

ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS CIUDADANAS: UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN COLOMBIA

*Juan Cristóbal de J. Restrepo R.**

Recibido: 21/03/2006 Aprobado evaluador interno: 19/04/2006 Aprobado evaluador externo: 29/03/2006

Abstract

This article attempts to approach to the concept of citizenship and competences that is beyond official discourse in Colombia. The analysis tries to complement the contemporary debate about citizenship and competences and this provokes profound discussions on this topic which has impacted on the Colombian academic sphere.

Key words: *Citizenship, competences, citizen standards, Colombian educative legislation.*

Resumen

En el artículo se propone realizar una aproximación al concepto que, de ciudadanía y de competencias, subyace al discurso oficial en Colombia. Se pretende generar un análisis que ayude a complementar el debate contemporáneo sobre ciudadanía y competencias, igualmente, que desarrolle de manera profunda la discusión sobre un tema que ha impactado el ámbito académico colombiano.

Palabras clave: *ciudadanía, competencias, estándares ciudadanos, legislación educativa colombiana.*

* Abogado de la Universidad Pontificia Bolivariana, magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente se desempeña como coordinador académico de la Carrera de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Javeriana.

Pero hay muchas maneras de concebir la ciudadanía y en su discusión se juegan problemas vitales. El modo en que definimos la ciudadanía está íntimamente ligado al tipo de sociedad y de comunidad política que queremos

Chantal Mouffe¹

Introducción

Un debate está cobrando vital importancia en el país: la formación ciudadana. Es la respuesta a diversos asuntos. El primero, manifestado en la necesidad de ahondar en la situación de la democracia colombiana en su acontecer histórico. El segundo, proyectado en la exigencia de investigar las formas como los procesos educativos inciden en las conductas de los ciudadanos, en los rasgos políticos de la sociedad, y en sus predecibles o impredecibles consecuencias. Son asuntos que evidencian la trascendencia de un tema que se relaciona con el modelo de sociedad que se busca instituir o que se pretende, por el contrario, construir.

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 se comenzaron a gestar una serie de reformas al sistema educativo en materia de enseñanza cívica. En el artículo 41 se señaló que en las instituciones de educación el estudio de la constitución política y de la instrucción cívica, era obligatoria. Determinando la necesidad de fomentar las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. Esta disposición fue desarrollada en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, y en los Lineamientos Curriculares que el Ministerio de Educación Nacional expidió en diferentes áreas curriculares. De la misma manera, por los “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: formar para la ciudadanía”, promulgados en 2003.

Varias inquietudes rondan este debate. Si seguimos lo planteado por la socióloga en la cita que abre este ensayo son considerables las formas de pensar la ciudadanía, de constituir—típica o arquetípicamente—el ciudadano estándar o modelo. Es un tema que va más allá de lo académico y de lo institucional ya que involucra problemas vitales. La forma en que pensamos el ser ciudadano se vincula a una visión particular de lo que es la política, del tipo de sociedad que deseamos y de la comunidad política en la cual estamos

1 Mouffe, C. (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós.

interesados en vivir². La estandarización de la ciudadanía es el marco desde el cual se generará una aproximación al problema de la ciudadanía en Colombia. Efectivamente, el objetivo del artículo es aproximarse a lo formulado por el Estado en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Para lograr lo anterior se desarrollarán tres ejes. El primero, implicará la realización, de manera descriptiva, de un rastreo sobre la discusión conceptual con respecto a la ciudadanía; el segundo, conllevará la necesidad de adentrarnos en la discusión académica sobre el problema de las competencias; y, el tercero, como confluencia de ambos, llevará a las llamadas competencias ciudadanas.

La ciudadanía: el debate contemporáneo

El ciudadano liberal

“Si existe en la modernidad un acontecimiento que la distingue y la atraviesa, es la consolidación de la noción de individuo como sujeto, sujeto cognoscente y creador del conocimiento en el campo de las ciencias, autónomo éticamente, deliberante y actuante en el ámbito político. Particularmente, en relación con este último aspecto, la noción de individuo como sujeto político, como ciudadano será la base de las ideas demoliberales”³.

Esta realidad, desde la modernidad —insertada en la ideología política liberal y en el Estado de derecho—, posibilita la constitución del sujeto desde el reconocimiento del orden político y su autorreconocimiento como individuo. Se hace presente un sujeto deliberante que desde lo comunicativo se confronta racionalmente con el otro, el cual reclama su sitio en la sociedad políticamente ordenada. Reconocimiento que se da desde la igualdad y la libertad. El individuo se torna en ciudadano desde la posibilidad de participación en el pacto colectivo a través de la deliberación racional y desde el pacto razonable. La ciudadanía se torna en un estatus que permite al individuo reclamar sus derechos y ejercer libremente —sin interferencias— aquello que le es consagrado en el orden jurídico-político. Es como condición el sustento y soporte de la construcción institucional moderna. El ciudadano

- 2 Como lo señala Ricardo Zapata Barrero, “la forma en que se defina la ciudadanía no puede escapar al implícito del proceso histórico de su adquisición (...) el problema de definir la ciudadanía no es sólo un problema sincrónico, derivado de los cambios sociales que se están produciendo en nuestras sociedades democráticas, sino histórico y antropológico”. Zapata, R. (1996, enero), “Hacia una teoría normativa de la ciudadanía democrática”, en *Revista Foro*, No. 28, p. 41.
- 3 Durán, R. (1996), “El individualismo metodológico”, en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*, p. 316.

es el soberano, el propietario —desde sus facultades morales— del ámbito público. Lo privado en la esfera económica será el ámbito de las relaciones filiales y afectivas y de la constitución familiar y civil. Ambos espacios, separados indefectiblemente, permitirán pensar el sujeto liberal y el sujeto democrático.

En esta perspectiva el ciudadano, como sujeto político, es ante todo un sujeto moral. Sujeto que está soportado en las facultades morales y en las capacidades mentales que posee, las cuales le permiten el pensamiento, la deliberación y la elección. Lo político —alejado de manera fundamental de lo social— está determinado por facultades que al sujeto, en lo cognitivo y en lo moral, le permiten elaborar racionalmente su juicio y emitirlo con base en criterios morales que se tornan en universales. Pensamiento, deliberación y elección que aparecerán relacionados cuando es necesario determinar el conjunto de instituciones básicas que rigen la vida de los ciudadanos y que deben servir de marco general que no se contraponga a lo que emerge como privado. Asuntos que, en relación con la autonomía privada frente a la vida buena, la prosecución de fines y de medios que permitan alcanzar lo propuesto individualmente, se enfrentan a los problemas políticos que devienen de las decisiones públicas y del funcionamiento institucional.

Para ello, se construye un ciudadano desvinculado, por su carácter de miembro de la sociedad, de su carácter de individuo. Por un lado brota el sujeto público el cual, movido por el acuerdo societal pactado con antelación, considera a los demás como iguales y libres. Por eso David Miller afirma que “los individuos pueden llegar a un acuerdo sobre los principios de justicia que luego gobernarán las instituciones políticas”⁴. El sujeto privado, ligado a sus intereses y particulares creencias, se proyecta desde diferentes visiones de lo bueno, desde circunstancias que determinan sus planes de vida. Es el padre de familia, el empresario, el trabajador, el hermano, el hijo. Es, en última instancia, el individuo que se observa desde sus propias y particulares pasiones. No obstante, en un esquema que resalta el valor del acuerdo como instrumento que permite consagrar el marco general de justicia institucional y relacional, se coloca el sujeto político como anterior al sujeto privado. “Nos concebimos —señalará Miller— como ciudadanos, y en cuanto tales sólo implementamos medidas que podamos justificar ante quienes no comparten nuestra concepción del bien”⁵.

4 Miller, D. (1997, octubre), “Ciudadanía y pluralismo”, en *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, No. 3, p. 74.

5 *Ibíd.*, p. 75.

El ciudadano se piensa anterior a la constitución social y política; se proyecta en la perspectiva ciudadana como el eje y el epicentro de la sociedad política; se separa de la esfera privada para encarnar su función o rol en la vía pública. Constitución la cual se proyecta en el acuerdo que, como en el esquema rawlsiano, busca responder a las preguntas por la manera como se distribuyen los derechos y las libertades básicas consagradas en el orden político y jurídico y en el modo como se responde a las demandas de igualdad democrática, desde la distribución de ventajas, beneficios y cargas.

Aparece entonces, el individuo racional y razonable, deliberativo y deliberante, que rige su actuar conforme a lo pactado, a lo surgido como acuerdo social en relación con los derechos y las libertades. Para ello el sujeto es capaz de orientar su conducta desde los principios contractualmente acordados y de anteponer los resultados del contrato a sus personales y subjetivas formas de percibir el bien, lo que es bueno, lo valioso. Es la consecuencia de su participación como ciudadano y de su carácter racional. El individuo articulará su plan de vida con los criterios de justicia acordados y orientará su “acción práctica en función de una concepción de bien articulada a fines y objetivos que cada persona considera como valiosos para la vida humana”⁶.

El problema que enfrenta la concepción liberal se concreta en la cuestión del pluralismo cultural, de la interculturalidad, del papel que tiene la comunidad en la constitución del sujeto y no, como aquí se presenta, a la inversa. La desvinculación de las personas de aquello que aparece como consecuencia de una cultura compartida, de una historia determinada, se torna problemático. Este aspecto es determinante porque, bajo una óptica claramente individualista, no se reconoce la cultura como manifestación histórica que confluye en la constitución de los sujetos. Es un individuo que, antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autorreferenciado en la elección de los fines que escoge. Sobre él, sin consideraciones determinadas por lo compartido en la asociación, se funda el ámbito de la interacción societal. Es un sujeto que se desliga de lo que pretende constituir frente a lo social. Se crea lo que bellamente Zapata denomina “situación esquizofrénica” en una territorialidad que crea dos mundos o dos esferas: la política o pública y la no-política o no-pública⁷. Es en esas esferas que demandan determinados comportamientos desde los cuales se constituye una bipolaridad en una misma persona.

6 Cuchumbé, N. (2003), “John Rawls: la justicia como equidad”, en *Criterio jurídico*, No. 3, p. 230.

7 Zapata, *op. cit.*, p. 38.

El ciudadano comunitarista

“A diferencia de lo que ocurre con el modelo liberal donde el sujeto es definido como voluntad autónoma incluso frente a sus propios fines, en el modelo comunitarista el sujeto es definido dentro de un marco teleológico específico, al que se le otorga prioridad con respecto a las voluntades individuales”⁸. Desde la comunidad —construida en un devenir histórico— se constituyen las múltiples subjetividades. La interacción mutua es relevante en tanto manifiestan la relación con lo constituido socialmente. La comunidad posee un carácter constitutivo de los sujetos. La referencia a las personas será una referencia a la comunidad y a lo comunitario. En este sentido surgirá la crítica al atomismo societal y a la abstracta entidad social que imaginan los liberales. El atomismo supone —como lo recuerda Charles Taylor— un Yo Puntual el cual se concebirá separado, segregado, aislado de la sociedad. Es un Yo que, descontextualizado y desvinculado, no percibe las tradiciones políticas y religiosas y gobierna como autolegisador su vida o existencia. Se busca superar la simple unión social desde criterios contractualmente acordados para recuperar el sentido de los vínculos generados por la pertenencia a tradiciones históricas, lingüísticas y culturales que en una determinada comunidad se han constituido, deconstruido y, nuevamente, constituido. Del Yo Puntual Liberal o Desvinculado se pasa al Yo Situado o Vinculado Comunitario. Es así como se sustituye “la autonomía liberal por la integración en la comunidad como eje central de la identidad individual: <mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo>”⁹.

La referencia a la ciudadanía comunitaria está cruzada por la concepción que de comunidad se posee. Es la forma de comenzar a afrontar un problema que para el liberalismo se constituye en una aporía desde la aceptación, fundante de la democracia moderna, del pluralismo. Es por eso que “en la definición de comunidad, la idea metodológica central que parece decisiva es que la acción individual debe interpretarse desde la perspectiva de la praxis colectiva, pues es ésta la que otorga sentido a aquella”¹⁰. Es desde esta

8 Giusti, M. (1996), “Paradojas recurrentes de la argumentación comunitarista”, en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*, p. 109.

9 Pérez, M. “Ciudadanos y ciudadanía”, en Pérez, M. *Ciudadanía y democracia*, Madrid, p. 7.

10 *Ibíd.*, p. 110.

pertenencia que, potencial y realmente, se comparten sentidos y significados y consecuentemente, se crean vínculos de carácter identitario. De esta manera la comunidad esbozada por los comunitaristas se concreta en la homogeneidad de sus rasgos culturales y éticos definida básicamente por lo cultural y lo histórico¹¹. La tradición será rescatada de un ahistoricismo que se postula desde los supuestos liberales igualitarios y libertarios. “Uno de los rasgos esenciales de toda comunidad es la idea de una tradición que le sirve de sustento y le otorga permanente vitalidad”¹². Es en ese espacio, siempre en constante reconstrucción, en el cual lo colectivo puede adquirir una reformulación permanente en medio de aquello que, en el tiempo, permanece con relación a lo que es valorado como bienes colectivos.

De este modo podemos acercarnos al ciudadano comunitarista. Una visión de este tipo de ciudadanía está perfectamente detallada en la descripción de Ovejero Lucas quien piensa, al describir el ciudadano comunitarista, en un equipo deportivo. “Cada jugador es responsable de su labor y todos son responsables colectivamente. Los jugadores no se oponen al equipo, sino que constituyen el equipo. Su identidad viene establecida relacionamente, respecto al todo del que forman parte, por su posición en el equipo (...) no tienen derechos frente al equipo sino responsabilidades: no tienen intereses privados que proteger, nada hay fuera del interés colectivo”¹³. Frente a la configuración comunitarista de la ciudadanía se observan palabras claves: tarea y responsabilidad. La primera, puesta al servicio de un todo que supera las partes que lo integran y, la segunda, respecto a actitudes de quien hace parte de ese todo social. Y es en este aspecto que se recupera la historicidad del ciudadano liberal, que se recobra la politicidad en un sentido que, relacionamente, marca esferas comunes y devenires colectivos. “No escapa —dirá Ovejero— a su historia, a su escenario”¹⁴.

Desde este enfoque no es posible desligar aquello que la comunidad o las comunidades han generado como identidades colectivas. “La identidad —como lo expresa Garganella— se define en buena medida a partir del conocimiento de dónde se halla uno ubicado, cuáles son sus relaciones y

11 Thiebaut, C. (1997), “Sujeto Liberal y comunidad: Rawls y la unión social”, en *Enraonar: Quaderns de Filosofia*, No. 27, p. 22.

12 Giusti, *op. cit.*, p. 115.

13 Ovejero, F. (1997, octubre), “Tres ciudadanos y el bienestar”, en *La política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, No. 3, p. 100.

14 Ídem.

compromisos: con quiénes y con qué proyecto se siente identificado”¹⁵. Los límites comunitarios recorrerán la cultura y posibilitarán, en una sociedad democrática, la posibilidad de reconocer lo diferente, lo distinto, lo plural. La identidad se finca en el reconocimiento de quienes, como individuos o grupos, no son, en una estructura social, tenidos como iguales. Identidad que se forja desde el ámbito de la interacción colectiva. El diálogo se manifiesta como esencial a la condición humana y como primordial para la constitución identitaria en relación con lo que se constituye como bueno o valioso. No obstante, en este punto se encuentran críticas fundamentales al modelo de ciudadanía. Primero, en relación con un posible esencialismo que se lea desde aquello que indefectiblemente nos constituye y, la segunda, con un universalismo que afirmando el valor de lo plural lo niegue indefectiblemente. Todo anclado en la idea de bien compartido y no en la de bienes diferentes y diferenciados por esferas autónomas e independientes. Estas críticas, básicas desde Walzer, tratarán de ser resueltas desde la idea de la igualdad compleja, la teoría de los bienes sociales y de la distribución diferenciada —por sus criterios, normas y agentes distribuyentes— de los bienes o valores sociales.

La ciudadanía democrática radical

La manera de percibir al miembro de la sociedad, su participación en los asuntos públicos, los supuestos desde los cuales se piensan las relaciones interpersonales se constituyen en problemas que se convierten en disquisiciones para abordar la caracterización del ciudadano radical en el marco de la democracia moderna. Bajo la idea de una comunidad política conformada sobre un consenso básico sobre reglas o pautas comunes se supera la idea liberal de la ciudadanía como estatus legal que establece los derechos de los cuales se es titular y que se ejercen como limitación. De igual forma, se supera la perspectiva comunitaria ya que el ciudadano radical no es aquel que sólo puede leerse desde el bien común el cual, bajo la idea de un esencialismo, proyecta la idea de una serie de valores que se imponen sobre otros y que definen en alta proporción los destinos individuales y colectivos de los miembros de un conglomerado humano. La pertenencia a una comunidad diluye, en un ambiente de múltiples pertenencias, aquellas que no se constituyen como dominantes en el discurso, las prácticas y las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales.

15 Gargarella, R. (1999), *Las teorías de la justicia después de Rawls: un breve manual de filosofía política*, Barcelona.

En una ciudadanía democrática radical se incluyen diferentes movimientos que reclaman, bajo el marco de la igualdad y la libertad, espacios para ser visualizados en sus diferencias y en sus interpretaciones. Los diferentes movimientos sociales proyectan esta realidad. Reivindicaciones desde las diferencias se hacen visibles. Las resistencias surgen y se muestran como legítimas reivindicadoras de lo distinto. Esto no se reducirá a la extensión de derechos, a la pretensión legal de reclamaciones y al cuidado de una esfera que pertenece al ámbito privado. Se proyecta en la aceptación e integración de un *nosotros* que pueda albergar lo heterogéneo. Es una complejidad constitutiva de identidades múltiples, de identidades desde lo diferente, de identidades que se forjan en las divergencias conflictivas y que las acepta como parte de un entramado societal concreto. Es la manera de redescubrir un sujeto múltiple, “un sujeto —descentrado y destotalizado— construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones (...) entre las cuales no existe una relación apriorística ni necesaria, y cuya articulación es el resultado de las prácticas hegemónicas”¹⁶. Un sujeto que debe articular, en la contingencia y en lo provisional, múltiples posiciones. Es la manera de tomar en cuenta “las diferentes relaciones sociales y las distintas posiciones subjetivas en que son pertinentes: género, clase, raza, etnicidad, orientación sexual, etc.”¹⁷.

Esta postura proyecta lo político desde aquello que constituye al ser humano: su naturaleza conflictiva, su fragmentación, su constitución discursiva, su carácter paradójico. En el lenguaje y en el discurso las posiciones que se poseen y sus múltiples interpretaciones se percibirán esta realidad fenoménica de la praxis humana. Un individuo se enfrenta, más que con los otros, en principio con sus diferentes posiciones en el entramado societal. “La posición del sujeto remite pues a las múltiples formas que tienen los individuos de constituirse a sí mismos en actores sociales”¹⁸. Posiciones que por su carácter no permanente se someten a una relectura constante o permanente. “Cada posición es definida como una suerte de significante flotante, de significado flexible en el que su sentido nunca se encuentra completamente fijado sino que tiene un carácter abierto”¹⁹. Es aquí donde el

16 Mouffe, C (1994), “La democracia radical: ¿moderna o posmoderna?”, en *Revista Foro*, No. 94, p. 16.

17 Mouffe, *op. cit.*, p. 103.

18 Lois, M. “Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: hacia una teoría radical de la democracia”, en *Teorías políticas contemporáneas*, No. 9, p. 397.

19 *Op. cit.*, p. 401.

individuo forja su identidad la cual es cambiante, se transforma, no permanece definida, no es posible leer desde lo centrado como inamovible o fijo. Contingencia y provisionalidad que en el marco de una comunidad política adquieren relevancia por lo que implica para el encuentro, para el juego, para la constitución de aquello que nos vincula contextualmente.

Es el contexto en el cual la identidad constituida momentáneamente desempeña un papel importante pues, a través de él y en las diferentes relaciones que se exteriorizan, se establece un sujeto movable. He ahí la dificultad para determinar, en el marco de las prácticas y de los discursos, lo que instituye a un sujeto. Aquí es necesario determinar los nodos que, como puntos de confluencia, permiten determinar categorías que definan al sujeto. Su deconstrucción se presenta desde lo visible, lo que aparece. Una vez situados en esa zona clara o percible es posible, en la articulación de los sentidos, los significados y las prácticas, comprender la manera como convergen, en una unidad interpretativa, las posiciones que el individuo toma como suyas pero que, en determinados momentos, puede abandonar. Por eso, la visión esencialista se rechaza. Suponer una naturaleza que defina lo que se es y que permita categorizar a las múltiples diversidades en una unidad abstracta es rechazado desde esta perspectiva teórica.

En este sentido es importante determinar el valor de la comunidad política y del sujeto político. Se impondrá abocar un nuevo sentido y significado de la ciudadanía o de las ciudadanías. La comunidad política se constituirá en una superficie discursiva, en un ámbito donde convergen diferentes discursos y diferentes interpretaciones y significaciones que confluirán en horizontes de sentido. En dicha comunidad, como entramado interaccional y relacional, es clave el consenso sobre los principios ético-políticos de la democracia los cuales se constituyen en vínculos sociales. Es un consenso que se someterá a diversas interpretaciones que configurarán en el ámbito social el denominado exterior constitutivo, es decir, el límite o frontera que señala la constitución del nosotros en contraposición con el otro, con los otros. Es reconocer dentro de una comunidad real y no supuesta que la inclusión —como referente del nosotros, de la identidad común de algunos— aparece inevitablemente²⁰. Comunidad en la cual, desde la textura discursiva que la recubre, aparecerá el conflicto, la divergencia, la diferencia, el disenso. Lo que en el liberalismo se traslada al ámbito privado se coloca en el espacio público. Es allí donde se visualizan interpretaciones que lucharán para hacerse hegemónicas. Transformar el antagonismo en agonismo marcará lo que debe constituir una

20 *Ibíd.*, p. 401.

democracia radical. La diferencia al interior de la democracia es legítima, se debe incluir y, bajo la idea pluralista, confrontar. Esa es una nueva forma de concebir la ciudadanía. "Nos permiten concebir a la ciudadanía como un modo de identidad política, constituida por la identificación con los principios ético-políticos de la democracia moderna (...) la ciudadanía consiste en la fidelidad a reglas y prácticas que constituyen el modo de coexistencia propios de la democracia pluralista. Es una identidad política común a individuos que son miembros, además, de múltiples comunidades, que tienen concepciones diferentes de bien, pero que aceptan someterse a ciertas reglas de conducta cuando eligen y persiguen sus propios objetivos"²¹.

Las competencias: el debate contemporáneo

La formación ciudadana se ha constituido en un imperativo. Posición que está relacionada con una realidad que está haciendo carrera actualmente en el mundo educativo: adquirir y poner en práctica, en múltiples contextos, las competencias que se adquieren como consecuencia del proceso educativo. Las expresiones ser competente, competencias académicas, competencias cívicas, profesionales capaces, capacidad ciudadana, resultados idóneos, competencias culturales, abren la reflexión en relación con el concepto competencia el cual se impone desde disímiles espacios. De esa forma, se realizará un acercamiento a la idea de competencias. Tres asuntos son esenciales en este punto. El primero, determinado por el mundo productivo: lo laboral; el segundo, defendido por las instituciones educativas: el académico; y, el tercero, el que aparece como un flujo incesante en la configuración de identidades y diferencias: el cultural.

El mundo productivo: las competencias laborales

La definición de competencias desde la perspectiva laboral envuelve la presencia de dos características que se relacionan mutuamente. La primera, su nivel descriptivo y la segunda, su grado evaluativo. Esto entendiendo que las competencias se expresan en grados de creciente complejidad los cuales se proyectan en las exigencias demandadas, los tipos de formación requeridos y los principios que se deben tener en cuenta para determinar cuándo un conocimiento, una habilidad o una actitud se debe potenciar en el proceso

21 Mouffe, C. (1997), *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*, Colección Temas de la Democracia - Serie Ensayos, No. 2, México, p. 76.

formativo. La competencia se concreta, de acuerdo a lo planteado por Ronald Barnett, desde cuatro criterios o pautas generales. Una situación de cierta complejidad; un conjunto de desempeños dirigidos intencional y deliberadamente hacia la situación que se presenta; una evaluación congruente con el trabajo realizado, el producto obtenido y las demandas esbozadas; y, un juicio que proyecta la calificación de las acciones cumplidas desde estándares previamente formulados²². Las acciones del individuo se constituyen en el soporte comportamental. El centro se ubica en las operaciones que se realizan, en los instrumentos de que se disponen y en los procedimientos que se efectúan para la obtención del producto. Impera el saber cómo (pragmático, instrumental y maquinal o automatizado). Habilidades que se ligan de manera forzosa con las funciones que se deben desempeñar para generar resultados y alcanzar las metas establecidas en diferentes indicadores de gestión. Visión que en el espacio de formación ciudadana dejará ver una concepción de la política y del sujeto focalizada en la realización de desempeños evaluables. El saber hacer dejará ver una concepción de la realidad como un todo modificable o transformable desde la acción del sujeto. Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación. Lo contingente tiende a desaparecer, a perder fuerza, a evaporarse. Lo importante es la primacía de quien realiza acciones instrumentales que se convierten en rituales que van perdiendo, progresiva y paulatinamente, su significado y su poder simbólico.

En el marco formativo, la competencia es, operacionalmente, *la capacidad real y efectiva de obtener un resultado idóneo en diferentes y variados contextos, con base en estándares fijados de modo anticipado; de desarrollar, eficaz y eficientemente, una labor determinada, medible, cuantificable*. El saber-hacer marcará esta forma de percibir al sujeto competente y a quien se pretende habilitado para realizar una acción determinada.

La competencia en el orden operacional se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran, en el proceso de producción económica, mayor rentabilidad de los bienes de capital, maximización de los beneficios y consolidación de mano de obra. La eficiencia y la efectividad en la producción, sumada a la rentabilidad obtenida en los procesos de intercambio, se constituyen en los ejes constitutivos de la actividad económica, de la labor empresarial. Bajo este enfoque el conocimiento

22 Barnett, R. (2004), *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, España, p. 86.

se torna en un recurso que se debe utilizar, al cual hay que sacarle provecho, rendimiento, ganancia. Esa es la importancia de una aproximación que, con carácter pragmático, estratégico e instrumental, coloca énfasis en las utilidades del producto o en la llamada productividad. El control de las variables del contexto en busca de resultados se torna en el epicentro de la actividad.

El sujeto debe realizar acciones que se reviertan, de forma apta y óptima, en un resultado idóneo. Se transforma en una persona que se prepara para asumir funciones frente a quienes se lo demandan. Es en el nivel profesional la clientelización de las labores profesionales lo que, bajo los valores del capital económico y financiero, conlleva a la pérdida progresiva del nivel analítico, crítico y comprensivo de la educación²³. Pérdida que aunque parece no desaparecer en el nivel ciudadano se irá diluyendo en la formalización de las actitudes, conocimientos y acciones de quienes se constituyen como sujetos políticos al interior de un régimen institucional. Al analizar la operacionalización de la vida en sus diferentes aspectos se simplifica el problema epistemológico. El conocimiento se torna en un bien o en un recurso “que debe ser transferido al precio que los clientes estén dispuestos a pagar”²⁴. Como lo señala Barnett al promover este tipo de competencias que mejoran el nivel del mercado se dejan por fuera otras “capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas”²⁵. Una concepción utilitarista se impone y construye un modelo humano y social. La preparación, ya no para una vida feliz y plena, se concreta en la instrucción para el desempeño funcional de operaciones en las empresas. Concepción que trae delicadas implicaciones en el campo de las relaciones sociales, de las interacciones humanas y de la ciudadanía como el ejercicio de los derechos consagrados.

El mundo educativo: las competencias académicas

Formar para es la expresión que se ha proyectado en las instituciones educativas y en la actividad académica. Productos, resultados evaluables, tareas concretas, competencias genéricas, habilidades específicas, créditos

23 Como lo indica Barnett, “la comprensión es remplazada por la competencia; la perspicacia, por la eficiencia, y el rigor de la discusión interactiva por las habilidades comunicativas”. Barnett, *op cit.*, p. 64.

24 Ídem.

25 *Ibíd.*, p. 63.

académicos, habilidades transferibles, flexibilidad académica, desempeños idóneos, estándares en áreas del conocimiento son expresiones que se emplean con reiterada frecuencia en documentos institucionales, discursos oficiales y disposiciones legales. La incorporación de lo laboral se ha dado en una creciente tensión: el desplazamiento de las competencias académicas. Desplazamiento que se está dando desde el ser hacia el hacer, desde el sujeto que hace a lo que hace el sujeto. Es el conflicto entre un campo que ha reclamado, como el educativo, lo comprensivo, lo crítico y lo analítico, la verdad y la libertad, el aspecto relacional y dialogal del conocimiento, los diferentes y múltiples procesos como posibilidades individuales y colectivas para enfrentar cuestiones que se involucran con la configuración social, económica, cultural y política de un conglomerado humano.

La comprensión es la primera peculiaridad de la competencia académica. Siendo, según Barnett, un estado de conciencia que expresa una alta valoración para el sujeto que en términos cognitivos comprende algo. Comprender envuelve, con respecto a algo, a alguien o al propio sujeto y sus peculiares comprensiones del mundo, interpretar y evaluar. Proyectar la propia visión y, desde ese punto de vista, ligado a características, sucesos y circunstancias, manifestar lo que se piensa, descubrir las propias transformaciones y las perspectivas, es primordial.

El segundo atributo es la crítica. Esta característica proyecta la posibilidad que tiene un sujeto, al tomar distancia de algo, de manifestar la independencia de pensamiento y la libertad de expresión. Implica aceptar la posibilidad de cierto alejamiento, de un extrañamiento que permita la toma de posición. Las instituciones educativas deben orientar al estudiante hacia la constitución de un pensamiento crítico que al situar el objeto logre someterlo a la discusión, a la comprobación, a la validez del debate. En este sentido la crítica es subversiva, peligrosa, emancipadora. Sus peculiaridades lo evidencian: permite reconocer los límites del pensamiento; posibilita la configuración personal e individual de juicios, proposiciones o afirmaciones de verdad; se reconoce como externo al contexto social, económico o cultural en el cual se produce la actividad educativa; conlleva la posibilidad de generar un cuestionamiento de lo que se presenta como criterio de verdad. Este atributo se aleja de lo meramente procedimental. En el espacio académico lo fundamental no está dado por la realización de una tarea, por el desempeño ante una función, por el ejercicio de determinadas habilidades para resolver una labor. El mundo educativo, por su naturaleza, es el ámbito que coloca al individuo en relación con instituciones, prácticas y discursos que de manera hegemónica se han configurado para cuestionarlos.

La tercera propiedad de la competencia académica es la interdisciplinariedad. Desde esta particularidad se resalta la importancia de trascender las disciplinas y de establecer la relación de diferentes campos, áreas o disciplinas del conocimiento. Las maneras de abordar un problema, un tema, un suceso, una cuestión es el fundamento mismo de lo interdisciplinar. Esta peculiaridad tiene una dimensión integrativa. Superar visiones parciales de algo es lo que se pretende. Una opción por la puesta en escena de diferentes áreas del conocimiento conlleva para el estudiante dejar o traspasar una tendencia a parcializar la propia concepción de los sucesos y de las circunstancias.

Al integrar estos componentes o peculiaridades de las competencias académicas se busca que el estudiante adquiera madurez personal e intelectual; que en el nivel de desarrollo cognitivo se genere un proceso de fortalecimiento intelectual que se proyecte en la capacidad de expresar ideas, de respaldar las ideas con razones, de identificar las razones que las contradicen, de ceder en sus posiciones ante contundentes argumentaciones contrarias. Es el espacio del compromiso, la fortaleza, la humildad, la curiosidad y la apertura²⁶.

El mundo cultural: superación de lo operacional y lo académico

Las competencias laborales y las competencias académicas se presentan en rivalidad. Sin embargo, a pesar de sus diferencias esenciales, en el país se está presentando —en el marco del discurso oficial y de la normatividad vigente— un acercamiento que hace pensar en una pérdida de los límites. La reducción del ser humano, el papel utilitarista del conocimiento, la separación entre el saber y el hacer, el poco o nulo reconocimiento de las relaciones de poder en las cuales se definen las tareas y los desempeños que un individuo realiza, los intereses que se presentan, el énfasis en los resultados que se obtienen o en los logros que se alcanzan con base en estándares definidos de manera previa, deliberada e intencionada, son situaciones que se presentan en ambos casos. Lo preocupante es que dejan de lado realidades y cotidianidades que individual y socialmente son relevantes.

En este ámbito se están constituyendo un nuevo tipo de competencias: las culturales²⁷. Es la posibilidad, frente a la existencia cotidiana, de anclar las realizaciones humanas no en la capacidad real y efectiva de obtener un

26 *Ibid.*, p. 188.

27 Martín-Barbero, J. (2003, mayo - agosto), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en: *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32, p. 172.

resultado idóneo en diferentes y variados contextos, sino en la posibilidad de construir socialmente un contexto y de generar relaciones significativas entre seres humanos contingentes, contradictorios, emergentes. El mundo de la vida, de los seres humanos, el campo de la cultura es el espacio en el cual el hombre y la mujer están y son capacitados. Es en el ámbito de lo social en el cual el ser humano despliega su ser (sin que ello quiera significar recurrir a un esencialismo metafísico o a un pragmatismo utilitarista). No se desatienden las competencias laborales o las académicas, se les ubica como construcciones ideológicas que pueden no tener en cuenta las necesidades del sujeto.

El competente culturalmente lo es en ámbitos desde los cuales aparece el otro con quien se confronta, se analiza, se percibe, se construye, se incluye. La *mismidad* reclamará contundentemente la *otredad*. Los sujetos se constituyen recíprocamente a través de la distinción y el reconocimiento. Se recupera el ser humano, la existencia y lo social pensado en relación con lo cotidiano. Aquí aparece una nueva concepción del sujeto que rompe de manera drástica con el concepto abstracto, universal, general, innato, tipo, ideal de ser humano. Es el hombre que se encuentra de modo contradictorio, limitado, momentáneo en el mundo, en su cotidianidad.

La interacción será la categoría analítica que posibilitará la construcción de un enfoque que soporte la generación de un ambiente propicio de múltiples posibilidades para lo habitual, lo cotidiano, lo frecuente. Es, al lado del pensamiento y el lenguaje, una de las realidades que constituyen este mundo de la vida o, mejor, de la existencia.

“En el fondo de todo acto realmente interactivo lo que hallamos ciertamente es la producción permanente de significaciones, el ejercicio de la comprensión y la interpretación que reconoce la multiplicidad de lecturas de lo real, el encuentro con el mundo y con los otros —que no es una relación desprovista de valoración ni mucho menos un conjunto aséptico de hechos—²⁸. Es aquí donde se proyecta lo que Martín-Barbero señala en relación a las múltiples disposiciones que posee un sujeto para integrar sus experiencias y su trayectoria cultural lo cual le permite generar una constante reinterpretación de las prácticas y discursos sociales. Es de esa forma que el sujeto político, en medio de lo múltiple, lo diverso, lo fragmentario, lo heterogéneo, se tornará en “el principio de articulación de elementos significantes, o de interrelaciones perteneciente, ya al orden simbólico general o bien a diversos órdenes simbólicos particulares”²⁹.

28 Rey, G. (2000), “Las huellas de lo social —interacción, socialización y vida cotidiana—”, en Escudero de Santacruz, C., *La realidad (es) social*, Bogotá D.C., p. 118.

29 De Castro Andrade, R. (1984), “Notas sobre las metodologías de la historia política”, en *Teoría y política de América Latina*, México, p. 44.

La cotidianidad recupera su espacio como lugar privilegiado de la vida. “La realidad de la vida cotidiana es entonces algo que comparto con otro; la realidad de lo cotidiano nunca puede escapar de la interacción: es más, lo cotidiano se hace en las interacciones que vivimos diariamente (...) es la vida del individuo pero caracterizado como particular específico, singular en su unicidad e irrepetibilidad”³⁰. Es aquí donde el ser humano se construye en un movimiento continuo en el cual fluyen pasado, presente y futuro, en el que se vislumbran las contradicciones y los choques, en el cual se es y no se es. Es en este espacio en el cual se generan tejidos de interacciones, se construyen las redes de conversaciones y se reproduce la cultura. Es allí donde construye la historia como parte de sí mismo y de los demás; donde se normaliza bajo lo reproducido por los poderes que se ejercen o que, en un momento de resistencia y rebeldía, se emancipa, encuentra su singularidad en medio de la comunidad, hace posible sus deseos, forja un presente que le es suyo. Tensión entre lo constituido y lo constituyente. Forcejeo entre la unidad y la diversidad, entre lo homogéneo y lo heterogéneo, entre lo uniforme y lo diferente. La identidad se percibe desde la inestabilidad, lo fluctuante, lo oscilante (tira y afloje desde lo cultural —lo étnico, lo regional, lo local, lo racial, lo sexual, lo religioso— hasta lo tecnológico —en un universo abierto, global, científicamente transformado—). Aquí un nuevo sujeto aparece. Se constituye un sujeto político y social desde lo particular y las particularidades. Es la reconfiguración de lo ciudadano en un sistema que como la democracia tendrá que lidiar con la tensión propia de la descentración, la fragmentación y la multiplicidad.

La formación ciudadana: competencias ciudadanas en la legislación colombiana

En este aparte rastreamos los conceptos que de competencia y de ciudadanía soportan las prácticas discursivas que están influenciando la vida de las instituciones educativas a través de los documentos institucionales expedidos por el Gobierno Nacional. Para alcanzar lo anterior desarrollaremos dos puntos. En el primero, se realizará una indagación sobre el concepto de competencias en la legislación educativa colombiana. En el segundo, se efectuará una aproximación a lo que se determina legalmente con respecto a las competencias ciudadanas. Es abordar lo que conlleva el concepto de competencias y lo que implica el concepto de ciudadanía en los documentos

30 Rey, *op cit.*, pp. 124-127.

institucionales. Al articular competencias y ciudadanía podremos determinar el alcance de la actual legislación.

El concepto de competencias en la legislación educativa colombiana: calidad y evaluación

En el artículo 67 de la Constitución Política se estableció el derecho a la educación definiéndolo como un servicio público que cumple una función social. Como se enuncia en la disposición la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Congreso desarrolló tres estatutos esenciales: ley de educación superior (Ley 30 de 1992), ley de transferencias de competencias y de recursos (Ley 60 de 1993)³¹ y ley general de educación (Ley 115 de 1994).

La Ley 115 de 1994, se constituyó, como lo señalan Manuel Barreto y Libardo Sarmiento, en un estatuto completo que tiene como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar la cobertura en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media; y formar en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Para ello en el artículo 80 se determinó lo relativo a la evaluación de la educación colombiana. En dicha disposición se señaló la obligación para el Ministerio de Educación Nacional de diseñar e implementar un Sistema Nacional de Evaluación. Fue la respuesta a la necesidad de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos en las instituciones educativas colombianas. En el Sistema se debían diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional de los docentes y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

En el decreto 1860 de 1994 se estableció lo relativo a la evaluación del rendimiento escolar. En el artículo 47 se determinó la obligatoriedad de incluir en el plan de estudios de las instituciones educativas el procedimiento

31 La Ley 60 de 1993 fue derogada expresamente por la Ley 715 de 2001 conforme a lo establecido en el artículo 113.

de evaluación de los logros del alumno, el cual se debía expresar en un conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación se debía realizar fundamentalmente al comparar el estado de desarrollo formativo y cognoscitivo de un alumno, frente a los indicadores de logro propuestos en el currículo de la institución. La relación establecida permitió diseñar un sistema de evaluación por competencias en la educación. La referencia a los logros del alumno expresados en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de capacidades, es decir, en el conjunto de “metas a las que debe llegar un estudiante de cualquier institución del país”³²; y, en el proceso de comparación que se realiza desde los logros alcanzados por el alumno y los indicadores establecidos en el currículo teniendo en cuenta los niveles, ciclos, grados, áreas y asignaturas, constituyó el punto nodal de la propuesta diseñada e implementada en la educación en Colombia.

Por ello el Ministerio de Educación expidió con base en las facultades otorgadas por el literal d) del numeral 1 del artículo 148 de la Ley 115 de 1994³³, la Resolución 2343 de 1996³⁴. Se establecieron por áreas, grados y niveles, los indicadores de logro que era necesario alcanzar en los procesos formativos que se vivían en la escuela y se determinó que los lineamientos curriculares se constituían en las orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan su autonomía en relación con el diseño e implementación de los procesos curriculares en las diferentes áreas³⁵. El concepto de indicador de logro se articuló con la noción de competencia y de evaluación por competencias. En el artículo 8 de la resolución derogada se concibieron como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados

32 Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior: cambios para el siglo XXI, Lenguaje (1999), Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., p. 18.

33 En el numeral derogado se expresaba: “d) Establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles educativos”.

34 Esta facultad fue derogada mediante el artículo 113 de la Ley 715 de 2001, lo cual implica —actualmente— que las instituciones educativas quedan en autonomía para establecer los indicadores de logros curriculares con base en los lineamientos curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

35 En el inciso segundo del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 se estableció que los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), atendiendo los lineamientos deberían establecer su plan de estudios particular en el cual se deben determinar los objetivos por niveles, grados y áreas, las metodologías, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

del proceso educativos. De esta manera se señaló el ser indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano. Estas cuestiones se constituyeron en fundamentales al abordar el tema de las competencias como objeto de evaluación y parámetro de calidad para el sistema educativo colombiano.

En 1995 se comenzó un trabajo para rediseñar y reformular los exámenes de Estado o, como en la propuesta general se señaló, se inició un proceso de transformación general del Examen de Estado para el ingreso a la educación superior³⁶. El Grupo de Reconceptualización centró su análisis en las competencias como objeto de evaluación o medición. Se resaltó que “en lugar de discriminar, según los conocimientos demostrados, se enfatice en el reconocimiento de competencias de los examinados”³⁷. Desde los Exámenes de Estado se impulsó un proyecto pedagógico situado en las competencias, en el ser competente y en saber hacer competente. De acuerdo a lo señalado por Guillermo Bustamante “las nuevas pruebas fueron aprobadas al menos por dos razones: un sólido respaldo estadístico y una teorización de los conocimientos a evaluar como dados por niveles”³⁸. La cuantificación de la conducta del examinado y la estandarización de acuerdo a gradaciones se tornaron en observaciones claves para entender la conceptualización de las competencias como el conjunto de “acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socioculturales y disciplinares específicos”³⁹.

Fue un proceso que se concentró en la administración de los exámenes, en el análisis de los resultados obtenidos en su aplicación y en el sistema de divulgación en las instituciones educativas de los educandos. Los objetivos de la prueba fueron evaluar las competencias de los estudiantes en las

36 Los exámenes de Estado se vienen desarrollando desde 1968. No obstante, es sólo a partir de 1980 —con la reforma de la educación superior llevada a cabo en el gobierno de Julio César Turbay Ayala—, se convirtieron en obligatorios para el ingreso a la educación superior.

37 Hernández, C., Alfredo Rocha de la Torre y Leonardo Verano (1998), Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., p. 11.

38 Bustamante Zamudio, G. (2003), *El concepto de competencia III: un caso de reconceptualización. Las competencias en la educación colombiana*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría Libros, Colombia, p. 151.

39 Hernández, C. y otros, *op. cit.*, p. 17.

diferentes áreas, informar a los escolares de sus competencias para contribuir en la clarificación de su opción profesional, servir como criterios de autoevaluación institucional, constituir un instrumento de desarrollo de investigaciones de carácter social, cultural. De esa forma se definió la competencia como un saber hacer en contexto, es decir, como

“el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo. En el examen de estado las competencias se circunscribieron a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que se ponen en juego en cada uno de los contextos disciplinares que hacen referencia al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que correspondan a un área determinada”⁴⁰.

Bajo esta perspectiva se determinaron las competencias a evaluar. Fue fundamental señalar la importancia de las ciencias sociales como estatutos disciplinares de la comprensión y de la discusión. El carácter interpretativo de las realidades sociales y de las interacciones producidas en su interior se constituyó en eje. No obstante bajo una concepción operacional de las competencias, lo propuesto se redujo a un proceso de confrontación argumentativa, a la lectura y escritura. La producción y construcción de sentidos en las relaciones intersubjetivas se concretó en los actos comprensivos, en el hacer argumentativo y en la actuación idónea⁴¹. Todo mediado por el texto de la evaluación o, frente a las prácticas curriculares, en consideración a los lineamientos y estándares formulados los cuales, reflejados en la calificación de los estudiantes, se tornaron en criterios de evaluación institucional y, consecuentemente, en pautas obligatorias para el diseño curricular.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional expidió en una primera fase los lineamientos curriculares para las áreas fundamentales. Los lineamientos se pensaron como directrices u orientaciones generales sobre el currículo. De esa manera se construyeron los marcos generales desde los cuales se comenzó a impartir la educación en los diferentes niveles de la formación. En una segunda etapa, concretada en 2002, se expidieron los estándares en cada una de las áreas. Fue la manera de puntualizar los lineamientos curriculares para que las instituciones escolares pudieran contar con una información común que les permitirá diseñar sus planes de estudio. Se precisó lo propuesto para cada grado y dentro del grado con respecto a un desempeño concreto y

40 *Ibíd.*, p. 17.

41 Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*, pp. 12-13.

común en las instituciones⁴². Se determinó que las evaluaciones se debían realizar con base en lo formulado y que los estándares serían revisados periódicamente. De ese modo se constituyeron en “las expectativas de lo que se aspira los estudiantes sepan y puedan hacer con lo que saben en cada una de esas áreas, en preescolar, básica y media (...) lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse”⁴³. Efectivamente éstos se precisaron como formulaciones claras, precisas y breves, expresadas en una estructura común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan. Formulaciones que describen conocimientos y habilidades que los estudiantes deben lograr, los cuales se deben elaborar de manera rigurosa, con formulaciones universales y estar a la par con los mejores estándares internacionales. Su carácter observable, evaluable y medible se convirtió en constitutivo del estándar para la realización de los procesos de evaluación.

En 2003 se expidieron los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Enseñar la ciudadanía o formar para la ciudadanía se tornó en un imperativo que se impulsó desde las instancias gubernamentales. El Programa de Competencias Ciudadanas “es una apuesta para responder a los diagnósticos realizados anteriormente en la *Prueba de Comprensión, Sensibilidad, y Convivencia Ciudadanas* realizada en el Distrito Capital de Bogotá durante los últimos seis años⁴⁴; en el *Estudio de Educación Cívica en 28 Países, desarrollado*

42 En el 2002, después de un año y medio de labores, el Ministerio de Educación Nacional expidió, en la primera fase del proceso, los estándares curriculares para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. En la segunda período, en el 2003, se emitieron los lineamientos en Ciencias Sociales y en Educación Ética y Valores Humanos, en Constitución Política y Democracia, y en 2004 los Estándares básicos de competencias ciudadanas.

43 Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (mayo, 2002); en <http://www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=134&numero=14&s=6>

44 La prueba de competencia ciudadana aplicada por la Secretaria de Educación de Bogotá D.C. (SED), “pretende establecer hasta dónde los estudiantes han desarrollado las habilidades para que una vez convertidos en ciudadanos puedan: respetar y defender los derechos humanos; contribuir activamente a la convivencia pacífica; participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos; contribuir a la pluralidad y al respeto de las diferencias, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar) como en su comunidad, en el país o en el ámbito internacional (...) la prueba evalúa cuatro grupos de competencias relacionados con los siguientes aspectos centrales de ciudadanía: 1). Respeto y defensa de los derechos humanos; 2). Convivencia y paz; 3). Participación y responsabilidad democrática; 4). Pluralidad y valoración de las diferencias”. Desde su primera aplicación, en 1998, se han realizado seis (6) aplicaciones de carácter

por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación IEA, y en el Proyecto de Educación para el Sector Rural (...) En estos informes se concluyó que para el país estaba muy clara la necesidad de abordar el tema de la educación para la convivencia como parte integral del proceso educativo y que, además, parecía claro que los docentes y estudiantes no tenían las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para abordar estas temáticas"⁴⁵.

En consonancia con los estándares en el mes de noviembre de 2003, 1.034.049 estudiantes, de 31.335 colegios públicos y privados del país, de grados 5° (629.683) y 9° (404.366), presentaron la prueba de competencias ciudadanas ("Pruebas Saber"). Fue una experiencia que buscó determinar los alcances que se estaban logrando en la formación ciudadana al interior de la escuela. "La evaluación de las competencias ciudadanas —que nunca se había realizado a nivel nacional— pretendió conocer de manera detallada el desarrollo de competencias en aspectos como: imaginarios políticos, conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del Estado y del sistema político nacional; habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas; relaciones interpersonales y prácticas de convivencia"⁴⁶.

Entre los meses de marzo y julio del año 2004 el Ministerio de Educación realizó una jornada nacional de talleres con el fin de socializar el Programa de Competencias Ciudadanas. De acuerdo con lo establecido por la ministra de Educación los promedios obtenidos en general fueron porcentualmente bajos, ya que sólo "el promedio correspondiente a competencias cognitivas para el grado noveno supera los 6,5 puntos en una escala de 10; el promedio más bajo es el de conocimientos para grado quinto, con un puntaje de 5"⁴⁷. De la misma forma manifestó como, al considerar conjuntamente los promedios y las desviaciones estándar para cada una de las dimensiones, "se observa que los conocimientos de los estudiantes (...) presentan bajos promedios y altas dispersiones, lo que quiere decir que en general no sólo los estudiantes no dominan los conceptos necesarios para el ejercicio de la

exploratorio, muestral y censal. Para ampliar lo anterior se puede visitar el sitio web http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/viadiactivos/viacinco/gestion_academica.htm

45 Información sintética sobre el programa, p. 1, s.e.

46 Información sintética sobre el programa, p. 3, s.e.

47 Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender* (2004). Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. D.C., p. 12.

ciudadanía, sino que además existen grandes diferencias entre lo que saben unos y otros estudiantes”⁴⁸.

En los anteriores procesos se reflejó un común denominador institucional: *calidad y evaluación*. Como lo señala Gloria Alvarado, “el concepto de competencia registra sus primeros usos oficiales en Colombia, vinculado con el interés de evaluar la calidad de los resultados de la escuela”⁴⁹. Más allá del término que se utilice lo importante fue determinar parámetros claros que cuantificaran lo que estaba sucediendo en la escuela. Lo que se plantea en los desarrollos legales y reglamentarios es la reafirmación de una imperiosa obligación: determinar los avances o progresos en los procesos evaluativos. Objetivos, metas, finalidades, habilidades, destrezas, indicadores de logro, logros, son sinónimos que se reconocen por lo que desde el discurso oficial se ha determinado como tarea esencial: generar los ambientes propicios y las condiciones para que un sujeto, de manera gradual, regido por criterios definidos, despliegue su acción y obtenga determinados resultados. Ahí la calificación de competente o de idóneo aparecerá. Calificación como tasación de acciones que ahora se incrusta en el difícil, vaporoso y emergente terreno —en las prácticas, instituciones, discursos y dominios— de lo ciudadano.

Estándares básicos de competencias ciudadanas: ¿Cuál concepto de competencia?

En los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* se plantean diversos acercamientos a la noción de competencias y al de estándares. ¿Posee el concepto de competencia en los Estándares básicos de competencias ciudadanas dimensiones que lo ubica en el espacio de lo operacional, lo académico o lo cultural?, ¿cuáles son los aspectos de la competencia en la normatividad vigente en el país?, son disquisiciones que se relacionan con una propuesta que liga el ser competente con el saber y con el saber hacer.

En primer lugar, se considera la competencia como una habilidad genérica o específica para, en el caso de la ciudadanía, ejercerla. Se coloca de manifiesto, en este primer plano, la proyección de la habilidad que, en relación con algo concreto, se determina para un sujeto. La especificidad de

48 Ídem.

49 Alvarado F.G. (enero - junio 2004), “Competencia, acción y pensamiento”, en *Nodos y nudos*, vol. 2, No. 16, p. 4.

la acción del individuo determinará su grado de idoneidad. En segundo lugar, se concibe como un conjunto de conocimientos y habilidades. A la habilidad específica se le unen los conocimientos. Es una convergencia que en el ámbito educativo posee un poder estratégico y que al salirse de ese ámbito, no deja percibir una ciudadanía no fundada en lo que se conoce y en lo que se hace. La pregunta que surge se refiere a su vínculo o, lógicamente, al conector pertinente o apropiado para ambos. Cómo relacionar el saber y el hacer, es la cuestión que surge en el plano de las competencias ciudadanas. La tercera posibilidad nos permite responder esta cuestión. La competencia implica “poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos) (...) se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana”⁵⁰. En este plano la palabra uso marca la relación entre conocimientos y habilidades. Lo que se conoce cobra valor en tanto puede ser usado para resolver, en el contexto, problemas determinados. La especificidad es el puente por el cual se proyecta lo que se ha adquirido como parte del proceso formativo. La competencia como “un conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”, aparecerá con fuerza en este enfoque⁵¹. Estamos, como lo señala Luis Fernando Marín Ardila, en el campo del conocimiento para algo o, mejor, “del conocimiento útil”⁵². Conocer, de manera concreta, es *hacer*, es *actuar*, es *desempeñar*.

La versión de competencia que ha hecho carrera en el país no está inscrita en un afuera de la acción —pues no pertenece al orden de su sentido—, “sino en un espacio interior que es representado como la capacidad del individuo, que requiere de un espacio exterior, fáctico, para convertir el contenido interno en una conducta efectiva, visible y mensurable”⁵³. Aquí se retoman las dimensiones constitutivas de las competencias que han irradiado el ámbito laboral y que se han esparcido en el campo académico. “La noción

50 Estándares básicos de competencias ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, (2004) Serie Guías No. 6. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., p. 7.

51 Mejía, W. (2000), “Competencias: un desafío para la educación en el siglo XXI —compilación de artículos para comprender mejor las competencias”, Bogotá D.C., Grupo Editorial Norma Educativa, p. 8.

52 Marín Ardila, L. (2002), “Competencias: saber hacer, ¿en cuál contexto?”, en *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría Libros, Colombia, p. 93.

53 Alvarado F.G., *op. cit.*, p. 6.

propuesta se sintetiza en las siguientes propiedades básicas de la competencia: estar centrado en el desempeño; incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante; construir una unidad y un punto de convergencia, y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos⁵⁴. Se articulan cuestiones interesantes que resaltan un discurso oficial en el que prevalece el saber hacer. En primer lugar, el problema del desempeño como eje central en la construcción de la noción. En segundo lugar, la incorporación de condiciones para que el desempeño tenga relevancia, es decir, sea significativo. En tercer lugar, la construcción de unidad y convergencia en la acción ya que es en ella y en su producto donde el conocimiento y las habilidades operan. En cuarto lugar, el desarrollo de la autonomía del individuo. Como vemos se ha colocado de presente que las competencias sólo se hacen visibles en actuaciones, en los trabajos. Para ello se califica el desempeño como "la actuación idónea que emergen en una tarea concreta, en un contexto con sentido"⁵⁵ y se pone de presente la relación entre el desempeño, las acciones y la interacción en contextos específicos para calificar a alguien como sujeto competente para algo o en algo.

La acción se torna en el centro y eje de esta noción. Acción que se entiende como la sucesión de actos de un sujeto competente, como el resultado del hacer y el efecto que causa un agente sobre algo al actuar. Es un enfoque que coloca la importancia en el conjunto sucesivo de pasos para lograr lo propuesto y en las capacidades que se deben poseer y desarrollar. Serán importantes determinar las operaciones que se deben realizar, los instrumentos que se deben disponer y los procedimientos que son necesarios para alcanzar lo propuesto en indicadores o estándares. En primer lugar se proyecta la construcción, artificialmente fabricada, de un conjunto de situaciones que de acuerdo a los desarrollos morales de los niños adquirirán cierta complejidad. En segundo lugar se generan desempeños dirigidos intencional y deliberadamente hacia la situación que se debe ambientar. En tercer lugar el papel de la evaluación se tornará en un dispositivo para determinar, de acuerdo con el trabajo realizado y lo obtenido, el actuar del sujeto.

De esta manera, la formulación propuesta desde los Estándares básicos de competencias ciudadanas con respecto a la noción de competencias se sitúa de forma preponderante en una dimensión operacional y, de manera

54 Mejía B, *op. cit.*, p. 10.

55 Bogoya Maldonado, D. (2000), "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto", en *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá D.C., pp. 10-11.

subsiguiente, en lo académico entendido desde el problema del desarrollo moral —cognitivo y afectivo—. La capacidad de enunciar y articular las propias posiciones, de confirmar las ideas con argumentos, de identificar los puntos de vista que las contradicen, de ceder en sus ideas ante argumentaciones contrarias, son expresiones que inundan estos documentos y que permiten fijarse con la lógica académica en las prácticas pedagógicas. Una perspectiva limitante (por su carácter pragmático, instrumental, reduccionista) aflorará para poner de presente la necesidad de cuantificar, medir, ponderar de acuerdo a finalidades aparentemente incluyentes y en relación con funciones determinadas. Visión que corresponde, igualmente, a una perspectiva de la educación entendida como instrumento mediante el cual se pueden realizar determinadas transformaciones.

Es la presencia de competencias que pretenden la universalización de lo que puede suceder en la escuela, la estratificación de la actividad humana y la abstracción de las potencialidades desde modelos o tipos. Estandarizar es tipificar comportamientos en un ámbito que parece abrir múltiples caminos pero que, si se observa críticamente, los cierra. Es la formalización de lo humano. Por eso, recurriendo a lo expresado por el profesor de Zubiría, aparece claramente ya no la disyuntiva esquizofrénica moderna sino la decisión oficial colombiana: innato o empírico, ideal o material, sujeto cognoscente o contexto conocido, lo cognitivo o lo cultural. Las cartas han sido jugadas: innato, ideal, cognoscente, cognitivo. Todo en un entramado que se diseña en ambientes de enseñanza-aprendizaje y que muestra una realidad: la del individuo, el universalismo y la homogeneidad. Avizorará, esta posición una nostalgia y una tristeza que se verá en la concepción del ciudadano.

Estándares básicos de competencias ciudadanas: ¿cuál concepto de ciudadanía?

Al igual que lo planteado con la noción de competencia en los Estándares básicos de competencias ciudadanas se esbozan diversos acercamientos al concepto de ciudadanía. ¿Se reflejan en las dimensiones propuestas por los estándares la propuesta liberal o la comunitarista?, ¿se rescatan elementos de la propuesta republicana?, ¿es posible percibir lo plural, radical, intercultural en lo determinado?, ¿Cuál es la postura gubernamental con respecto a lo ciudadano, la ciudadanía y el ciudadano? Son las preguntas que se deben abordar desde la caracterización de la ciudadanía y desde la interpretación del tipo de sujeto ciudadano que en ella se juega.

La caracterización de las competencias ciudadanas en los estándares: el ciudadano competente

La primera alusión está referida al marco general desde el cual se construye la noción de competencias ciudadanas.

“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 puedan ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de los otros”⁵⁶.

Se destaca el problema de la ciudadanía vinculada fundamentalmente a la titularidad que un sujeto posee de determinados derechos. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. Detrás de esta acepción aparece la discusión con respecto a la ciudadanía y la legalidad o, en otras palabras, entre el ser, el saber y el hacer ciudadano frente a la obediencia a la ley. El Dr. Antanas Mockus, podrá expresar, en consonancia con este primer sentido, que el ciudadano “es el que obedece la ley y se ve protegido por ella, participa, respeta las decisiones tomadas de manera colectiva, se autorregula y sabe que el bien público prima sobre el privado”⁵⁷. De manera que no solamente se actúa desde lo que la ley expresa sino que a la inversa, al actuar legalmente “podremos alcanzar más y mejores derechos”⁵⁸. Es un juego que se puede expresar de la siguiente manera: *es necesario porque la ley lo establece y la ley lo establece porque es necesario*. La disposición jurídica será referente de construcción ciudadana.

Aquí lo que se determina como esencial es si el comportamiento de un sujeto —en relación con otro— cumple una determinada conducta conforme a una norma. “Una regla remite a un universo de comportamientos posibles, comportamientos que no se suponen plenamente determinados”⁵⁹. Bajo esta perspectiva la regulación legal permitirá señalar un camino esperado y le permitirá a la ciudadanía, en el mundo de lo posible, conseguir una indudable

56 Estándares básicos de competencias ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, p. 6.

57 Mockus, A., (19 de septiembre de 2004), “Pedagogía/ciudadanía, una asignatura pendiente: la difícil tarea de ser ciudadano”, en *El Tiempo*.

58 Mockus, A., “*Convivencia como armonización de la ley, moral y cultura*”, s.f.

59 Mockus, A., “*Conciliar ley, moral y cultura*”, Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, s.f., p. 18.

certeza o seguridad. No obstante, ante la especificidad de lo legal-normativo aparecerá la relación entre este mundo regulatorio de la conducta humana, la moral y la cultura. Para ello, será importante reconocer la importancia de la regla y de la regulación. “Conocer o dominar una regla puede significar entonces: 1) saber enunciarla, 2) saber aplicarla a comportamientos para indicar si los comportamientos la cumplen o no; y, 3) saber producir comportamientos conformes a ella”⁶⁰. Al que se forma para la ciudadanía se le deben transmitir saberes necesarios acerca de los derechos que, constitucionalmente, se les otorgan. Aquí se podrá identificar un tipo de ciudadano o una concepción de ciudadanía ligada a las nociones que desde el liberalismo se proyectan.

La segunda mención está referida a la ciudadanía como “el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (...) se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos”⁶¹. En este punto se determinan aspectos fundamentales.

Las competencias ciudadanas, en primer lugar, se refieren a conocimientos y habilidades. Un ciudadano competente lo será en tanto posea determinados conocimientos y unas habilidades fijadas. ¿Cuáles conocimientos y cuáles habilidades?, es la disquisición que ahora aparece. ¿Quién los fija?, ¿Por qué unos conocimientos y unas habilidades? Los conocimientos se refieren a la información que el estudiante debe saber y comprender sobre el ejercicio de la ciudadanía. Información que está referida, como se señala en los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia cuando se trabaja lo relativo a la formación de las subjetividades para la democrática, la construcción de una cultura democrática y la formación en el conocimiento básico de las instituciones y de las dinámicas políticas. Conocer cómo funcionan las instituciones que conforman el Estado colombiano, cuál es la estructura del poder público, en qué consiste la forma adoptada en el artículo 1º de la Constitución Política por el Estado colombiano como Estado Social de Derecho, en qué se observa el carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, entre otros, son los aspectos básicos que el alumno, en el

60 Ídem.

61 Estándares básicos de competencias ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, p. 8.

proceso educativo, debe aprender. Ahora, al lado de los conocimientos, aparecen las habilidades las cuales son las *cognitivas* —capacidad para realizar procesos mentales que permitan vincular conocimiento y acción—; emocionales —habilidades para el manejo de las propias emociones y las de los demás—; comunicativas —habilidades necesarias para transmitir, con argumentos, las propias ideas ya sea por escrito u oralmente—.

En segundo lugar las competencias ciudadanas están vinculadas con la integración de lo que se sabe con lo que se hace. Las competencias integradoras articulan, en la acción misma, todas las demás. El actuar recobra su fuerza constitutiva. “Hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencias: por un lado el centrarse en el desempeño y, por otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es importante”, dirá la doctora María del Carmen Malpica⁶². Conocer y comprender —ligados por el hacer— marcarán el espacio normativo del actuar de los estudiantes, futuros ciudadanos con otros ciudadanos, en el interactuar ciudadano o en la interacción de los ciudadanos.

En tercer lugar esta concepción se enlaza con el problema de la interacción o el interactuar con otro en la vida cotidiana. Las referencias a la convivencia, el pluralismo, el multiculturalismo cobran, así, sentido. Como lo señala la Dra. Rosario Jaramillo, “las formas de organización social dependen de la capacidad que tengamos de respetar al otro, de entenderlo, de comprender cómo lo afectan nuestras acciones”⁶³. El otro y sus diferencias se tornan en eje de este elemento constitutivo de las competencias ciudadanas. “El núcleo central para ser ciudadano —determina el Dr. Mockus— es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que hay otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro remoto, al ser humano aparentemente más lejano”⁶⁴. Pero, ¿quién es el otro?, ¿cuál es la consideración de la otredad y de la mismidad en este discurso?, ¿cómo se constituye el sí mismo y el otro desde esta perspectiva?, ¿cómo se constituye esa frontera divisoria entre lo que soy y lo que constituye a otro desde las múltiples identificaciones?

62 Mejía B., *op. cit.*, p. 8.

63 Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004).

64 Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004).

El problema, como lo señala el filósofo de Zubiría, está puesto en el problema del interactuar el cual se torna, bajo este esquema, en un saber interactuar con el otro. “Se supone “que ya está predeterminado ese *saber interactuar*, esas reglas ya están plenamente establecidas. Será necesario simplemente aprenderlas de una especie de manual que las prescribe; unas reglas homogéneas, claras y precisas”⁶⁵. Será la forma a través de lo que se establece que se fija o instaura un modelo de ciudadanía. Según se percibe se abren preguntas poderosas con respecto a la actuación la cual, estandarizada o formalizada, volverá calculable el comportamiento de otros en el seno de un conglomerado social.

La democracia, como forma de gobierno, se torna en el ambiente que debe construirse ya sea institucionalmente o, en lo cotidiano, como manera de encontrar solución a los diferentes dilemas que se establecen en las relaciones mutuas. “Las competencias ciudadanas representan las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”⁶⁶. En este punto tres ejes —reflejados en las dimensiones de las competencias son claves—: la convivencia, la democracia y el pluralismo. Éstos se tornan en aspectos esenciales que se reiteran en el discurso oficial desde una adjetivación clara: construir, participar y valorar. Como lo señala el profesor Sergio de Zubiría “¿quién, cuándo y cómo se decide que esa y no otra es una actuación constructiva? ¿Qué es actuación constructiva y cuáles quedan excluidas de esa condición? ¿No lleva esta valoración a excluir otras formas de acción y de ciudadanía? En un mundo donde existen tantas teorías de la democracia también se esquivo la remisión a una visión concreta de la democracia; no sabemos si se trata de una democracia clásica, protectora, desarrollista, directa, elitista-competitiva, pluralista, participativa, representativa o autónoma. O simplemente la democracia *que tenemos*”⁶⁷. ¿A qué forma de democracia se le apuesta? Realizando un breve rastreo, es posible —recurriendo a los lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia y por supuesto, a los estándares según ámbitos, niveles y grados— generar una visión de la democracia ligada al problema de la

65 De Zubiría, S. “La mala pedagogía se hace con buenas intenciones”, en *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinaria*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría Libros, Colombia, 2002, p. 46.

66 Estándares básicos de competencias ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, p. 6.

67 De Zubiría, *op. cit.*

convivencia plural y, desde la concepción que atraviesa la constitución del sujeto político, de la tolerancia⁶⁸.

La caracterización del ciudadano competente en los estándares: el sujeto político competente

En esta caracterización se parte de percibir, desde la definición de competencias ciudadanas, un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político. Caracterización que obedece a la lógica con la cual se manejan las relaciones humanas: desde la economía del mercado que, bajo el impulso de políticas públicas sectoriales de corte neoliberal determinadas por la globalización económica, los cambios en el sector productivo, la liberalización de los aranceles, la inversión creciente en el sector financiero y el desarrollo tecnológico⁶⁹. Desde esta perspectiva se ha venido pensando, con criterios de eficiencia y eficientismo, la construcción de las relaciones sociales y políticas y, por ende, las dimensiones constitutivas del sujeto político. La eficiencia como la posibilidad de asumir, idóneamente, funciones determinadas. El eficientismo, como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, se ha tornado en el epicentro de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer. La realidad aparece como lo que se puede moldar, cambiar, transformar. Y, en ese ejercicio, el sujeto se entroniza como el que, bajo el autogobierno moral, puede cambiar el curso de los sucesos desde metas fijadas, objetivos predefinidos, propósitos señalados. Lo proyectual, como característica de las relaciones humanas, se fincará en la construcción de proyectos individuales o colectivos.

El sujeto político que aquí se esboza está marcado por los procesos que han configurado la modernidad y que, como se percibe, reaparecen ante posiciones que recalcan la importancia de pensar un ciudadano no ligado a la linealidad, a la abstracción, al universalismo, a la homogeneidad y a la generalidad. Todo marcado por la concepción cartesiana de un sujeto que es, ante todo,

68 En los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia la palabra democracia se liga, de manera directa, con las declaraciones de derechos y su titularidad, con la limitación al poder arbitrario y con la constitución del Estado de derecho. De igual forma, se hace referencia —en el marco de la constitución de las comunidades políticas— al autogobierno como fundante de las relaciones humanas.

69 Como lo expusimos en el capítulo segundo es desde lo operacional que el mercado y sus agentes proyectan su poder. Predominio que, desde el sistema económico, se presenta en los campos sociales y en las definiciones políticas. Los procesos de producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios se constituyen en configuradotes de las relaciones sociales.

pensamiento y el cual es, desde Kant y el kantianismo ortodoxo, razón teórica y práctica. Pensamiento y racionalidad que se proyectan en lo que Marín Ardila llama el sujeto como antropos, como *faber, socius, locus*. El ser humano que confecciona, que fabrica, que busca elaborar los bienes productivos para intercambiar en el marco de relaciones humanas economizadas. Fabricar será el verbo que, desde la modernidad, se conjuga poderosamente en el ámbito social y que hará del hombre una máquina especializada y funcional de producción. El mortal que fabrica, el ser humano asalariado, el individuo trabajador. El ser humano que es asociado en un conglomerado social, que convive con otros, que se lee como parte de un entramado que busca representar desde conceptos y concepciones fabricadas como soporte de lo colectivo. El socio que celebra con otros un contrato societal en el cual se determinan los principios que han de regir, formalmente, las interacciones humanas. Asociarse será, en este caso, el verbo que se conjugará para entender que no es posible descentrar al sujeto de los otros. Bajo la perspectiva societal de carácter liberal será, en la modernidad, el individuo moral quien determine la forma de las relaciones, la linealidad de lo social. El ser humano que se constituye dialógicamente a través del habla individual y del discurso colectivo.

Es la presencia, en la modernidad europea occidental y en las contradictorias modernidades periféricas de las colonias hispanoamericanas la presencia del sujeto autónomo el que, conociendo, produce y el cual, produciendo, cambia el orden establecido, hace las transformaciones, derriba lo estatuido para instaurar, racionalmente, lo nuevo. Ese es el ser humano pensado como fundador de orden, como instaurador de ordenaciones, como transformador de realidades. Es el hombre ser humano que se busca configurar, o mejor configura, discursivamente desde las concepciones liberales. Es el sujeto del liberalismo político —rescatado por las concepciones que, desde Marshall y Rawls, ahora llaman nuevamente a las lógicas jurídicos-políticas para pensar la sociedad y que, en los modernos contractualismos— expresan su necesidad de refundar el sistema social, político y económico a través del pacto social, del nuevo contrato societario. Las regularidades normativas, fraccionadas por el devenir de órdenes distintos y claros, se impondrán como límites propios de un ciudadano que se piensa desde la deliberación y el actuar racional y razonable. El individuo, ahora en el ámbito público como externo a lo suyo se convierte en sujeto político. El encuentro político —ligado en principio al acto electoral, al sufragio— estará marcado por el conocimiento, por lo que se conoce y, desde ahí, por lo que se hace. Es la actuación alfabetizada o, en otras palabras, el alfabeto actuando. De esta manera, la ciudadanía pensada como la articulación en la acción de los

conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas obedece a la lógica propuesta por la modernidad. La dimensión moral recobra vital importancia. Las facultades morales e intelectuales serán vitales ya que, desde ellas, se posibilitará el pensamiento, la deliberación, la elección y la acción. Es la relación con el otro la que marcará una interacción fundada en la autonomía soportada en la legalidad propia y en la superación del castigo y la sanción. La vinculación social se realizará desde el pacto y desde la abstracción colectiva denominada bien común o voluntad general. La superación normativa será esencial pues, en los estándares, el sujeto colectivo vence, racionalmente, el egoísta, misterioso y pasional sujeto privado. Es desde allí que, efectivamente, las desigualdades se suponen —legalmente— adelantadas por lo formalmente igual. Desigualdad que será matizada con la palabra diferencia, con lo otro en concepciones y no en realidades.

La abstracción construida desde los estándares proyecta el discurso liberal y, en algunos momentos, se tocan aspectos comunitaristas. Lo anterior pensado en relación con la prevalencia del sujeto a lo social. Es desde el sujeto, constituido democráticamente, que se desarrolla el contexto que se prefigura en el germen dibujado o esbozado en el ciudadano que se espera formalmente en Colombia. Se apuesta no a transformar las estructuras sociales, económicas y políticas sino a cambiar los sujetos con la esperanza remota, por los intereses que subyacen, a que éste logre más justicia en el campo societal. Por eso es necesario formar ciudadanos y ciudadanas para la democracia. De esa manera se entiende la necesidad de pensar, más allá de las realidades cotidianas, la posición del sujeto como la de quien constituye la realidad. El saber hacer deja ver una concepción de la realidad como un todo maleable, modificable, transformable desde la acción del sujeto. Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación en la labor de un individuo racionalmente capacitado para ello. Bajo la perspectiva operacional, se olvida lo que cuestiona, radicalmente, el proyecto moderno: la interacción desde el lenguaje, el poder y el cuerpo.

La educación, en este sentido, reclama el lugar de formación individual para y no de transformación colectiva de condiciones sociales las cuales, en Colombia, se presentan con características precarias en relación con lo vital, con la existencia cotidiana. La democracia que se busca instaurar desde un sujeto instaurado pedagógicamente e instaurador de órdenes, es el ciudadano que trabaja, se asocia y delibera racionalmente. No sin razón, olvidando las contradicciones expuestas por el discurso que se enfrenta a la modernidad liberal, se ligan —de manera perfecta— las competencias ciudadanas con el

campo empresarial o laboral y, se cae, de manera simple pero certera, en el espacio del hacer, de la fabricación, de la producción. Al ligar ciudadanía con desempeño se piensa en una realidad maleable y, por ende, en un sujeto maleable. Se pierde, bajo la concepción expuesta, lo que se rescata desde posiciones que piensan el sujeto político no sólo desde la óptica de la ciudadanía y se entroniza, nuevamente, el universalismo ilustrado, el racionalismo kantiano, el contractualismo societario, el atomismo fragmentario, el consenso idealizado, el sujeto unitario, el individualismo metafísico o esencialista, el absolutismo universalista.

Se deja, por ende, de lado lo radicalmente plural para tratar de convertirlo, en el aséptico discurso tolerante de lo multicultural. Olvido que coloca, en las condiciones de un mundo contemporáneo, en una encrucijada marcada por la emergencia de los fundamentalismos terroristas y por los fundamentalismos religiosos. La brecha de la democracia occidental tambalea ante la excepcionalidad de la guerra y, ante las diferencias culturales que se abrieron—como desterritorialización— ante la pérdida de las fronteras nacionales.

Por eso es necesario, ante el ciudadano formalmente concebido en los estándares, oponerle legítimamente una concepción en la cual, desde lo político entendido como lucha, confrontación y enfrentamiento, se piense un sujeto múltiple o, en palabras de Chantal Mouffe, descentrado y destotalizado. Es el rescate de la naturaleza conflictiva, de la constitución discursiva y del carácter paradójico de los seres humanos y no de la humanidad. Ya que, de esa manera, se podrá superar la ciudadanía como tenencia legítima de derechos legales. La ciudadanía, así, se enfrentará a la diferencia, a la desigualdad, a lo que Marín Ardila denomina la desconexión. Desconexión que se presenta, como ruptura de las continuidades etapistas o lineales, en el lenguaje, en las posiciones que los individuos poseen y en las múltiples interpretaciones que se construyen de la realidad social como espacio significado. Es en este espacio que se construyen o constituyen las identidades y los exteriores constitutivos de las identidades. Será el campo del sujeto complejo. Es, por ende, la superación de la ciudadanía moderna, la ciudadanía de la identidad unitaria para pensar el problema desde una propuesta divergente compleja.

Aquí el problema de la comunidad como entramado interaccional y relacional, será clave. Ya que, en esa forma, la ciudadanía se jugará en un espacio de complejidades cotidianas marcadas por el desacuerdo, la división, el enfrentamiento. La ciudadanía se tornará en algo vital, en parte de la existencia, en contradicción propia de lo que deviene, de lo que marca el

interés, en dimensión constitutiva del hombre. Ciudadanía que será, como no aparece en los estándares, complejidad constitutiva de identidades múltiple, de identidades desde lo diferente, de identidades que se forja en las divergencias conflictivas y que las acepta como parte de un entramado societal concreto. Complejidad constitutiva, siguiendo con el trabajo realizado por Jesús Martín-Barbero, de lo cultural, de competencias culturales las cuales buscan promover, en palabras de Barnett, “capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas”⁷⁰.

Conclusiones

Desde hace mucho tiempo se escucha, de manera reiterada y permanente, la expresión “formar ciudadanos”, “formar para la ciudadanía”, “formar en ciudadanía”, “escuela ciudadana”, “ciudadanos en formación”. Son breves oraciones que, por sus contenidos, nadie rechaza, todos comparten, se hace imprescindible. Se percibe una unanimidad cierta sobre lo que se necesita, como diagnóstico, y de lo que se quiere, como aspiración. No sospechamos lo que allí se envuelve, no nos detenemos a mirar la carga hegemónica que en ellas reposan. Como dudar de un encomiable trabajo para hacer de los niños ciudadanos de bien, ciudadanos buenos, ciudadanos competentes. Como desconfiar de la educación cívica como transformadora de realidades incivilizadas. El terreno ha sido construido discursivamente para no dejar hendiduras posibles. No obstante, aquí, en este requisito de grado, la apuesta es otra. Es la apuesta que muchos han hecho —en la academia y en la vida— sospechar, disentir, ser radicalmente celosos con el discurso oficial tan diestramente recibido en la escuela y tan hermosamente reproducido en el ámbito académico.

Encontrarnos con las competencias ciudadanas nos abrió la posibilidad de pensar —comprensiva y críticamente— lo ciudadano, lo competente y la convergencia de ambos términos en la siempre cambiante legislación colombiana. No conviene repetir lo que detalladamente se desarrolló con exagerado empeño. Aquí, en este espacio, cabe interrogarnos sobre muchas circunstancias y, sobre todo, colocar una posición personal para continuar pensando el asunto o el tema que se desarrolló en este documento. Nuestro

70 Barnett, *op. cit.*, p. 64.

discurso oficial, tan reiterado en las instituciones educativas, es una posición que limita el infinito mundo de lo ciudadano, de lo cultural, de lo humano, de lo vital. Saber y saber hacer, dos expresiones que suenan, en el ámbito de las tareas, bastante acertadas pero que, en el campo de las relaciones humanas, se contrae a desempeños idóneos soportados en lo que, transmitido, he adquirido en el ámbito escolar. Las competencias son actuaciones con otros que no se median, exclusivamente, por lo que se sabe o se aprende. Se enlazan por lo que somos y deseamos ser, por el lenguaje y la cultura, por la diferencia y la contradicción que envuelve, lógica y racionalmente, la unidad vital.

Insistir en el discurso liberal moderno implica, a su vez, desconocer lo que sucede en el ámbito de la vida para destacar lo que se impone desde el mundo económico del dinero y de la empresa. Es insistir en un modelo que privilegia, deliberativamente, un consenso cuya experiencia es bastante ajena a la historia colombiana. Con estos estándares, se podrá ver, no se construirá una democracia vital y existencial soportada en una ciudadanía compleja sino que se repetirá lo que, alejado de la escuela, se padece en el mundo social, económico y político colombiano. El compromiso, el respeto de la diferencia, la defensa del bien común, la solidaridad, colectiva, la participación, el acatamiento de las normas de sana convivencia, se tornarán en otra asignatura que se evaluará pero que, poco, impactará la vida institucional del país. Ya sabemos que se pretende, falta ver —en lo medible, como allí se enuncia— que se logrará.

Referencias

- ALTABLERO, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004).
- ALTABLERO, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (mayo, 2002); en <http://www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=134&numero=14&cs=6>
- ALVARADO, F.G. (enero - junio 2004), "Competencia, acción y pensamiento", en *Nodos y nudos*, v. 2, No. 16.
- BARNETT, R. (2004), *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, España.
- BOGOYA MALDONADO, D. (2000), "Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto", en *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá D.C.

- BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. (2003), *El concepto de competencia III: un caso de reconceptualización. Las competencias en la educación colombiana*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría, Bogotá.
- CUCHUMBÉ, N. (2003), "John Rawls: la justicia como equidad", en *Criterio jurídico*, No. 3.
- DE CASTRO ANDRADE, R. (1984), "Notas sobre las metodologías de la historia política", en *Teoría y política de América Latina*, México.
- DE ZUBIRÍA, S. (2002), "La mala pedagogía se hace con buenas intenciones", en *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría Libros, Colombia.
- DURÁN, R. (1996), "El individualismo metodológico", en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*.
- Ministerio de Educación Nacional (2004), *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6, Bogotá D.C.
- Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *Experiencias para aprender (2004)*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. D.C.
- GARGARELLA, R. (1999), *Las teorías de la justicia después de Rawls: un breve manual de filosofía política*, Barcelona.
- GIUSTI, M. (1996), "Paradojas recurrentes de la argumentación comunitarista", en Cortés, F. y Monsalve A, *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*.
- HERNÁNDEZ, C.; ALFREDO ROCHA DE LA TORRE Y LEONARDO VERANO (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C.
- LOIS, M. "Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: hacia una teoría radical de la democracia", en *Teorías Políticas contemporáneas*, No. 9.
- MARÍN ARDILA, L. (2002), "Competencias: saber hacer, ¿en cuál contexto?", en *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía - Alejandría Libros, Colombia.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003, mayo - agosto), "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades", en: *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32.
- MEJÍA, W. (2000), "Competencias: un desafío para la educación en el siglo XXI - compilación de artículos para comprender mejor las competencias", Grupo Editorial Norma Educativa, Bogotá D.C.
- MILLER, D. (1997, octubre), "Ciudadanía y pluralismo", en *La política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, No. 3.

- MOCKUS, A., "Conciliar ley, moral y cultura", Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, s.f.,
- MOCKUS, A., "Convivencia como armonización de la ley, moral y cultura", s.f.
- MOCKUS, A., (19 de septiembre de 2004), "Pedagogía/ciudadanía, una asignatura pendiente: la difícil tarea de ser ciudadano", en: *El Tiempo*. Bogotá D.C.
- MOUFFE, C. (1994), "La democracia radical: ¿moderna o posmoderna?", en *Revista Foro*, No. 94, 16.
- MOUFFE, C. (1997), *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*, Colección Temas de la Democracia - Serie Ensayos, No. 2, México.
- MOUFFE, C. (1999), *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona, Paidós.
- Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*.
- OVEJERO, F. (1997, octubre), "Tres ciudadanos y el bienestar", en *La política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, No. 3.
- PÉREZ, M. "Ciudadanos y ciudadanía", en Pérez, M., *Ciudadanía y democracia*, Madrid.
- REY, G. "Las huellas de lo social —interacción, socialización y vida cotidiana—", en Escudero de Santacruz, C., *La realidad (es) social*, Bogotá D.C., 2000,
- THIEBAUT, C. (1997), "Sujeto liberal y comunidad: Rawls y la unión social", en *Enrahonar: Quaderns de Filosofia*, No. 27.
- ZAPATA, R. (1996, enero), "Hacia una teoría normativa de la ciudadanía democrática", en *Revista Foro*, No. 28, Bogotá.
- Ley 115 de 1994.
- Ley 60 de 1993.
- Ley 715 de 2001.

