. Algunos de ellos relacionaron estas sumas con los números cuadrados, como sigue:

$1 = 1 \times 1 = 1^2$ $4 = 2 \times 2 = 2^2$ $9 = 3 \times 3 = 3^2$ $16 = 4 \times 4 = 4^2$

Y compartieron esta solución. De tal suerte que fue fácil hacer el tránsito al problema inicial, pues la pregunta era sobre la suma de los primeros 25 números impares y el resultado 625 corresponde en consecuencia a 25^2. Por el contexto matemático este problema corresponde a series y sucesiones[47], y puede enunciarse como: *la suma de **n** números impares corresponde a **n^2***.

Cuando se plantea una clase en la cual de manera magistral se explica algún contenido matemático, los estudiantes pueden ubicarse como el individuo que posee los derechos y decidirá si los ejerce o no; es decir, los contenidos de la clase están ahí y el estudiante sería el ciudadano que posee el derecho de ejercer su aprendizaje, de una manera pasiva, sin incidir. En cambio, a partir de la propuesta de resolver problemas como el anterior, los estudiantes construyen la solución a partir de la operatoria, establecen relaciones y construyen regularidades, ejercicios en virtud de los cuales se vuelven protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, vivencian la participación trabajando en colectivo y sobre todo evidencian que la matemática se puede construir. Si bien, no hay un ejercicio directo de ciudadanía, el que los estudiantes sean partícipes y protagonistas del proceso de aprendizaje es una condición favorable para una subjetividad distinta a la de la obediencia.

[47] Una **serie** en matemáticas es la suma de un conjunto de términos que por sí mismos forman una sucesión y una **sucesión** es un conjunto ordenado de términos, con una regla que específica a cada término. Adicionalmente, este problema de la suma de los números impares también puede ser presentado a través de una clase particular de números pitagóricos, que son los cuadrados.

Situación problema #2

Se inicia la clase planteando:

Antonio, un pintor de brocha gorda, demora 1 hora pintando una pared, mientras que Bernardo demora 30 minutos pintando la misma pared. ¿Cuánto tiempo tardarían ambos en pintarla simultáneamente?

Evidentemente, la pregunta no apunta a ninguna situación social, pero cuando los estudiantes conforman los equipos de trabajo para resolverla, asumen disposiciones deseables en el ejercicio de la ciudadanía, en concordancia con lo que plantea Adela Cortina (Cortina, 1997) sobre un modelo de ciudadano nacional y universal, que se configura con las siguientes características:

- Autonomía personal
- Conciencia de derechos que deben ser respetados
- Sentimiento del vínculo cívico con los conciudadanos, con los que comparten proyectos comunes
- Participación responsable en el desarrollo de esos proyectos, es decir, no sólo conciencia de derechos sino también de responsabilidades; y a la vez, sentimiento del vínculo con cualquier ser humano
- Participación responsable en proyectos que lleven a transformar positivamente

Veamos, nuevamente, la situación-problema que se enunció en la clase: la respuesta inmediata de algunos estudiantes fue “45 minutos”, porque según ellos 30 minutos+ 60 minutos= 90 minutos, 90 minutos/2 = 45 minutos (sacaron promedios). En el ejercicio de dialogar surgieron argumentos como: “No puede ser, si un solo pintor dura media hora, y hay otro, el tiempo no puede ser mayor”. Por esta razón continuó la búsqueda de la solución según un procedimiento más acertado.

Cuando se constituye un colectivo se crea una buena convivencia. Un colectivo es mucho más que un grupo de personas, se trata de un grupo que está comprometido con búsquedas compartidas, en este caso la solución al problema. Y sea cual fuere la

búsqueda en que se embarca el colectivo y lo define, el comportamiento de los miembros del grupo está ahora determinado por los acuerdos que surgen en los ejercicios de la búsqueda en colectivo. Es entonces cuando se establecen normas de acción. Se trata de formas de auto-organización que le pertenecen al colectivo y que pueden cambiar cuando este lo estime conveniente, puesto que no son impuestas desde el exterior del colectivo, sino inherentes a su propio funcionamiento. Como vemos se plantea una participación responsable en el desarrollo de la búsqueda de la solución al problema.

Continuando con la discusión y la búsqueda de soluciones, pueden surgir otros argumentos, que están sistematizados en la investigación: El modelaje matemático en estudiantes de educación básica (6º, 7º, 8º y 9º grados): la validación de los modelos y los procesos de matematización de la experiencia. Estudio a partir de dos familias de problemas (Malagón, Rayo, & y otros).

A continuación veamos algunas resoluciones:

Resolución 1

Nombre	Paredes	Tiempo
Antonio	1	1 hora
Bernardo	2	1 hora
A y B	3	1 hora

Como Antonio y Bernardo pintan 3 paredes en 1 hora, entonces:

Tiempo ⟶ **Paredes**

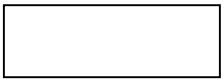
60 min. 3

X 1

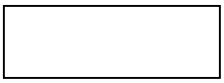
x = (1 x 60)/3 = 20 minutos

Resolución 2

Primero dijimos que Antonio pintaba una pared en una hora y Bernardo pintaba una pared en media hora, e hicimos el dibujo de la pared:



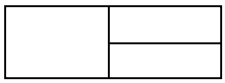
Bernardo pinta en media hora



Antonio en 1 hora

Ahora en la mitad del tiempo: Bernardo pinta en 15 minutos media pared y Antonio en ese tiempo pinta un cuarto de pared. Por lo que nos guiamos por el dibujo, así:

En 15 minutos



Antonio pinta ¼ de pared y Bernardo ½ pared

Entonces sumamos el total de pared que llevaban en 15 minutos. ¼ + ½ = ¾
En 15 minutos han pintado ¾ de pared ¿Cuánto se demoran pintando ¼? Es aquí cuando nosotras usamos la regla de 3 y nos dio:

15 min ⟶ ¾ de pared

X ⟶ 4/4 de pared

Luego ¼ de pared se pinta en 5 minutos. Entonces vimos que en 20 minutos se pinta la pared entre los dos.

Resolución 3

Para resolver este problema primero ubicamos qué parte de la pared había pintado Antonio en ¼ de hora. Vimos que en este tiempo Antonio pinta ¼ de pared, después nos cuestionamos en este mismo tiempo qué parte pintaba Bernardo y vimos que, como era la mitad del tiempo que demoraba Antonio, entonces pintaba el doble de lo que éste hacía. Así que Bernardo pintaba media pared.

Luego hallamos que ambos habían pintado parte de la pared en este tiempo y planteamos la regla de tres.

¾ ⟶ 15 minutos

1 ⟶ X

X= (1 x 15)/ ¾, X= 20 minutos

Luego de un análisis, vimos la semejanza que esto tiene con la media aritmética, más específicamente con el promedio, con la diferencia que aquí buscamos la relación existente que se da en una acción determinada en dos medidas. De aquí concluimos la siguiente fórmula, que resuelve el problema anterior:

$(X \cdot Y)/(X + Y) = P$ *X* medida 1 y Y *medida* 2

El producto de las medidas, dividido por la suma de las mismas, nos determina la relación o promedio existente entre dichas medidas, donde el promedio está determinado por una medida.

T = (60 min. X 30 min.)/ (60 min. + 30 min.) = 1800 min/ 90 min. = 20 min.

Resolución 4

Como Antonio pinta una pared en una hora quiere decir, que cada 5 minutos pinta 1/12 de la pared (5 min. x 12 = 60 min.) y como Bernardo pinta el doble, en 5 minutos, pinta 2/12, luego entre los dos demoran 20 min, como se ve en el dibujo:

A 5	**A 10**	**A 15**	**A 20**	**B 20**	**B 15**	**B 10**	**B 5**

En el contexto matemático el problema se enmarca en la Proporcionalidad, y aun cuando estas soluciones se han basado en procedimientos aditivos y multiplicativos, difícilmente se hace la proporción: Bernardo pinta el doble de lo que pinta Antonio, luego la pared se distribuye en tres partes, de las cuales 1/3 pinta Antonio y 2/3 pinta Bernardo, el tiempo requerido guarda la misma proporción: Antonio 1/3 de 1 hora y Bernardo 2/3 de media hora (tiempo que gasta pintando una pared), equivalente para juntos a 20 min.

En la EPE afirmamos que la clase de matemáticas gira en torno al desarrollo del Pensamiento matemático, caracterizándolo con elementos que normalmente no se dan en el contexto escolar. A nuestro juicio, el pensamiento matemático, al menos inicialmente, puede constituirse con cuatro elementos: el razonamiento lógico, la creatividad, el modelaje matemático y la operatoria, de los cuales sólo el último suele recibir en la escuela un tratamiento sistemático (Romero & Segura, 1993). De hecho, cuando predomina la enseñanza de procedimientos que se aplican para resolver problemas prototipo, difícilmente se da a los estudiantes la opción de resolver los problemas por “métodos propios”, como vimos en este problema, para el cual se propusieron diferentes soluciones, que aun cuando llevaban a un mismo resultado,

muestran la diversidad de formas de pensar, elemento que usualmente se excluye de la clase de matemáticas, cuando esta se propicia de una manera transmitida.

Como vemos, las soluciones para este problema son elaboradas por los equipos de trabajo y luego se socializan, los estudiantes en sus grupos asumen argumentos multiplicativos y resuelven el problema. Se han construido consensos que no se basan en imposiciones y con el trabajo de los diferentes grupos hay apropiación y participación en una tarea conjunta. Como hemos señalado, es un ejercicio genuino de participación y legitimación del otro en la convivencia, en esta perspectiva de clase de matemáticas cada uno participa de acuerdo con sus posibilidades, y si bien en las socializaciones se reconocen y validan las soluciones, la representatividad no es un ejercicio para delegar responsabilidades, esta participación dista de la réplica de los sistemas electorales, y el aula de clase a través del conocimiento que se construye son el escenario para construir otra ciudadanía.

En consecuencia, como lo expresa Dussel,

> La ciudadanía es un aprendizaje cotidiano. La relación con la autoridad, la relación con las normas, la construcción de las identidades individuales y colectivas son cuestiones aprendidas a través de múltiples intercambios, experiencias, sanciones, que tienen lugar en la cotidianeidad escolar. (Dussel, 1996).

Como lo hemos expuesto a través de este trabajo, consideramos además que la formación en la democracia o una escuela democrática no es necesariamente aquella en la que se dan las prácticas que se retoman de la sociedad, más bien esta formación debe estar implícita en todas las acciones educativas; por ello hacer de las clases, las actividades del tiempo libre y en general del ambiente educativo espacios que permitan la conversación y la participación de todos apunta a la legitimación de los otros en la convivencia con uno y la posibilidad de comprometerse con su entorno, la escuela.

3.3 El camino del diálogo: camino para la construcción de subjetividades respetuosas de sí mismas y del otro[48]

"Nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie, ni hacerle mal a su persona, aunque piense y diga diferente" Jaime Garzón, citando a los indígenas Wayuu, respecto de su traducción del artículo 12 de nuestra Constitución Política.

La apuesta pedagógica y didáctica de la experiencia que se describe a continuación, se inscribe dentro de lo que Paulo Freire llamó Pedagogía liberadora (Freire, 2004). A través de la cual pretendo favorecer un proceso de subjetivación, tanto del educando como de mí mismo en mi rol de educador; permitiendo contrarrestar toda acción en donde se anule o minimice el poder creador de los sujetos que intervienen en el acto educativo, o en donde se estimule nuestra ingenuidad y no criticidad de la realidad con la que tenemos que ver.

Dicha pedagogía, y su consecuente propuesta didáctica, es pensada y elaborada, no solamente por mí, sino por y con los estudiantes con quienes he tenido que ver en la facultad tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, en adelante UD. En tal relación, entre educando y educador, nos educamos unos a otros escogiendo, de común acuerdo, los contenidos programáticos a seguir. Pues entiendo, de acuerdo con Freire, que el mundo es un objeto cognoscible el cual no pertenece necesariamente, como en la educación bancaria, al educador, sino también al estudiante (Freire, 2002).

De este modo, nuestro objeto de reflexión en las clases con las que tenemos que ver, no es otro, que nuestra propia realidad. Realidad local y global, que aunque suene utópico, buscamos, por lo menos en nuestro metro cuadrado, transformar; haciendo posibles, tiempos y espacios para el mutuo respecto por la palabra, el pensamiento y el saber del otro; y para la búsqueda constante del conocimiento y de la creatividad. Así, las personas y sus vivencias pasan a ser la prioridad por encima de los contenidos y la cantidad de clases; y los contenidos no son solamente narrados

[48] Por Eusebio Avendaño Avendaño

por mí, sino también por los estudiantes, en tanto que su saber, como el mío está en la posibilidad de ser reconocido.

El camino escogido para transitar por esta pedagogía, propuesta por Freire, es el de la dialogicidad; la cual he enriquecido con los aportes de otros autores como German Mariño, en lo que ha llamado “una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural” (Mariño, 2000). Un camino de diálogo en donde, de acuerdo con Freire, la palabra es el diálogo mismo. Una palabra en donde la acción y la reflexión van de la mano hacia la transformación del mundo, en la medida en que los sujetos que la pronunciamos, denunciamos con ella la realidad que no nos permite ser y hacer, y anunciamos la realidad en donde podemos ser más (Freire, 2002)

Considero que el diálogo, como paradigma pedagógico, pero ante todo didáctico, reconoce no sólo los saberes de las distintas subjetividades que lo hacen posible, sino sus emociones, intereses y convicciones. Pues el diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones (Cendales, 2000).

Es más, creo, de manera categórica, que el camino del diálogo (expuesto aquí en cuatro momentos: Adecuando el aula para la clase, para la escucha del otro, para el diálogo. Escuchando la palabra del estudiante. Escuchando la palabra del docente. Y descubriendo más preguntas y otras ventanas del saber) proporciona los elementos necesarios para favorecer relaciones democráticas y solidarias entre sus actores, y crea las condiciones para comprender mejor su realidad, poniendo al servicio del otro el poder de la palabra y del saber.

Ahora bien, permítaseme, antes de exponer cada uno de los momentos del camino del diálogo asumido en las clases con las que tengo que ver, la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué “enseño” cuando “enseño”? Esta pregunta tiene que ver con la siguiente observación: “hasta aquí, digamos qué bien Eusebio, pero además del

cómo enseñas lo que enseñas, ¿qué enseñas? Porque enseñas algo ¿verdad?" Porque, como afirmaría, el oscuro y confuso Martin Heidegger en su texto ¿Qué es la metafísica?, hay más bien algo y no nada ¿no? …

Respecto de este particular he de decir entonces, según mi parecer, que muy difícilmente se separa de lo que se enseña el cómo se enseña; pues en el cómo está implícito un qué, en tanto que, por lo menos desde mi metro cuadrado, en cada acto de enseñanza, sin distingo de saber, hay una intención concreta, y ésta apunta, en mi caso particular, a la utopía de contribuir con lo que afirma Freire, la vocación ontológica e histórica de los seres humanos: la de ser más y mejores seres humanos (Freire, 2002). Que según mi parecer pasa por la formación de un ser humano respetuoso de la vida de sí mismo y de la vida del otro.

En este sentido, en primer lugar, deseo poner en común la siguiente reflexión: En el aula, ¿yo soy el que enseña, el que está llamado a enseñar? Acaso ¿Los estudiantes no están en la posibilidad de enseñar? ¿Ni a sus pares ni al docente con quien tienen que ver? ¿A lo que debo entrar al aula es exclusivamente a enseñar? … Por ahora creo que no. Creo que entro al aula ante todo a provocar, más que a enseñar algo. A provocar una reflexión sobre la realidad con la que tenemos que ver (los estudiantes y yo), una realidad que en algunas ocasiones no nos permite ser, pensar y hacer y que en consecuencia debe ser por nosotros transformada, por lo menos en nuestro metro cuadrado; entro al aula a provocar un espacio de diálogo, de puesta en común de distintas y diversas opiniones, para que en el debate estemos en la posibilidad de fortalecer nuestras ideas, de enriquecerlas, de transformarlas. Entro al aula a provocar preguntas más que a proporcionar respuestas. Entro al aula a aportar en la construcción de nuevas y distintas subjetividades y a enriquecer la propia.

De esta manera, los escenarios de clase con los que tengo que ver, en algunas ocasiones se sumergen en un mar de incertidumbres, en un desorden de ideas

provocado por la conversación, en un caosmos[49] en donde con la ayuda de todos salimos a flote por lo menos agarrados de una pregunta o de alguna idea que nos provoca interés. Una pregunta que en la mayoría de los casos se encuentra sujeta de la realidad concreta, local y global, con la que tenemos que ver.

Los contenidos, las temáticas propuestas se convierten así en pretextos que pueden llegar a ser asumidos por los estudiantes, en otro momento, en otro lugar, de acuerdo a su deseo de saber, de acuerdo con su interés personal, de acuerdo con sus búsquedas académicas y de verdadero sentido. Muestra de ello, es por ejemplo, lo consignado en la relatoría de Pablo Andrei Capera Neira, estudiante de la facultad de tecnología de la UD, quien en su texto expuesto en clase el 17 de febrero de 2014, haciendo referencia a la palabra de una de sus compañeras de clase (María Andrea) decidió, entre otras cosas, hacer mención y puntualizar sobre las siguientes ideas expuestas por mí en clase:

> La sociedad nos quiere convertir en máquinas y pretende deshumanizarnos. También habló [hace referencia al docente] sobre el concepto de que la filosofía es algo inherente al ser humano, que es natural hacernos preguntas y buscar respuestas a las mismas**.** Cuestionó el hecho que desde las escuelas no se nos enseña a filosofar, sino que se nos obliga a repetir las ideas de los otros. Aseguró que la filosofía no sólo pertenece a los que estudian esta rama del conocimiento como tal, sino que pertenece a todos y cada uno de los seres humanos**.** Destacó la importancia de filosofar en nuestro contexto educativo, en cuanto a la ingeniería se refiere, y en nuestra vida en general. Pensar no está de más, a menos que el sistema nos controle fue la frase más significativa del texto.

[49]Esta palabra surgió en medio de la conversación de estas líneas con Camilo Diagama, provocador, en buena medida, de esta reflexión. Pero haciendo una búsqueda superficial de otras fuentes puede estar cerca a lo que Guattari hace mención con el término caosmosis.

Pero, tratemos de volver, por lo menos de manera explícita, a la pregunta: ¿Qué enseño? En este sentido deseo hacer evidente la vivencia pedagógica de la clase de Ética y Sociedad del pasado 13 de febrero de 2014 con un grupo de estudiantes con los que tengo que ver en la UD. El caso concreto, es el juicio de un estudiante –Crhistian Camilo Suarez Oviedo- respecto del trabajo de relatoría de dos estudiantes en cada clase. Para ello, deseo acudir a la relatoría recogida por uno de sus compañeros -Nick Stiven Caro Rios-, en la clase en mención, en donde Nick Stiven anotó:

> Al finalizar la lectura de la primera relatoría un compañero interviene manifestando su inconformidad con el tema relacionado a la relatoría, pues dice que no le parece necesario que se lean las dos relatorías ya que esto formaría redundancia, repetición.”… Luego continuo: “Esta intervención abre paso a debatir sobre el tema ya que dicho compañero expone sus argumentos para sostener su propuesta, y es contradicho por el docente quien hace lo mismo con su punto de vista y posteriormente interviene otro compañero con un punto diferente.

El tema de *debate*, como lo expresa Nick Stiven, es un asunto relacionado con la metodología de la clase, en este caso particular, con lo que puede generar la lectura de las relatorías que elaboran los estudiantes. Asunto que, luego de la inconformidad expuesta por Crhistian Camilo, es abierto dentro de la clase para ser reflexionado. De este modo, se declararon argumentos a favor y en contra de tres propuestas que surgieron dentro de la clase para asumir el tema de las relatorías; en donde, luego de un evento de votación se eligió la que sostenía: “ se hacen las dos relatorías y los comentarios que de ellas surjan por parte de la clase se hacen al final de su lectura.”

La sesión del 13 de febrero la concluimos con una reflexión sobre la vivencia pedagógica que acabábamos de tener. En donde nos habíamos posibilitado un

espacio y un tiempo concreto para la búsqueda de nuevas ideas metodológicas alrededor de la elaboración de las relatorías dentro de la clase.

Estas ideas al ser expuestas, generaron dentro de las personas que allí nos encontrábamos simpatías y rechazos, no necesariamente por las personas que las exponían, sino por lo que estas ideas implicaban en el desarrollo de las clases; creo necesario anotar que a pesar de todo ello, fueron todas escuchadas.

Lo que vivimos en esta clase sin duda fue, una clara manera de hacer visibles escenarios auténticos de pensamiento crítico y propositivo; es más, lo que allí vivimos es lo que en algunos escenarios académicos se conoce como “mayéutica socrática,” en donde el propósito de la puesta en común de ideas, con sus respectivos argumentos, es llevar a los interlocutores a afirmar lo que han venido sosteniendo desde el inicio, o estar en la posibilidad de cambiar de posición luego de la exposición de las ideas y de los argumentos de otros por todos escuchados.

En las clases siguientes con el grupo, la vivencia pedagógica anteriormente relatada, nos sirvió para reflexionar y tomar posición a favor de la vida, sobre la ausencia de democracia y de reconocimiento del otro en tanto diferente, vivenciada en nuestro país cuando por pensar distinto y así expresarlo, falsos pacificadores amenazan de muerte a otros (ver el caso concreto, publicado por la revista Semana, en donde de una manera psicópata los autodenominados “comandos urbanos Águilas Negras” amenazan de muerte a Gustavo Petro, Iván Cepeda, Alirio Uribe, y Aída Avella, tildándolos de comunistas) (Petro y Cepeda son amenazados por las Águilas Negras, 2014).

Adecuando el aula para la clase, para la escucha del otro, para el diálogo

Lo primero que propongo a los estudiantes con los que tengo que ver, al entrar al salón es romper las filas que otro docente, o alguna otra persona ha dejado… Luego de dos o tres semanas de clase los estudiantes ya no preguntan cómo debemos organizar el salón sino que de entrada disponen las sillas en círculo o herradura.

Organizamos las sillas en círculo, con la mía incluida en él, porque considero que de esta manera quienes nos encontramos en el aula estamos en la posibilidad de escuchar la palabra del otro, no sólo la del docente, sino también la de su compañero estudiante. Estamos en la posibilidad de mirar al otro a la cara, sin darle la espalda, reconocernos a nosotros mismos y de reconocer a los otros.

Así, en repetidas ocasiones llamo la atención a la escucha de la palabra del otro. Palabra que en clase se traduce en trabajo académico, con la puesta en común de una exposición o de una relatoría de la clase anterior, o de una pregunta o de una opinión sobre los temas en discusión.

Cuando por alguna razón alguien dentro del grupo, se dispersa o dispersa a los otros no permitiendo la escucha de quien en ese momento expone su palabra, llamo la atención interrumpiendo la clase y pidiendo el favor de retornar a la escucha. En la mayoría de los casos, he dicho a los estudiantes con los que tengo que ver, que si no nos encontramos en la posibilidad de escuchar al otro es como si pasáramos por encima de él o de ella. Llamo pues la atención porque considero, y así lo expongo a los estudiantes, que cuando el otro tiene la palabra, es su vida la que habla, es su trabajo, es su apuesta, es con lo que se la juega, es su lucha. La palabra del otro merece respeto y en consecuencia merece ser tratada con dignidad.

Por otro lado, he de decir que en algunas ocasiones, por sugerencia mía, los estudiantes se organizan en pequeños grupos; pues considero que esto permite la puesta en común y la discusión de sus consultas para la clase. Es a través de esta

dinámica como pretendo propiciar dentro de la clase el trabajo en grupo, la discusión y la necesidad de llegar a acuerdos o de plantear sus diferencias a propósito de un tema determinado. Respecto de este particular deseo hacer explicita una vivencia con un grupo de estudiantes en la clase de Ética y sociedad:

Al finalizar el trabajo en grupos, centrado en la puesta en común de sus trabajos individuales sobre un texto por mi propuesto (Filosofía para qué si eso no vende (Avendaño Avendaño , 2013)) un estudiante, al preguntarles por cómo se habían sentido con el ejercicio propuesto, manifestó que él se había sentido un poco incómodo al darse cuenta de que su trabajo estaba siendo leído por sus propios compañeros de clase. En medio del diálogo que sostuvimos al respecto, me permitió inferir, en medio de sus compañeros de clase, que su incomodidad era porque sus pares estaban en la posibilidad de hacerle una crítica a lo que él había escrito. Que se sentiría a gusto si la crítica la hubiese recibido solamente del docente que le había propuesto el trabajo, porque él consideraba que el único que tenía “autoridad” para ello era su profesor y no sus compañeros de clase. La puesta en común del sentir de este estudiante, por supuesto, generó dentro de la clase un sinnúmero de comentarios relacionados con asuntos éticos, como la posibilidad de poner en común con otros, en este caso particular, nuestras opiniones. Sobre la necesidad humana de ser reconocidos, ante todo por nuestros pares, es decir otros seres humanos como nosotros. La necesidad que tenemos de ser escuchados y valorados a través de lo que pensamos, decimos y hacemos; así lo que pensemos, digamos y hagamos sea distinto de lo que piensa, dice y hace el otro. Este ejercicio nos permitió además reconocer que no sólo estamos en la posibilidad de aprender del docente, sino también y ante todo de nuestros pares, en este caso los demás estudiantes.

Escuchando la palabra del estudiante

Asignación de relatores y lectura de las relatorías de la clase anterior

Antes de iniciar la clase (y esto ocurre en todas las sesiones) y de acuerdo a los estudiantes presentes en ella, nombro a una o a un relator; quien se encarga de tomar nota de todo lo que en clase se dice u ocurre. Este estudiante con lo recogido en sus notas, elabora un documento escrito que es leído para toda la clase, antes de comenzar la siguiente sesión.

La experiencia compartida a lo largo de estos cuatro años y medio de permanencia en la UD me ha llevado a afirmar que es a través de estos escritos en donde los estudiantes, de manera explícita y detallada, ponen en común sus puntos de vista respecto de lo compartido en la clase, sus aprendizajes, sus verdaderos intereses de lo que se discute o se propone. Es a través de sus relatorías que cuentan lo que quieren de lo vivido en cada sesión y en algunas ocasiones es a través de estos escritos, que algunos estudiantes, amplían, de manera totalmente voluntaria, los temas tratados.

De este modo, y continuando con la propuesta didáctica, del diálogo, que atraviesa las clases con las que tengo que ver, deseo hacer referencia a algunos de los apartes de la relatoría de Óscar Javier Llanos Monroy, uno de los estudiantes con quien tuve clase de Ética y Sociedad en el segundo semestre de 2013. En el ánimo de dejar escuchar su voz, sus respectivos acentos (en este particular, aunque tal vez sobra decirlo, he de anotar que las negrillas expuestas, son fiel copia de su texto original), la manera cómo vivió la clase y su apuesta dentro de la misma. Veamos entonces que nos cuenta Óscar Javier:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Óscar Javier Llanos Monroy

Estudiante de Tecnología en Electricidad **Grupo 223.**

Clase de Ética y Sociedad de Eusebio Avendaño

Relatoría número 09 – Clase del día 09 de septiembre de 2.013.

Iniciamos la clase con la relatoría de nuestro compañero Fredy León del 05 de septiembre de 2.013, en la que podemos redimir apuntes importantes tales como la lectura personal del profesor acerca de las clases y sus contenidos, que no son más que pretextos para conversar sobre lo fundamental, como el sentido de lo público y si nosotros nos apropiamos o no de ello.

Clases que se convierten en pretextos, pretextos para "formar" eso que llamamos ciudadanos integrales, y la pregunta es: **¿es posible enseñar a ser ciudadanos íntegros o virtuosos?** Ejemplos claros y desastrosos encontramos en la vida pública, que se basa en la injusticia, entre más injusto se es, más beneficios y mejores condiciones encuentran, hasta legislaciones que lo favorecen, situaciones que nos dicen en pocas palabras **"entre más injusto es a usted, mejor le va". Ley de Justicia y Paz 975 de 2005**.

Una clase de ética entonces no debería enseñar a cómo ser mejores personas sino debería enseñar a cómo robar mejor. Luego el profesor continúa recordando nuestra clase pasada, la que no dejamos dictar, esa clase que no se llevó a cabo según su contenido, sino estuvo llena de reflexiones de nosotros mismos, y se refirió a los contenidos como "pretextos para" y nos sugirió leer entre líneas los temas que estamos tratando, porque tienen que ver en la actualidad con problemas éticos en la sociedad.

Reconocer al otro en tanto distinto es un problema ético, reflexión que surgió de la lectura que hicimos "filosofía para qué si eso no vende", por el cual estamos a las puertas de un enfrentamiento que puede ser causante de una

tercera guerra mundial. Otro problema ético es **en dónde está el valor**, qué es lo que vale en ésta lógica mercantil con la que tenemos que ver; lo que vale es lo que puedo negociar, comprar, vender, botar, lo que me lucra, lo que me llena de dinero el bolsillo, el resto no vale, ni la honestidad, ni la democracia, ni la libertad, eso no paga. El valor por lo justo, la virtud, lo que nos hace mejores seres humanos se perdió, el valor es lo que pueda negociar y la tajadita que pueda sacar.

¿Nos hace mejores seres humanos la mercancía? Todos nosotros tenemos una necesidad básica de consumir, pero **¿todo lo que compramos realmente lo necesitamos?** Son preguntas realmente interesantes que debemos hacernos en nuestras vidas, encontrar los porqués para tener una mejor calidad de vida.

Continuando con la relatoría de nuestro compañero, se citan de nuevo unas frases que dijo el presidente de Uruguay José Alberto “pepe” Mujica; una en la cual dice que cuando luchamos por el medio ambiente, se garantiza la felicidad humana porque somos unos con la tierra, no se puede esperar menos de una persona que dirige un país y sus raíces son campesinas; por otro lado, una que nos asienta a pensar **cuáles en realidad son los problemas de nuestra sociedad**: “Pobre no es el que tiene poco sino verdaderamente es el que desea infinitamente mucho y desea y desea y desea más”. Todas estas reflexiones fueron posibles gracias a un compañero de clase que propuso el tema, y al profesor quien ya había trabajado este material en clases anteriores a la nuestra.

El profesor en una de sus intervenciones a la relatoría dice que la frase de “Pepe” Mujica se remonta a un principio Estoico y cita a Facundo Cabral (Cantautor de música protesta, La Plata, Argentina 22 de mayo de 1937 – Guatemala 09 de julio de 2011) y una frase de sus canciones **“deseo poco y lo poco que deseo lo deseo poco”**

Organizándose en grupos para la puesta en común de los trabajos académicos realizados

Para la discusión de los temas propuestos dentro de la clase, cada estudiante llega a la misma con su producción escrita en donde acudiendo a la estructura de un ensayo argumentativo tiene en cuenta los siguientes elementos: Presentación de la tesis o de las tesis expuestas por el autor del texto leído (el texto no necesariamente es un documento escrito, en algunas ocasiones éstos son materiales audiovisuales); identificación de los argumentos que da el autor como soporte de su tesis; en un tercer momento del trabajo escrito cada estudiante plasma su opinión respecto de lo leído y por último, sugiere bibliografía que pueda contribuir a la exploración de nuevas ventanas para seguir incursionando en los asuntos tratados.

Una vez recogidos los trabajos de los estudiantes, se seleccionan algunos para ser expuestos en pequeños grupos. Así, lo menos cuatro o cinco personas exponen a un grupo pequeño de compañeros de clase lo que han realizado (o son leídos por otros). La dinámica del subgrupo genera un diálogo al interior de éste respecto de lo escuchado y lo producido para la clase. El resultado de esta conversación es expuesto por un relator que al interior del grupo se ha escogido para ello. Con esta exposición de los relatores, abrimos la discusión de la clase.

Respecto de esta vivencia de clase, creo conveniente, en este momento de la descripción de mi trabajo de aula, hacer explicita una vez más la voz de una estudiante: Gineth Alejandra Bejarano, relatora de la clase de Ética y Sociedad del pasado 7 de febrero de 2014, cuando anotó lo siguiente:

> Seguidamente de esto el profesor pregunta a la clase como se sintieron en la actividad y algunas de las respuestas de los estudiantes fueron que se compartieron ideas y se aprendió a crear un texto en común a partir de las ideas de cada integrante.

Escuchando la palabra del docente

Igual que los estudiantes, a la clase llego con el texto propuesto preparado, en donde como ellos he definido lo que considero son las tesis y los argumentos del autor, mis opiniones al respecto, y una bibliografía sugerida para seguir ampliando el tema tratado. Para esta presentación generalmente acudo a un video beam y a unos bafles que me permiten amplificar el sonido cuando necesito poner en común un material audiovisual. Mi presentación la hago generalmente en medio de las intervenciones de los relatores que el trabajo de los grupos ha arrojado.

El tema al que voy a hacer referencia en esta descripción es fruto de una propuesta de un estudiante con el que he tenido que ver en el primer semestre de 2014, Alexis Barón, quien, sugirió la necesidad de hablar de las implicaciones que para un país como Colombia podría tener la propuesta de los bonos de carbono, o lo que se conoce en el documento del Protocolo de Kioto de 1997 como “Certificados de Emisiones Reducidas” (CER). De esta manera, creo conveniente señalar, antes de continuar con el desarrollo del tema expuesto por Alexis, que buena parte de la propuesta de contenidos de las clases con las que tengo que ver van surgiendo no sólo de lo que se encuentra en los programas estipulados por la universidad, o por mis búsquedas personales, sino, y ante todo, por lo que la realidad con la que tenemos que ver pone en boca de los estudiantes. Es así como el currículo para la clase se va haciendo en el diálogo dado entre los estudiantes y el docente, diríamos parafraseando a Freire, mediado por el mundo.

La propuesta de Alexis, alrededor de la pregunta guía de las clases de Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS) que acompaño en la UD, tiene que ver sin duda, entre otros asuntos, con las implicaciones medioambientales de lo que en nuestro aquí y ahora se sigue conociendo con el nombre de Revolución Industrial. Esta sugerencia temática, nos llevó en primera instancia, a estudiantes y a mí, a hacer una revisión bibliográfica del tema. Y a definir el lugar de los CER en el problema del calentamiento global y en consecuencia del cambio climático. De este modo, el trabajo académico

con el que tuve que ver para conversar con los estudiantes en clase se basó, fundamentalmente en el problema del cambio climático y para ello acudí, inicialmente a la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, celebrada el 9 de mayo de 1992 en Nueva York, en donde se reconoció, luego de 250 años mal contados de Revolución Industrial, que el cambio climático es un problema real y producido en mayor medida por el ser humano; al lado de esto, por supuesto, acudí al Protocolo de Kioto originado el 11 de diciembre de 1997 y a una conferencia dada por Enrique Leff Zimmerman (ambientalista Mexicano, doctor en Economía del Desarrollo y ex Coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe del PNUD) sobre Cambio Climático o Cambio Civilizatorio.

Pero, que sea de nuevo una estudiante que dé cuenta, a través de su relatoría, de lo que se anotó al respecto en una de las sesiones. Para ello acudiré al texto de Angie Carolina Cruz Valencia, expuesto en una clase de CTS de marzo de 2014:

> Por otra parte, siguiendo con la clase el profesor nombra un punto que está en la relatoría de Sandra y lo (…) corrige Cristian en su relatoría, la manera como nosotros los seres humanos sobre todo en la cultura de occidente hemos tenido que ver con la naturaleza ha sido la de extraer los recursos que ella tiene a nuestro beneficio para producir los ingenios tecnológicos, pero no teniendo en cuenta el daño que le estamos haciendo a la naturaleza, no siendo consientes en que si dañamos la naturaleza, si acabamos con el agua, el oxígeno que nos proporciona el planeta para poder respirar y cada vez deterioramos su calidad, si acabamos con las especies animales para poder producir tecnología, si acabamos con todo eso ¿en qué planeta vamos a vivir? El profesor anota que esa ha sido la razón, la racionalidad de pensar de una cultura que llaman algunos la cultura de occidente, no de toda la humanidad a propósito de la relatoría de Sandra, hay grupos humanos que no comparten estos pensamientos de la cultura occidental, eso es propio de la cultura occidental dice el profesor, eso es propio de los que originaron lo que se llama o lo que se llamó revolución industrial, eso es occidente, (…) aunque nosotros seamos occidente, la manera con la que nosotros tenemos que

ver con la naturaleza no es una manera amigable, el profesor anota que ojalá lo podamos revertir en algún momento, el protocolo de Kioto de 1997, 5 años antes 1992 se promulgaron las recomendaciones para proteger el medio ambiente y sólo 5 años después se legalizaron con el tratado de Kioto, pero cuantos años han pasado y la contaminación aumenta, esto hace parte de esa reflexión.

Descubriendo más preguntas y otras ventanas del saber

En el diálogo dado dentro de las clases, ligado a la lectura crítica y reflexiva de la realidad local, nacional y global, surgen del lado de los estudiantes un sinnúmero de temas (como el de los bonos de carbono arriba mencionados) que alimentan la propuesta curricular que se va construyendo en la marcha de las discusiones. Me llama la atención que muchos de los documentos por ellos sugeridos son audiovisuales (no necesariamente relacionados con los textos escritos en código alfabético o numérico, a los que en la mayoría de los casos acudimos como referencias bibliográficas, pero este seguro será un asunto de interés de otro estudio…) Uno de ellos (en el marco de las clases de CTS) en el aquí y ahora concreto del mes de marzo de 2014, fue la tragedia de Casanare en donde nos preguntamos qué o quiénes fueron los responsables de la sequía que entonces estaba acabando con la vida natural en ese departamento.

De otro lado, y haciendo memoria de las clases de Ética y Sociedad del primer semestre de 2012, recuerdo incluso, que en medio de la presentación que Fernando Savater hace de los problemas con los que tiene que ver la Ética, una estudiante, de la que ahora no recuerdo el nombre, me sugirió que para hablar de estos asuntos podíamos acudir a “Batmam el caballero de la noche”; película producida por Christopher Nolan y estrenada en el 2008. En la presentación de su sugerencia, la estudiante en mención me relató una parte de la película en donde se acude a un experimento social para poner a prueba la supuesta búsqueda o inclinación de las personas hacia la bondad más que a la maldad. Esta sugerencia me llevó a buscar la película y a, luego de apasionarme con ella, a incorporarla dentro de la propuesta académica para hablar de los problemas de la ética.

CONCLUSIONES

Sobre la noción de competencias en la educación

A partir del análisis crítico desarrollado sobre los fundamentos del PCC, se logra comprender que éste es una estrategia gubernamental con la que se busca hacer de la educación un dispositivo para fortalecer el capital humano. A través de las competencias ciudadanas se busca conducir hasta las más íntimas conductas del sujeto; y en esta medida, lograr que pueda configurarse en un empresario de sí mismo y agente activo dentro de la dinámica neoliberal, teniendo en cuenta que el nuevo liberalismo se propone hacer funcionar la vida entera del hombre alrededor de la dinámica capitalista de producir, consumir, competir y gestionar su propio bienestar y sus propios riesgos.

Las competencias ciudadanas, entendidas como el conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades que el sujeto necesita desarrollar para poder ejercer plenamente la ciudadanía, son parte de las inversiones estratégicas que el Gobierno hace para potencializar el capital innato de los sujetos; y de esta manera, formar esa idoneidad-máquina que va a producir ingresos. Es más, para la nueva "gubernamentalidad" es prioritario hacer inversiones educativas que provean a los individuos desde niños de una idoneidad que les permita, en su edad adulta, ser sujetos competentes para la sociedad capitalista.

Si se tiene en cuenta que el discurso de las competencias es una iniciativa promovida por organismos internacionales de carácter económico, como la OCDE y el BM, queda claro que las pretensiones del PCC no están orientadas hacia la formación de nuevas subjetividades, como lo plantea el discurso del MEN, sino que su propósito se centra, en la inclusión de los sujetos en el mundo laboral.

Sobre las insuficiencias de los fundamentos teóricos del discurso de las competencias ciudadanas

El PCC se fundamenta legal y teóricamente en dos discursos: el de la CPC y el de los DDHH. Los dos, aunque muy promisorios, están cimentados en un concepto de ciudadano ideal, perfecto, libre de cualquier tipo de conflicto y capaz de auto determinarse; una idea de ciudadano que invisibiliza la complejidad de la vida humana. En esa medida, desarrollar procesos de formación ciudadana a partir de dichos discursos de carácter abstracto, en nada contribuye para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica, reflexiva y propositiva sobre su realidad. Realidad que nada tiene que ver con tal discurso.

Pretender formar en ciudadanía, a partir de un discurso que no representa de ninguna manera la realidad de los contextos en los que habitan los sujetos, es perfilar una enseñanza vacía y poco motivante, que se convierte en un simple proceso de reproducción de contenidos, para cumplir con el requisito de dar cuenta de los aprendizajes a través de las evaluaciones masivas o pruebas SABER, con las que el MEN mide el nivel de apropiación del discurso hegemónico por parte de los estudiantes. Además, mostrar estos discursos como la única utopía que la humanidad debe alcanzar, es también una forma de negar la posibilidad de que los sujetos se interesen por crear otras maneras de existencia.

Sobre las nociones que desarrolla el discurso de las competencias ciudadanas

Los aspectos más relevantes que logramos visibilizar con el desarrollo del análisis crítico del PCC, fueron las insuficiencias con relación a las nociones que fundamentan dicho programa: ciudadanía, democracia, participación, libertad, autonomía y poder. Cada una de éstas, aunque es presentada de una manera positiva y prometedora en el discurso del MEN, al analizar la realidad social se percibe que los sujetos las están asumiendo de una manera distinta, identificándose una serie de

incoherencias y contradicciones que desbordan los propósitos y terminan legitimando un tipo de ciudadano pasivo, individualista, obediente, acrítico y conformista; producto, tal vez, de la manera como se materializa el discurso en las aulas, que por supuesto no es ingenua sino intencional. Por un lado se habla al estudiante de libertad, participación, reflexión crítica y propositiva, etc.; y por el otro se le condiciona para que actúe bajo las imposiciones de la institución, que a la vez funciona bajo las condiciones del discurso gubernamental.

La ciudadanía definida por el MEN, como la posibilidad que tienen los sujetos de vivir en libertad, compartir un espacio común y asumir un rol más activo en los procesos sociopolíticos, termina siendo en el mejor de los casos, asumida por los ciudadanos como la obligación de cumplir con los deberes, respetar la autoridad, pagar impuestos, y demás acciones que impliquen obedecer lo establecido por los gobiernos de turno. No hay en los ciudadanos muestras de una consciencia colectiva, de una identidad y de un compromiso con su contexto.

Al respecto, a partir de las reflexiones sobre nuestras prácticas pedagógicas, se plantea que la ciudadanía debe darse en un ambiente en el cual el otro surge como legítimo otro en convivencia con uno; de esta manera estaríamos reconociendo a todos los ciudadanos, en su heterogeneidad. Legitimar al otro descarta la idea de discriminar y ratifica que todos somos seres diversos y particulares.

Por otro lado, la democracia y la participación íntimamente ligadas, son definidas por el PCC como la posibilidad de participar en la construcción del proyecto político de la ciudad o territorio a través de diversos mecanismos como el voto, el referendo, iniciativas populares, revocatoria del mandato, entre otros; pero dentro de las orientaciones del MEN, se termina resaltando la importancia de la democracia representativa y el ejercicio electoral, al proponer como una de las principales estrategias de formación ciudadana, la réplica del modelo que se presenta en el país y que desafortunadamente ha estado permeado por el clientelismo y la corrupción. Sobre ello planteamos, que es una de las estrategias más equívocas, teniendo en

cuenta que se privilegia una representatividad que le resta responsabilidades a la mayoría de los actores de la comunidad educativa, ya que se relega a unos pocos las tareas de participar y decidir. Además, la voz de todos los actores no está en igualdad de condiciones, pues prevalece la de quienes ostentan la autoridad; en este caso los maestros y directivos. De otro lado, queda en evidencia que lo único que se logra es que los estudiantes, lejos de tomar conciencia de su rol social, repliquen las prácticas proselitistas que se dan en los escenarios “democráticos” reales y terminen siendo apáticos e indiferentes frente a su condición de sujetos políticos.

Con relación a la noción de libertad definida por el PCC como una condición innata que inviste al ciudadano de la posibilidad de disfrutar de unos derechos, de moverse entre lugares, ideas y gustos y como un valor absoluto que debe ser asumido por todos de la misma manera, cabe anotar que es una de las nociones que más distorsiona los procesos de formación ciudadana en varios sentidos. Por un lado, porque los estudiantes al creerse libres por naturaleza, no logran reconocer y reflexionar sobre aquellas condiciones políticas que determinan su existencia, y terminan adoptando una posición cómoda y conformista que anula cualquier posibilidad de emprender ejercicios de resistencia; y por el otro, porque los obliga a contemplar una sola manera de existencia que les niega la posibilidad de proyectar y materializar otros modos de vivir, alternos a los establecidos por la sociedad hegemónica.

En este sentido, se plantea que los procesos de formación ciudadana para que sean significativos y permitan la constitución de un sujeto distinto capaz de participar en la construcción de otra ciudadanía, deben partir de la idea de que la libertad no es una condición natural, sino un estado que todo sujeto debe alcanzar a través de unas relaciones de poder bien orientadas hacia el cuidado de sí, lo que implica unas relaciones de dominio sobre sí mismo y sobre sus apetitos. Los estudiantes necesitan comprender que la libertad se conquista a partir de ejercicios de resistencia que les permitan superar los modos de vida impuestos, y en esa medida establecer sus propios modos de existencia.

Acogiendo los planteamientos de Deleuze y Guattari (2004), la libertad debe ser aprendida como aquello que resulta de un devenir minoritario, entendido como un asunto político que recurre a todo un trabajo de potencia, a una micropolítica activa que nos permite transformarnos a nosotros mismos a partir de la autonomía.

Con relación a la autonomía definida por el PCC, como la posibilidad de los sujetos de construir un proyecto de vida propio, es claro que a través de las prácticas escolares que implican en todo momento obediencia, y de los estándares curriculares donde se definen los aprendizajes básicos que los estudiantes deben adquirir, la posibilidad de diseñar un plan de vida propio es uno de los objetivos inalcanzables en la medida en que dichos estándares buscan constituir un tipo de sujeto que responda a los intereses del discurso dominante. El sujeto no tiene opción de diseñar su plan de vida; los gobiernos de turno ya se lo han diseñado.

El concepto de poder, aunque no se encuentra muy visible en el discurso de las competencias, avista cierta inclinación a comprenderlo y relacionarlo con el ejercicio de la autoridad, ostentada por aquellas personas que se eligen para representar los intereses de los individuos y las colectividades, lo que termina convirtiéndose en estados de dominación.

Es usual que los discursos de formación ciudadana, estén orientados por un lado a explicar las ramas del poder público como instancias que definen los destinos del país, y por el otro, a inculcar el respeto por la autoridad. Estas cuestiones han posicionado en la mente de los estudiantes que el poder es algo externo a ellos, y que es poseído cuando se está en alguna posición económica, social o política distinta a la de las mayorías. En esa medida, se limita su compresión del poder. Así, otra de las nociones que debe ser reorientada dentro del programa de formación ciudadana es la de “poder”, persuadiendo a los estudiantes para que lo asuman como una situación estratégica, o como la posibilidad que tienen de conducirse y transformarse a sí mismos y a los otros a través de unas relaciones de poder, que están presentes en

todas las relaciones humanas, tomando diferentes formas. Llevarlos a comprender que éste no se posee, sino que se ejerce, para intentar guiar la conducta de los otros de manera positiva.

Se debe hablar entonces de relaciones de poder móviles, que le permiten a los individuos emprender ejercicios de resistencia con el objetivo de invertir aquellas situaciones que los oprimen; unas relaciones de poder que sólo podrán darse en la medida en que los sujetos son libres; relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad para evitar caer en estados de dominación. (Foucault, 1994).

Sobre una propuesta proveniente de la utopía: otra ciudadanía es posible

> El esfuerzo teórico que está por emprender debe incluir una nueva teoría de la democracia que permita reconstruir el concepto de ciudadanía, una nueva teoría de subjetividad que permita reconstruir el concepto de sujeto y una nueva teoría de la emancipación que no sea más que el efecto teórico de las dos primeras teorías en la transformación de la práctica social llevada a cabo por el campo social de la emancipación. Boaventura de Sousa Santos.

La apuesta de otra ciudadanía posible, puede entenderse como una utopía, que como lo anotará Galeano, nos sirve para animarnos a caminar. Sumando esfuerzos, a partir de lo encontrado en nuestros metros cuadrados concretos, para construir (ubicados en otras miradas, distintas a las hegemónicas, generalmente eurocéntricas) nuevas maneras de tener que ver con nuestra realidad circundante.

Así, le apostamos a una ciudadanía, que al resistirse a los embates de la institucionalización del mercado, construye un pensamiento crítico y propio. En la posibilidad de, por ejemplo, tomar partido en contra de condiciones de injusticia e inequidad.

En este orden de ideas, sostenemos con Catherine Walsh, que el desafío es “confrontar desde “lo propio” y desde lógicas- otras y pensamientos- otros a la

deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos- otros del saber.” Para crear “condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas.” (Walsh, 2005, pág. 193)

Para dar este salto, Walsh, anota la necesidad de un imaginario- otro de sociedad construido por la interculturalidad. Proyecto que para que sea posible ha de construir *“modos otros de poder, saber y ser.”*

Enrumbándonos “estratégicamente hacia un pensamiento fronterizo, pero también hacia y por medio de un posicionamiento crítico fronterizo.” A través del cual se hagan “visibles otras lógicas y maneras de pensar diferentes a la lógica eurocéntrica y dominante, poniendo a ellas en diálogo y/o disputa con la dominante y, en este sentido, poniendo en cuestión su hegemonía como única perspectiva de conocimiento.” (Walsh, 2005, págs. 197 - 198)

Para ello, un camino posible, puede ser el de la investigación al margen, entendida “como un posicionamiento y una práctica de producción de conocimiento social, llevado a cabo por sujetos (individuales, colectivos) que proviniendo de las ciencias sociales o no, transgrede la racionalidad disciplinar dominante.” (Torres, 2010, pág. 192) Invitándonos con esto, no sólo a contribuir con la construcción de un pensamiento propio, y como ya lo hemos dicho unas líneas antes, distinto al planteado por posiciones hegemónicas y universalizantes del saber, sino, a asumir un pensamiento responsable y comprometido, ética y políticamente, con las transformaciones sociales necesarias para garantizar una vida digna para todos, en los escenarios en donde nos encontremos llevando a cabo nuestra acción investigativa. Para ello, estaremos prestos a asumir como punto de partida en nuestros ejercicios de investigación, la claridad necesaria para acercarnos a “las preguntas políticas sobre el porqué, el para qué y para quiénes va a tener sentido la investigación con la que tengamos que ver. Involucrando al máximo en nuestro trabajo investigativo, a las personas pertenecientes al grupo social investigado.

Es más, siguiendo a Alfonso Torres, hemos de anotar que otra ciudadanía puede ser posible si le apostamos a una ética de la justicia de la gratuidad, de la compasión, de la alteridad, de la solidaridad, de lo comunitario incluyente, de la vida, de la hospitalidad, de la contradicción, de la denuncia y de la utopía (Torres, 2009). En últimas a una ética del afecto, del amor.

Otra ciudadanía es posible, si la educación y la pedagogía asumidas con y para los estudiantes con quienes tengamos que ver, de acuerdo con Freire, es liberadora (Freire, 2004). En tanto que su propósito ha de ser el de una amplia concienciación de educandos y educadores, que haga posible la autorreflexión sobre su propio tiempo y espacio. Esto exigirá, por supuesto, rupturas sociales, por lo menos en lo que tiene que ver con nuestros propios metros cuadrados, encaminadas hacia una transformación total de nuestras realidades más cercanas.

Tal educación exige, y creemos que así lo hemos insinuado en nuestra reflexión, una didáctica caracterizada por el afecto, por la participación real de sus sujetos (educadores y estudiantes) y por el diálogo; buscando crear, en educadores y estudiantes, procesos de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (Freire, 2004).

RECOMENDACIONES FINALES

A partir de lo vislumbrado en los distintos capítulos y en aras de responder de manera concreta al propósito principal de la investigación, nos permitimos presentar a manera de recomendaciones algunos principios pedagógicos y didácticos, que podrían orientar una formación ciudadana bajo una perspectiva del cuidado de sí como práctica de libertad.

Principios pedagógicos

La formación ciudadana, además de proveer a los estudiantes de los conocimientos necesarios para comprender las dinámicas sociopolíticas que caracterizan el sistema democrático que rige al país, debe propender por gestionar en ellos un nuevo ethos caracterizado por el reconocimiento de su condición de sujetos políticos capaces de ejercer unas relaciones de poder (flexibles) sobre sí y sobre los otros; de manera tal que, dichas relaciones los lleven a una búsqueda constante de su libertad, entendida como la posibilidad de asumir una posición crítica y propositiva frente a las condiciones impuestas por los códigos socialmente establecidos, para crear sus propios modos de existencia.

Este nuevo ethos debe materializarse en un sujeto crítico y reflexivo frente a su pasado y presente, frente a aquello que lo ha constituido en lo que es, un sujeto sensible y solidario frente a las tragedias de la humanidad, un sujeto propositivo y participativo en la solución de las problemáticas de su contexto, un sujeto capaz de vivir en comunidad en medio del disenso, capaz de moverse entre las imposiciones del sistema represivo, capaz de hacer parte de una consciencia colectiva.

La búsqueda de esa nueva subjetividad para la democracia será el resultado de un proceso formativo desarrollado en ambientes de aprendizaje dispuestos tanto para el trabajo teórico como para el diálogo intersubjetivo, para la crítica, para la reflexión, para la acción, para la participación activa en la construcción de los nuevos

aprendizajes y para la afectividad. Ambientes que aunque inmersos dentro de unas condiciones gubernamentales represivas y homogeneizantes (políticas educativas), les posibiliten a los estudiantes y a los maestros, a través de un ejercicio responsable de poder, identificarlas, reflexionarlas y transformarlas; de tal forma que el resultado de este proceso sea la activación de líneas de fuga que permitan la resistencia, la revolución, el devenir minoritario de cada uno de ellos para no dejarse aprisionar por los códigos socialmente establecidos.

Pensar en constituir una ciudadanía distinta a la imperante, equivale entonces a pensar en una formación orientada hacia el descubrimiento de nuevas rutas para que el estudiante se autorealice como sujeto libre; una formación que le permita al estudiante practicar la libertad éticamente, lo que implica tanto el cuidado de sí como de sus semejantes. Con relación al cuidado de sí la formación ciudadana debe buscar que el estudiante desarrolle la capacidad de ejercer dominio propio, dominio sobre sus deseos, sobre sus fantasmas de tal forma que no se convierta ni en esclavo de ellos, ni en un tirano.

Con relación al cuidado de los otros, el cuidado de sí implica necesariamente el cuidado de quienes comparten su mismo espacio, pues quien es capaz de gobernarse a sí mismo también es capaz de cuidar de los otros.

> En la medida en que el cuidado de sí convierte a quien lo posee en alguien capaz de ocupar en la ciudad, en la comunidad, o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene – ya sea para ejercer una magistratura o para establecer relaciones de amistad (Foucault, 1994, pág. 399)

Aquí el cuidado puede implicar hacer visibles condiciones que atenten contra la libertad de todos, como gestionar unas relaciones afectivas, cordiales y constructivas con los otros, en aras de crear un ambiente digno para la coexistencia.

En definitiva, el gran principio pedagógico que se propone para una formación ciudadana distinta que transforme tanto la vida de los estudiantes y maestros como a

los contextos donde habitan, es una formación orientada hacia la micropolítica plateada por Deleuze y Guattari (2004), donde unos y otros puedan descubrirse como sujetos capaces de transformarse, primero a sí mismos y después a las otros y a las condiciones que los limitan. Una formación ético-política que promueva en los sujetos y en las comunidades una resistencia y una revolución frente a todo aquello que restringe su libertad, a partir de un ejercicio ético del poder que les permita trabajar sobre aquellas grietas o espacios donde la dominación no alcanza a permear. Es una apuesta por una transformación de abajo hacia arriba, donde los cambios se dan primero en los propios sujetos, en su entorno inmediato; con la esperanza de que luego a partir de esas múltiples acciones individuales se genere un gran movimiento de resistencia colectiva.

Dentro de estos principios pedagógicos el estudiante asume un rol activo en la constitución de su propia subjetividad a partir del ejercicio crítico y reflexivo como prácticas para el cuidado de sí. A los maestros nos corresponde, en primera medida, cuidar de nosotros mismos en el sentido de ejercer prácticas de libertad con relación a las imposiciones que limitan nuestro accionar político; imposiciones relacionadas con las disposiciones gubernamentales que lejos de pretender una educación para la autorrealización de los sujetos, busca subjetivarlos a las dinámicas impuestas por el sistema productivo. Nos corresponde ejercer el rol de guía o consejero que devele a los estudiantes los distintos juegos de verdad que están determinando la existencia de todos para intentar revertirlos; y nos corresponde contagiar y/o despertar en los estudiantes el deseo de vivir intensamente y con alegría disfrutando cada movimiento, porque amar la vida es amar el cambio; no podemos amar sin desear, sin dejarnos arrastrar por el movimiento mismo de la vida.

Principios didácticos

Entendiendo como principios didácticos el conjunto de estrategias que los maestros usamos para materializar los procesos de enseñanza, planteamos a

continuación algunos que pueden ser significativos para la orientación de la formación ciudadana.

La afectividad como motor para la formación ciudadana

No es posible pensar en la idea de formar mejores ciudadanos sin contemplar la dimensión afectiva de los sujetos, teniendo en cuenta que es a partir de los afectos, de las emociones, desde donde se generan las acciones de movimiento o transformación. La vida entera del sujeto se mueve por deseos, por alegrías, por esperanzas.

Una educación para la práctica de la libertad mediante la cual todo sujeto sea capaz de dignificar su existencia siendo y haciendo lo que desea ser y hacer, será posible sólo en la medida en que se contemple que la potencia de todo individuo para transformarse constantemente está en lo que desea, en lo que anhela ser, en el devenir. A partir de los planteamientos de Deleuze, esa potencia es la que posibilita que los sujetos se movilicen constantemente entre un territorio[50] y otro (se desterritorializen), desafiando el orden establecido para renovarse constantemente. Estas variaciones entre un territorio y otro están en función de los encuentros o experiencias que cada sujeto tenga; “encuentros más o menos convenientes, que amplían o reducen su territorio, al maximizar o minimizar su potencia, es decir, encuentros que afectan a los cuerpos que atraviesan” (Lara, 2015)

Así, la formación para una nueva ciudadanía significa proveer a los estudiantes de múltiples experiencias pedagógicas que despierten en ellos su deseo, su amor y goce por la vida, por cada cosa que hacen; que despierten su pasión por existir.

[50] Entendiendo el territorio como ese “nuevo perímetro variable de la acción de la potencia particular de cada individuo”. (Lara, 2015)

La participación como ágora

A cambio de la participación basada en la democracia representativa, los diferentes escenarios de la escuela, iniciando con el aula de clase, deben presentarse como un ágora, sitios de conversación y discusión, que permitan la voz directa de los diferentes actores de la comunidad educativa. De esta manera los estudiantes, los maestros, la parte administrativa y los padres de familia, podrían a través de asambleas, manifestarse y contribuir en los aspectos que consideren pertinentes. Podrían sugerirse espacios de encuentro a partir de necesidades o intenciones particulares.

La apuesta para una formación ciudadana distinta debe surgir en una idea de participación y de democracia en la cual el otro surge como legítimo otro en convivencia con uno; de esta manera estaríamos reconociendo a todos los miembros de la comunidad educativa, en su heterogeneidad. Legitimar al otro descarta la idea de discriminar y en consecuencia, términos como inclusión en el aula, no tendrían sentido, pues todos somos seres diversos y particulares.

La reivindicación del diálogo

En esta exposición de principios didácticos, queremos insistir en lo siguiente: a través del diálogo, creemos se hace posible el favorecimiento de relaciones democráticas y solidarias entre sus actores. Además de que con ello se crean condiciones para comprender mejor la realidad que nos circunda, poniendo al servicio del otro el poder de la palabra y del saber. Pues, lo que se expone a través de la palabra, por sobre cualquier otro instrumento de poder, está en la posibilidad de hacerse público, de pertenecer a todos, al conjunto de la población, en medio de la crítica y la controversia.

Es pues fundamental, en el diálogo, hacer posibles, tiempos y espacios para el mutuo respeto por la palabra, el pensamiento y el saber del otro; y para la búsqueda

constante del conocimiento y de la creatividad. Pues, como lo hemos insinuado unas líneas antes, en el diálogo no sólo las personas y sus vivencias pasan a ser la prioridad por encima de los contenidos y la cantidad de clases, sino que el saber de quienes dialogan se encuentra en la posibilidad de ser reconocido.

Creemos pues, que en el camino del diálogo, la palabra, la acción y la reflexión van de la mano hacia la transformación del mundo, en la medida en que los sujetos que la pronunciamos, denunciamos con ella la realidad que no nos permite ser y hacer, y anunciamos la realidad en donde podemos ser más (Freire, 2002).

El contexto: la mejor aula de clase

Enfrentar a los estudiantes a las distintas problemáticas que afectan su entorno inmediato para reflexionarlas y transformarlas desde sus propias posibilidades, es permitirles reconocerse como ciudadanos activos, como sujetos políticos, como actores con poder para transformar esas realidades; les da la posibilidad de sentirse parte de un colectivo social, de fortalecer una identidad y promover una consciencia colectiva. Tomar el contexto como aula de clase significa para estudiantes y maestros reconocer las problemáticas sociales en todas sus dimensiones, interactuar con los diversos actores involucrados, analizar las responsabilidades de cada uno de estos actores, sentirnos parte del problema y plantear alternativas de solución desde nuestra condición de sujetos políticos.

Son espacios donde maestros, estudiantes y demás líderes comunitarios participamos de manera libre y espontánea movidos por unos intereses comunes: contribuir activamente en el desarrollo social del territorio a través de unas relaciones intersubjetivas marcadas por la sensibilidad, la solidaridad, el compromiso, el respeto y el afecto. Espacios donde cada uno de los actores exploramos nuestras potencialidades y las ponemos a disposición del objetivo en común, entendiendo que la reflexión y la acción son indispensables para transformar positivamente la realidad.

Las estrategias didácticas extracurriculares, particularmente las de carácter comunitario, son la manera más cercana de conducir a los estudiantes hacia un ejercicio consciente de su rol como ciudadano, teniendo en cuenta que además de reconocer y valorar su contexto, les permite participar de su transformación. Son una manera de resistirnos a las condiciones establecidas por el sistema, de desafiar los modelos de aprendizaje tradicionales y de repensar los procesos formativos más allá del aula de clase. Es una manera de entender que el paso por la escuela es una oportunidad para formarse como un sujeto capaz de transformar su vida y su entorno.

Son espacios destinados a desarrollar actividades de interés común que promueven la autonomía, el trabajo colectivo, el fortalecimiento de potencialidades, el reconocimiento y valoración de las diferencias, la hermandad, la solidaridad, la sensibilidad y en general el cuidado tanto de sí mismos como de los otros; y sobre todo, espacios que signifiquen goce.

REFERENCIAS

Aguirre, J. (2010). *De una critica deleuziana de los derechos humanos, hacia una jurisprudencia deleuziana de los derechos humanos.* Bucaramanga.

Avendaño Avendaño , E. (11 de febrero de 2013). *Filosofía para qué*. Obtenido de http://eusebioavendano6.blogspot.com

Bellardini, S. (2007). *La Teoría Consensual de la Verdad de Jürgen Habermas.* Italia: Trieste.

Beluche, O. (24 de febrero de 2013). *Sin permiso*. Recuperado el 30 de 08 de 2015, de http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=5708

Boom, A. M. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación* , 9-26.

Bustamante, G. (2001). Vino viejo en odres nuevos. *Revista Educación y Cultura*(56).

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). La Investigación - Acción como ciencia educativa crítica. En *Teoría critica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado* (págs. 190 - 223). Barcelona.

Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gumernamentalidad. Razón de estado. Liberalismo y Neoliberalismo en Michael Foucault.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. *El diálogo en la educación: perspectivas teóricas y propuestas didácticas*(Aportes 53).

Chaux, E., Lleras , J., & Velázques, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estandares al aula.* Bogotá: Uniandes.

Comins M, I. (2009). La ética del cuidado y las tareas de atención y cuidado. En *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz* (págs. 87 - 142).

conceptos, S. (30 de enero de 2009). *Sobre conceptos*. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de http://sobreconceptos.com/index.php?s=derechos+humanos

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación.*

Correa Bautista, J. E. (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoria de competencia en el contexto educativo.* Bogotá.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo.* Madrid: Alianza.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repeticíon .* Buenos Aires: Amorrourtu.

Deleuze, G. (s.f.). *Conversaciones 1972 - 1990.* (J. L. Pardo, Trad.) Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas Capitalismo y Esquizofrenia.* Valencia: Pre-Textos.

Diagama, C. (2005). El saber y la educación en las sociedades de control. *Cuestiones de Filosofía*(7), 27-44.

Dussel, I. (1996). La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis. *Proyecto IDRC/FLACSO. Área: Educación y Sociedad. Serie Documentos en Informes de Investigación*(186).

Escobar, L. F. (2014). Pedagogías de la alteridad para la construcción de otra sociedad. En CINDE, *Módulo Pedagogías de la alteridad.* Bogotá.

Española, R. A. (2015). *Real Academia Española*. Recuperado el 30 de 08 de 2015, de http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=competencia

Experimental, E. P. (2010). *Proyecto Educativo Institucional. "La investigación científica como proyecto cultural".* Obtenido de http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf

Feynman, R. (1997). *Seis piezas fáciles.* Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidos Iberica S.A.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopoítica, Curso en el colegio de Francia 1978-1979.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido.* (J. Mellano, Trad.) Argentina: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad.* (L. Ronzoni, Trad.) Argentina: Siglo XXI.

Fuentes, R. (12 de Junio de 2015). Jornada ludica por la vida. (D. Gutierrez, Entrevistador)

Jácome, J. G. (Enero-Mayo de 2006). THE DARK SIDES OF VIRTUE REASSESSING INTERNATIONAL HUMANITARIANISM,DAVID KENNEDY. *Revista colombia de Derecho Internacional*(7), 479-488.

José, M. (12 de junio de 2015). Jornada lúdica por la vida. (D. Gutierrez, Entrevistador)

Juan, C. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. s.l. : Unesco, 2000.* Chile: Unesco.

Kant, I. (s.f.). Qué es la Ilustaración. Obtenido de http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/interesados/QUE%20ES%20LA%20ILUSTRACION.pdf

Kant, I. (1784). *Filosofia de la Historia.* Buenos Aires: Nova.

Lara, L. (2015). Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead. *cinta de Moebio. revista de epistemología de ciencias Sociales*, 17 - 36. Obtenido de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/info.html

Malagón, Y., Rayo, G., & y otros. (s.f.). *El modelaje matemático enestudiantes de educación básica (6, 7, 8 y 9 grados): La validación de los modelos y los procesos de matematización de la experiencia. Estudio a partir de dos familias de problemas.* IDEP.

Mariño, S. G. (2000). Una propuesta didáctica para operacionalizar el diálogo cultural. *El diálogo en la educación: Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*(Aportes 53).

Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte.* Bogotá: Editorial Magisterio.

MEN. (2004). *Estandares Básicos de Competencias Ciudadanas.* Bogotá: IPSA.

MEN. (2011). *Cartilla 1. Brújula. Orientaciones para la institucionalizacion de las competencias ciudadanas .* Bogota: MEN.

MEN. (2012). *Colombia Aprende.* Recuperado el 10 de Septiembre de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co

MEN. (2014). Un mundo de competencias: ¿Qué son? *Colombia Aprende*. Recuperado el 31 de Agosto de 2014, de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-printer-249280.html

Norman, W. K. (1996). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de ciudadanía. *Cuadernos del CLAEH , # 75*, 81, 112.

Nussbaum, M. (2010). Por qué la democracia necesita de las humanidades. Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales). En *Sin fines de lucro* (págs. 51 - 74). Buenos Aires: Kats Editores.

OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los paises de la OCDE.* París.

Portales, R. E. (2010). Biopolítica, poder y sujeto en Michael Foucault. *Universitas. Revista de Filosofía, Deerecho y Política*, 27-42.

Rengifo, S. P. (02 de Diciembre de 2014). Neoliberalismo y Biopolitica: onto-tecnología de la autorregulación o la "producción de sí en Michael Foucault. *Observaciones filofoficas*(14), 1-23. Obtenido de http://www.observacionesfilosoficas.net/neoliberalismoybiopoliticafoucacult.htm

República, C. C. (1991). *Constitución Política*. Recuperado el 20 de julio de 2015, de http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf

Romero , J., & Segura, D. (1993). *Las matemáticas en el aula: Posibilidad de construcción significativa en planteamientos de educación.* Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Rosas, C. M. (2012). Biopolítica en el mundo contemporáneo. *Sociedas & equidad*, 211-221.

Ruiz Silva , A., & Chaux Torres, E. (s.f.). Obtenido de http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf

Ruíz, A. (2013). Memorias del seminario Internacional de Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la Educación y la pedagogía. *IDEP*.

Sánchez, C. (2011). *Enseñanza de las competencias ciudadanas a través del currículo. el desarrollo de competencias ciudadanas en la escuela.* MEN.

Sarmiento, G. A. (2003). *Niñez y Desarrollo Humano.* Bogotá: Dirección Nacional de Planeación / Fondo de Población de Naciones Unidas.

Segura, D. (2000). *¿ Es posible pensar otra Escuela?* Bogotá: Edición Escuela Pedagógica Experimental.

Semana.com. Petro y Cepada son amenazados por las aguilas negras. (4 de febrero de 2014). Obtenido de http://www.semana.com/nacion/articulo/cepeda-petro-son-amenazados-por-aguilas-negras/376125-3

Silva Bascuñan, A. (1997). Tratado de derecho constitucional. *1. Principios, Estado y Gobierno*.

Silva, A. R., & Chaux Torres Enrrique. (2005). *La formacion de competecnias ciudadanas.* Bogotá: Ascofade.

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. (n.º 45/6 – 10 de abril de 2008).

Torres, A. (2009). Educación Popular y Paradigmas Emancipadores. *La piragua*(30), 11 - 32.

Torres, A. (2010). Pensar la investigación desde el margen de las ciencias sociales. En H. Valencia, *¿Cómo pensar las ciencias sociales hoy?* (págs. 187 - 205). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad de Chile. Teorías afectivas vintage. Apuntes sobre Deleuze, Bergson y Whitehead (14 de Julio de 2015). Facualtad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Obtenido de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/52/lara.html

Vernant, J. P. (1987). *Los orígenes del pensamiento Griego.* Barcelona: Paidos.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (De) colonial. reflexiones latinoamericanas.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.