

PARA ACERCARSE AL DRAGÓN, PARA AMANSARLO, ES NECESARIO HABERLO AMANSADO PRIMERO: UNA MIRADA CRÍTICA A LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Andrés Mejía *

Betsy Perafán **

Resumen

Las competencias ciudadanas postuladas recientemente por el Ministerio de Educación, más allá de ser una descripción técnica elaborada por expertos sobre lo requerido para un buen ejercicio de la ciudadanía, representan una manera particular de entender la ciudadanía y la democracia. A partir de una revisión crítica de los documentos relacionados con éstas (estándares, pruebas y textos que proveen un marco teórico), concluimos que se entiende el ejercicio de la ciudadanía como el desempeño de un conjunto de competencias aptas para *mantener* una sociedad democrática en un estado ideal, donde siempre puede haber comprensión mutua, los conflictos son reconciliables mediante el diálogo en forma expedita y racional, existen mecanismos genuinos de participación, y las distorsiones a la democracia son transparentes y fácilmente identificables. Sin embargo, esa imagen de democracia ideal, por un lado, no corresponde a la sociedad actual y, por el otro, es utópica en cuanto a que es un ideal inalcanzable. Y si bien hay que perseguirlo, también hay que hacer provisiones para la vida en una sociedad imperfecta. No obstante, es posible subsanar esta carencia del marco actual de las competencias ciudadanas si se les redefine desde una perspectiva crítica.

Palabras clave:

Competencias ciudadanas, pedagogía crítica, democracia.

Abstract

More than being a technical description written by experts, on the requirements to exert a good citizenship exercise, the citizenship competencies recently proposed by the Ministry of Education represent a specific understanding of citizenship and democracy. Basing on a critical revision of the documents related to the Ministry's citizenship competencies (standards, tests, and texts that provide a theoretical framework), we conclude that the citizenship exercise is understood as the performance of a set of competencies apt to uphold a democratic society in its ideal state. In such environment there will always be space for mutual comprehension, conflicts may be solved by means of open and rational dialogue, genuine participation mechanisms exist, and distortions of democracy are transparent and easily identified. However, on one side this vision of ideal democracy does not match the current society, and, on the other, it is a utopia, for it is an unreachable ideal; and, although it must be pursued, goals must also be

achieved within a fallible society. All the same, if defined again from a critical perspective, such deficiency present within the current frame of the citizenship competencies may still be mended.

Keywords:

Citizenship competencies, critical pedagogy, democracy.

Las competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) son parte del impulso reciente a la evaluación de los desempeños de los estudiantes, como medio de mejoramiento de la calidad de la labor educativa de los colegios. También son parte de la importancia renovada dada al tema de la ciudadanía. Se han definido unos estándares que formulan unas competencias ciudadanas básicas que, se supone, deben desarrollar los estudiantes de todos los colegios del país (MEN, 2004). Asimismo, se han elaborado y se están aplicando unas pruebas —las pruebas SABER de competencias ciudadanas— consistentes con dichos estándares (ICFES, 2003a y 2003b). Gracias a esto, la promoción de una educación para la ciudadanía ha tomado un impulso hasta ahora no visto, que positivamente ha ubicado este tema en una posición de central importancia en la educación. Además, en nuestra opinión, el trabajo realizado hasta ahora ha sido responsable e inteligente, basado en trabajos e investigaciones de vanguardia a nivel mundial. Como se verá más adelante, el trabajo realizado hasta ahora cuenta con varios elementos que consideramos virtudes indispensables. Entre ellos, se plantea que la ciudadanía no sólo debe ser enseñada en los colegios sino, también, y principalmente, vivida en ellos por los estudiantes; además se integra una visión racionalista de la ética —la ética de la justicia— con una visión que puede describirse como emocional —la ética del cuidado—. Sin embargo, la definición de unas competencias ciudadanas conlleva una declaración implícita o explícita de unas nociones de ciudadanía y democracia. Con este artículo nosotros queremos contribuir a la discusión sobre lo que significa e implica la adopción de ciertas nociones de ciudadanía y de una educación para la ciudadanía. Nuestra tesis central en este ensayo es que, en algunos aspectos, las competencias ciudadanas que actualmente se pide fomentar en los niños y jóvenes, buscan avanzar hacia una democracia ideal, a la vez que la presuponen. Es decir, las competencias ciudadanas postuladas actualmente serían suficientes sólo si nuestra condición actual fuera ya la de una democracia perfecta.

Para argumentar esta tesis, comenzaremos haciendo un breve recuento de las competencias ciudadanas, a partir de una revisión de sus fundamentos teóricos y pedagógicos —provistos principalmente en la primera parte del documento *La Formación de Competencias Ciudadanas*, de Ruiz y Chaux (2005)—; los estándares de competencias ciudadanas publicados por el Ministerio de Educación Nacional; y las pruebas SABER de competencias

* Profesor del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: jmejia@uniandes.edu.co

** Profesora de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: bperafan@uniandes.edu.co

ciudadanas realizadas por el ICFES¹. En el capítulo 3 señalaremos cinco supuestos o principios que según nuestro análisis rigen algunos aspectos de las competencias ciudadanas. Estos supuestos señalan algunos elementos de la noción de ciudadanía adoptada por el Ministerio que consideramos problemáticos. Aunque en el capítulo 3 ya formulamos algunas razones para argumentar lo problemático de dichos supuestos, en el capítulo 4 se completa el argumento sugiriendo por qué el ideal de una democracia perfecta no debe servir como único norte para una educación para la ciudadanía, y se debe incluir la idea de una democracia imperfecta. En el capítulo 5, atendiendo a los argumentos de los dos capítulos anteriores, proponemos la adopción de un enfoque crítico de las competencias ciudadanas. Para ello, bosquejamos algunos elementos que se deberían considerar en dicha reformulación.

Recuento general de las competencias ciudadanas

El marco conceptual

Las competencias ciudadanas están definidas como un conjunto de habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que de manera articulada posibilitan al ciudadano, por un lado, a contribuir activamente con la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto de las diferencias; y por otro, a participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos (ICFES, 2005). A continuación presentamos el marco que guía esta definición.

Ciudadanía democrática y escuela

El ideal de sociedad democrática inmerso en la Constitución Política de 1991 se plantea como elemento que guía la formación en competencias ciudadanas. En este sentido, el conocimiento y la vivencia en la escuela de los mecanismos de participación y de defensa de los derechos fundamentales potenciarían el ejercicio de la ciudadanía (Ruiz y Chaux, 2005). Adicionalmente, los lineamientos curriculares en *Constitución política y democracia* y en *Educación ética y Valores humanos* también contribuyen como marco teórico para la actual declaración de competencias ciudadanas. De aquí se toman como ejes la formación de sujetos autónomos, responsables y solidarios, con capacidad de autodeterminación, conscientes de su dignidad, y orientados hacia el bien común; la transformación de las relaciones políticas y sociales estáticas y excluyentes; el conocimiento de la estructura del

Estado; y la valoración de los Derechos Humanos incorporados en la Constitución como unos mínimos éticos que se espera sean compartidos por todos y la importancia de su comprensión y práctica (pp.52-53).

En cuanto al ejercicio de la ciudadanía, se reconocen dos formas: una defensiva y otra propositiva. La primera se da cuando se participa pacíficamente en la exigencia de derechos; y la segunda, cuando se participa en acciones pacíficas de reforma política y/o normativa para eliminar injusticias o para ampliar las condiciones de equidad social (Ruiz y Chaux, 2005, pp.16-17). Dentro de esta idea, se propone además que el concepto de ciudadanía se oriente hacia la construcción y el cumplimiento de la norma. Pero, como expresa el mismo documento (p.20), la comprensión del sentido de las normas y de su importancia exige un pensamiento crítico y un criterio moral desde dónde juzgar su pertinencia y validez. Por esto se hace necesario el uso de un discurso racional basado en la autoridad del mejor argumento. Para los autores, ese proceso de interiorización voluntaria de la norma propicia la autonomía y promueve la solidaridad.

En fin, las competencias ciudadanas pretenden permitir al estudiante pasar de un modelo de imposición y repetición a procesos de construcción social, guiados por la iniciativa individual y colectiva y por la creatividad.

Las competencias ciudadanas y la ética

La competencia implica un componente de reflexión que orienta la acción. Para permitir la acción ciudadana, por un lado están las *competencias cognitivas*. Éstas son las capacidades para realizar diversos procesos mentales (Ruiz y Chaux, 2005, p.33), como por ejemplo la habilidad para ponerse mentalmente en la posición del otro o el pensamiento crítico. Por otro lado están las *competencias comunicativas*, que se entienden como las habilidades que permiten entablar diálogos constructivos; como por ejemplo saber escuchar a los demás. Y en tercer lugar están las *competencias emocionales*, que son “las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (p.40). Un ejemplo de esta competencia es la empatía; es decir, la capacidad de sentir y compartir el dolor ajeno. Además de competencias, los autores mencionados sugieren que para ejercer la ciudadanía también se requieren *conocimientos*; es decir, la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos necesarios para la acción. Pero la mera adquisición de conocimientos no es suficiente; es necesario articularlos con las tres competencias mencionadas. Esto constituye las *competencias integradoras*; un ejemplo es la capacidad para tomar decisiones morales, que se caracterizan por conciliar los intereses propios con los de los demás (pp.45-46).

Todo lo anterior se enmarca dentro de dos perspectivas éticas: la de la *justicia* y la del *cuidado*. El sentido de justicia hace referencia a la búsqueda de un equilibrio

1 Hasta ahora se han aplicado las pruebas SABER de competencias ciudadanas en los años 2003 y 2005. En el momento de escribir este artículo, no se habían hecho públicos los cuestionarios de las pruebas realizadas en el año 2005. Por esta razón nos basaremos en los cuestionarios y las valoraciones de las pruebas realizadas en el 2003.

social, por lo que se espera que las personas se abstraigan de su situación particular y la analicen como lo haría un juez externo, apelando a principios racionales. Por su parte, la ética del cuidado enfatiza el situarse en la posición concreta que se está viviendo e involucrarse en ella con todas las emociones que se estén sintiendo; se espera que las personas respondan directamente a las necesidades y preocupaciones específicas de aquellos con quienes se está interactuando. La propuesta busca articular la formación en competencias ciudadanas a ambas concepciones sobre la ética. Así, se le atribuye “tanta relevancia a competencias cognitivas —como la toma de perspectiva y la capacidad de descentración— que pueden ayudar a desarrollar el *sentido de justicia*, como a competencias emocionales —tales como la empatía— muy cercanas a la ética del cuidado” (p.67).

Los estándares

Los estándares de competencias ciudadanas corresponden a comportamientos definidos como adecuados frente a los siguientes ámbitos de la ciudadanía: a) convivencia y paz, b) participación y responsabilidad democrática, y c) pluralidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004)². En relación con *la convivencia y la paz*, se dice que “se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano” (p.12). Las competencias se relacionan con la capacidad de enfrentar sus conflictos de manera pacífica y constructiva; responder de manera asertiva ante las agresiones a sí mismo o a otros; entender las normas y la ley como reguladores de la convivencia; construir, mantener y reparar acuerdos; responder de manera solidaria y empática a las necesidades de otros; reconocer que como ser humano se tienen derechos; e identificar situaciones en las que sus derechos y los de los demás pueden estar siendo vulnerados.

La *participación y responsabilidad democrática* se orientan “hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad” (p.12). El ciudadano será competente si reconoce que sus opiniones son valiosas y que tiene derecho a expresarlas y a que sean consideradas seriamente; conoce la estructura del Estado y sus mecanismos de participación; hace seguimiento crítico a sus representantes (tanto en su contexto inmediato como en el ámbito municipal o nacional); participa en la construcción de normas; interviene constructivamente en la toma de decisiones colectivas; lidera iniciativas o proyectos democráticos y solidarios; conoce y sabe usar los mecanismos legales para la defensa y protección de los derechos humanos; y, además, contribuye al fomento y la defensa de los derechos humanos.

Por último, *la pluralidad y la valoración de las diferencias* parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás. Los comportamientos adecuados a este respecto son la identificación y el rechazo de situaciones en las que se estén excluyendo o discriminando personas o grupos por razones como género, orientación sexual, edad, etnia, ideas políticas, cultura, religión, condición social, habilidades y capacidades; la valoración de la diversidad siempre y cuando se respeten los derechos humanos y las normas constitucionales; el reconocimiento y valoración de sus propias identidades; y la participación en iniciativas o proyectos que busquen la superación de las discriminaciones y la inclusión.

Las pruebas

De acuerdo con los estándares, la prueba de competencias ciudadanas que aplica el ICFES se dirige a evaluar las siguientes dimensiones (ICFES, 2005): actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos (familia, colegio y barrio o vereda), empatía, regulación de emociones, toma de perspectiva, interpretación de intenciones, derechos de autor e intimidación³. Estas dimensiones se agrupan en los siguientes componentes para su evaluación (MEN, sin fecha): conocimientos en ciudadanía, actitudes hacia la ciudadanía, acciones ciudadanas, ambientes democráticos, procesos cognitivos, manejo de emociones, y empatía. Las pruebas fueron aplicadas en el año 2003 a los estudiantes de grado 5 (ICFES, 2003a) y grado 9 (ICFES, 2003b)⁴.

Algunos supuestos polémicos en las competencias ciudadanas actuales

En esta sección mostraremos algunos de los supuestos y principios que, según nuestro análisis, rigen algunos aspectos centrales de las competencias ciudadanas, y que consideramos particularmente importantes para nuestro argumento. Estos supuestos deben ser tomados como ideas que es necesario aceptar para mantener la consistencia de estas competencias, y no necesariamente como posiciones adoptadas conscientemente por quienes las proponen.

Supuesto 1: Los conceptos de la ciudadanía son fáciles de definir o delimitar

Conceptos como los de *acuerdo*, *maltrato*, *discriminación*, *norma*, *exclusión*, *participación*, y otros que forman parte del léxico propio de la discusión de la ciudadanía y de la democracia, aparecen recurrentemente en los estándares. El

2 Todos los ejemplos de estándares que citamos en este artículo son tomados de este documento.

3 Estas dimensiones corresponden a la prueba aplicada en el año 2005, aunque la variación es pequeña con respecto a la prueba aplicada en el año 2003. En esta última no se evaluaron confianza ni derechos de autor.

4 Todos los ejemplos de preguntas que presentamos en este artículo son tomados de dichas pruebas.

supuesto al que nos referimos en el título de esta sección afirma que estos conceptos son fáciles de definir o delimitar, y aplicar, y su significado está exento de polémicas para decidir cómo actuar como ciudadanos. No obstante, este supuesto se revela problemático cuando analizamos los conceptos de la ciudadanía con un nivel mínimo de profundidad necesario para entender las situaciones sociales reales. Así, por ejemplo, la comprensión del concepto de *acuerdo* puede tomarse de manera trivial si simplemente requiere saber que se da un acuerdo si varias partes libremente aceptan alguna conclusión de forma unánime, y reconocer en algunos casos extremos si esto ocurre. Sin embargo, una comprensión más profunda de la noción de *acuerdo* reconocería que la libertad de decisión es difícil o imposible de determinar en muchos casos, que la coerción se puede presentar de maneras no fácilmente visibles y ni siquiera conscientes para las personas, que aparentes unanimidades pueden no ser genuinas porque se presentan formas sutiles de exclusión, etc. Adicionalmente, conceptos como *democracia*, *exclusión* y *discriminación* son centro de debates en la actualidad, con diferentes corrientes ideológicas presentando diversas maneras de entenderlos, con diversas consecuencias para la acción ciudadana (McLaughlin, 2000; Cunningham, 2002). Para apoyar nuestra tesis, hacemos notar que la comprensión del significado de algunos conceptos (como por ejemplo *norma*, *acuerdo*, *maltrato*, y *agresión*) es definida en los estándares como una competencia ciudadana básica para los primeros grados del colegio (en el ejemplo, grados 1 a 3 para los tres primeros conceptos, y grados 4 y 5 para el último). De ahí en adelante, sin embargo, hay competencias que la presuponen, pero que no avanzan en su profundidad. Esto implica que se entiende la complejidad de los significados de estos conceptos como suficientemente baja como para ser agotada por los niños más pequeños. Adicionalmente, hay algunos estándares que se definen en términos del análisis crítico por parte de los estudiantes, de diversas situaciones, fuentes de información, o prácticas y relaciones sociales. Dicho análisis crítico debería implicar una comprensión profunda de los conceptos involucrados. No obstante, como lo sugerimos en la sección 3.5, el conjunto de estándares de competencias no apoya esta idea, así como tampoco lo hacen las pruebas SABER. En éstas, no se problematiza el significado ni la aplicación de ningún concepto en particular. Las preguntas que pretenden indagar por la comprensión de algún concepto lo hacen reflejando sólo una aplicación básica del concepto. Un ejemplo es el siguiente:

(Grado 5, p.31) En el siguiente caso, ¿cuál de las opciones es un ejemplo de discriminación? Una madre se presenta con su hijo para matricularlo en el colegio. El rector no permite matricularlo porque:

- A. Es alto para su edad
- B. No vive en ese municipio
- C. Su familia ha sido desplazada por la violencia
- D. No tiene la edad suficiente para ese grado

En nuestro análisis, ninguna de las preguntas de las pruebas SABER demanda una comprensión profunda de los conceptos, que dé cuenta de sus dificultades de aplicación o de concepciones alternativas. Más aún, como lo explicaremos en la sección 3.5, muchas de las preguntas llevan una intención adoctrinadora que toma como cierta una posición posible acerca de la concepción de un concepto. La pregunta del siguiente ejemplo toma una definición particular reducida de “maestro democrático”, y por tanto también una definición particular reducida de “democracia”.

(Grado 5, p.34; y grado 9, p.48) Un maestro democrático es aquel que en la clase:

- A. Toma todas las decisiones importantes
- B. Pone buenas calificaciones
- C. Escucha las ideas de los estudiantes
- D. Mantiene la clase en silencio

Supuesto 2: Los mecanismos institucionales para modificar las normas son expeditos y siguen criterios racionales

Las competencias ciudadanas actuales formulan la institucionalidad como un valor de primer orden de importancia dentro de la convivencia. Esto se traduce en la práctica en la sugerencia de que las normas siempre deben ser obedecidas, a pesar de que en un momento dado no se esté de acuerdo con ellas. Hay que aclarar que esto no significa que las normas no puedan o no deban ser cambiadas. La institucionalidad se puede mantener aún si se cambian las normas, siempre y cuando se utilicen los mecanismos (o normas) establecidos para cambiarlas. Es decir, se presupone que en tanto una norma, así sea injusta, no haya sido modificada mediante los mecanismos institucionalizados para ello, existe un deber ciudadano de cumplirla. Notemos que esta tesis es contraria, por ejemplo, a la idea elaborada originalmente por Thoreau de que la *desobediencia civil* puede ser justificable. En particular, el texto de Ruiz y Chaux (2005) presenta las normas como “el fundamento de la vida social y de la idea de comunidad cívica” (p.20). El acatamiento de las normas, sin embargo, debe ser voluntario, y no debe estar basado en el temor al castigo:

Se requiere encaminar los esfuerzos pedagógicos hacia la formación de un sentido de responsabilidad a partir del cual el estudiante descubre la importancia de cumplir acuerdos y de asumir las consecuencias que individual y socialmente trae consigo el no hacerlo. Se trata, entonces, de formar para el acatamiento voluntario de la norma pero también para la participación activa en su construcción y reforma (p.21).

Adicionalmente, algunos estándares de competencias están definidos de tal forma que afirman o presuponen que las normas deben cumplirse (siempre). Dichas definiciones no problematizan la posibilidad de que en algunos casos esto no sea lo más correcto. Los ejemplos más claros son los siguientes:

- (Grados 6-7, p.21) Analizo el manual de convivencia y las normas de mi institución; las cumpla voluntariamente y participo de manera pacífica en su transformación cuando las considero injustas.
- (Grados 6-7, p.21) Exijo el cumplimiento de las normas y los acuerdos por parte de las autoridades, de mis compañeros y de mí mismo/a.
- (Grados 8-9, p.23) Comprendo que los mecanismos de participación permiten decisiones y, aunque no esté de acuerdo con ellas, sé que me rigen.
- (Grados 10-11, p.25) Analizo críticamente el sentido de las leyes y comprendo la importancia de cumplirlas, así no comparto alguna de ellas.

En las pruebas SABER hay algunas preguntas que indagan sobre la concepción de las normas, cuya redacción y cuya valoración de las respuestas están en consonancia con lo expresado por los estándares. Un ejemplo es el siguiente:

(Grado 5, p.31) ¿Para qué sirven las reglas en un juego?

- A. Para beneficiar al que las creó
- B. Para que todos tengan iguales oportunidades de ganar
- C. Para que gane el más fuerte de todos los participantes
- D. Para impedir que ganen los del otro equipo

Creemos que es importante resaltar que aquí se pone en juego el valor de la institucionalidad en contraste con otros valores que en una situación particular dada podrían oponérsele. Por ejemplo, supongamos que existe una norma injusta que tiene efectos nocivos en algún evento particular. El ciudadano tiene varias posibilidades alternativas de acción. Consideremos las siguientes: 1) respetar la norma y actuar de acuerdo a ella, pero usar los procedimientos institucionalizados para intentar modificarla; y 2) actuar en contra de la norma para evitar la injusticia promovida por ella. La primera acción da prioridad al valor de la institucionalidad, mientras que la segunda le da la prioridad al valor de la justicia *aquí y ahora*. Posiblemente el dar prioridad a la institucionalidad sea el resultado —para este ejemplo particular— de seguir una ética utilitarista, basada en el cálculo de lo que, a largo plazo, es lo mejor para todos en promedio. Pero las personas afectadas aquí y ahora por la norma injusta, en este caso, se han convertido en *medios* y han dejado de ser *fin*es en sí mismas. Una ética kantiana para la cual las personas nunca deben ser consideradas sólo como medios, posiblemente recomendaría la segunda acción. En cualquier caso, no es evidente la mejor alternativa de acción, y aún menos en un contexto abstracto como éste. Ahora, para que no entren en conflicto estos dos valores en esta situación sería necesario que hubiera mecanismos de

modificación de las normas que fueran suficientemente expeditos y racionales, de tal forma que la injusticia se pudiera evitar a pesar de que las normas en un *momento dado* la favorecieran. En este caso ideal, las normas injustas siempre podrían modificarse racionalmente y a tiempo. Dado que las competencias ciudadanas actuales propenden *siempre* tanto por la justicia como por la institucionalidad, entonces concluimos que la existencia de mecanismos expeditos y racionales de modificación de las normas se convierte efectivamente en uno de sus supuestos. De forma interesante, Ruiz y Chaux, basándose en Apel y Habermas, sugieren que los límites normativos a las acciones humanas (las normas) se definen basados “en un discurso racional, en la idea de la *autoridad de los mejores argumentos*” (2005, p.20, cursivas en el original). Pero este ideal, al cual presumiblemente debemos acercarnos cada vez más, se convierte en un presupuesto que de hecho es contrafáctico. ¿Qué pasa si en los mecanismos actuales de definición y modificación de las normas no prima la autoridad de los mejores argumentos? ¿Qué hacemos entonces con las normas injustas?

Supuesto 3: Existe disposición al diálogo y competencia comunicativa

Este punto está directamente relacionado con el anterior, en cuanto a que se refiere a un principio ético general que no es problematizado ni relativizado. En la sección 3.2 dicho principio era el de siempre obedecer las normas. En ésta nos referimos al principio de recurrir al diálogo para manejar los conflictos. Al igual que en la sección anterior, el mecanismo mediante el cual se materializa la situación ideal sólo adquiere un sentido generalizado (siempre y en todo lugar) si de antemano ya hemos llegado a la situación ideal. Es mediante el diálogo genuino que se dan la convivencia pacífica y la resolución racional de los conflictos. Sin embargo, hay desequilibrios de poder de acción en la sociedad. Si existe un conflicto en el cual hay asimetría de poder, y la parte con mayor poder de acción no está dispuesta a entrar en un diálogo genuino, puede pasar que el diálogo se dé sin ninguna esperanza de llegar a una solución satisfactoria para ambas partes. Eso, si es que se da diálogo en primer lugar. Pero, ¿y mientras tanto qué hacer con la situación sobre la cual existe el conflicto y que puede estar causando perjuicios a una de las partes? Por otro lado, también es posible que alguna de las partes no haya desarrollado sus competencias comunicativas suficientemente, y que como consecuencia de esto no pueda ser un representante competente de sus propios intereses. Éste no es un caso extremo —tal como nos lo recuerdan los autores de la pedagogía radical y de otros enfoques críticos— si se tiene en cuenta que las personas pueden no haber desarrollado una conciencia crítica que les permita entender a cabalidad su propia situación (Freire, 1969; Midgley, 1997). Al respecto de este principio del diálogo, los fundamentos teóricos y pedagógicos de las competencias ciudadanas

hacen énfasis en él como alternativa a la agresión y al sometimiento: “La convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos” (2005, p.58). De manera similar, al apoyarse en Habermas y Apel, se está también tomando la postura que sugiere que la justificación racional para una acción se obtiene sólo mediante una genuina comunicación en la cual se resuelven los conflictos y los desacuerdos (p.20, y pp.35-39). Sin embargo, cabe anotar que la agresión y el diálogo genuino no son los únicos mecanismos posibles en principio; existe también lo que se ha llamado *acción política* y *lucha política*, la cual no presupone el diálogo perfecto (Midgley, 1997; Young, 2000; Frazer, 2006). Habermas mismo ha distinguido la acción comunicativa de la acción estratégica (1984). La redacción y la valoración de las respuestas en algunas preguntas de las pruebas SABER refuerzan la idea de que es necesario inculcar en los estudiantes el que siempre se debe recurrir al diálogo. Un ejemplo es el siguiente:

(Grado 5, p.36; y grado 9, p.50) Gladys llega muy tarde a su casa y su papá la espera muy bravo y preocupado. Como castigo, le prohíbe (sic) salir de noche durante todo un mes. Gladys opina que este castigo es demasiado duro. ¿Qué debe hacer Gladys?

- A. Salir del cuarto furiosa
- B. Decirle a su papá que él no puede mandarla
- C. Llegar a un acuerdo con su papá para que la deje llegar tarde los fines de semana
- D. Decirle a su papá que ella ya tiene suficiente edad para llegar tarde

La respuesta mejor valorada es la C, lo cual presupone que existe de parte del padre de Gladys disposición para llegar a acuerdos racionales y para negociar sus acciones. Al ser éste un caso descontextualizado, se asume también que la respuesta C es la mejor, independientemente del contexto y de la historia de la situación.

Supuesto 4: Las relaciones sociales en un nivel macro son la suma de las relaciones sociales en un nivel micro

Este supuesto se relaciona con un desequilibrio en el entendimiento presupuesto por las competencias ciudadanas a nivel micro, con respecto al nivel macro. El supuesto en su forma más fuerte afirma que si un ciudadano es competente para entender y actuar apropiadamente con respecto a las relaciones entre personas, individualmente, a nivel micro, entonces será también competente para entender y actuar apropiadamente con respecto a las relaciones entre grupos sociales. Para que esta afirmación sea cierta debe ocurrir

que las relaciones sociales a nivel macro sean solamente un agregado de relaciones sociales a nivel micro.

En concreto, este supuesto se traduce en un desequilibrio en los estándares y en las pruebas entre lo micro y lo macro. En los estándares, lo micro alcanza un nivel de detalle importante, que incluso parece llegar en ocasiones a cubrir *estrategias* para atacar algunos problemas de la ciudadanía. Así, por ejemplo, existen numerosas competencias en los estándares que sugieren que un ciudadano competente conoce técnicas de resolución de conflictos, es mediador en ocasiones, maneja sus emociones apropiadamente, entiende y realiza “acciones reparadoras” y parafrasea lo que los demás dicen en discusiones, entre otras cosas. Este nivel de detalle no se presenta cuando las competencias están relacionadas con el nivel macro. En este caso, se plantean las competencias en un nivel general, sin desarrollar las competencias o conocimientos que serían necesarios para ello. Por ejemplo, se propone que los ciudadanos competentes conocen y respetan los derechos de los grupos vulnerables; pero no se desarrolla una propuesta de un conjunto de conocimientos y competencias necesarios para comprender la forma que toman dichas vulneraciones en nuestra sociedad actual. Este desequilibrio entre lo macro y lo micro se refleja también en las pruebas SABER. En ellas no existe ninguna pregunta sobre conocimientos y competencias que representen un entendimiento de lo que ocurre en la sociedad a nivel macro, más allá del conocimiento de los mecanismos de participación y protección de los ciudadanos.

Esta asimetría envía implícitamente un mensaje, de forma no necesariamente deliberada, acerca de la no necesidad de herramientas detalladas para entender las relaciones a nivel macro en comparación con el nivel micro. Lo anterior estaría justificado si lo macro fuera muy simple en sí mismo, o si fuera sólo un reflejo directo de lo que sucede a nivel micro de tal forma que las competencias desarrolladas para lo segundo fueran suficientes para lo primero. Sin embargo, esta última sería una posición reduccionista que ignoraría que a nivel macro las relaciones están inmersas en dinámicas que no son detectables fácilmente al mirar sólo lo micro. Como sugiere Young, “las estructuras sociales plantean problemas adicionales con respecto a la justicia, tales como aquellos que tratan del poder de tomar decisiones, la división del trabajo, el estar en desventaja por las normas dominantes, y la libertad de expresión cultural” (2006, p.93, traducción nuestra). Por otro lado, las relaciones a nivel micro se pueden entender también mejor si se tiene de trasfondo un entendimiento de lo que ocurre a nivel macro. Por ejemplo, al analizar una relación concreta de una pareja heterosexual habrá diversas acciones que son difíciles de juzgar, casos “grises” en los cuales es relativamente incierto si cada cual actuó correctamente. Sin embargo, al analizar no sólo ésta sino muchas relaciones de ese tipo, pueden verse mejor patrones generales de acción que pueden estar *sistémica* y *sistémicamente* afectando, por ejemplo, a las mujeres.

Supuesto 5: El pensamiento crítico es otra competencia cognitiva localizada

El documento de fundamentos de las competencias ciudadanas pone en lugar especial la importancia del pensamiento crítico para las competencias ciudadanas:

El pensamiento crítico es una de las competencias cognitivas más relevantes para el ejercicio de la ciudadanía. En este caso se trata de la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia, afirmación o fuente de información, así como de las dinámicas y relaciones de poder presentes en la sociedad. Esta capacidad cognitiva también le permite a una persona cuestionarse a sí mismo, a sus propias creencias y decisiones (Ruiz y Chau, 2005, p.35).

Igualmente, once de los estándares explícitamente hacen referencia a maneras críticas de entender y evaluar diversas formas de conocimiento. Algunos de ellos son los siguientes:

- (Grados 6-7, p.21) Análisis de manera crítica mis pensamientos y acciones cuando estoy en una situación de discriminación y establezco si estoy apoyando o impidiendo dicha situación con mis acciones u omisiones.
- (Grados 8-9, p.23) Análisis críticamente la información de los medios de comunicación.
- (Grados 10-11, p.25) Análisis críticamente y debate con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que éstos pueden tener sobre mi propia vida.

Sin embargo, más significativo aún que el hecho de que algunos estándares hagan referencia explícita al pensamiento crítico, es el hecho de que la gran mayoría de ellos no la hagan. ¿Qué significa esta presencia parcial del pensamiento crítico en los estándares? Una primera hipótesis podría sugerir que el pensamiento crítico se encuentra implícito en las competencias ciudadanas, transversalmente, y que en algunos casos simplemente se hace más énfasis en él. Sin embargo, nuestros argumentos en las secciones 3.1 a 3.3 sugieren que tanto las pruebas SABER como la ausencia de una progresión en la profundidad de la comprensión de los conceptos de la ciudadanía, van en contravía de la idea de que realmente el pensamiento crítico está en el trasfondo general de las competencias ciudadanas. Adicionalmente, un análisis de los estándares revela que algunas competencias ciudadanas allí expresadas son adoctrinadoras de una manera directa, y por tanto contrarias al pensamiento crítico. En este caso, con “adoctrinadora” queremos decir que la definición de la competencia involucra la adquisición

de unas creencias particulares por parte de los estudiantes, junto con la intención de que nada pueda llegar a cambiar estas creencias (White, 1972). En concreto, esto se manifiesta en que algunas definiciones de competencias en los estándares llevan consigo afirmaciones sobre qué creer en temas polémicos⁵. Si alguien no cree en alguna de esas afirmaciones —nosotros, por ejemplo— entonces es declarado menos competente como ciudadano. Las competencias citadas como ejemplos en las secciones 3.2 y 3.3 son adoctrinadoras en este sentido. También lo es la siguiente, que mostramos aquí para hacer notar que curiosamente hace referencia al pensamiento crítico:

- (Grados 8-9, p.22) Análisis, de manera crítica, los discursos que legitiman la violencia.

En este caso particular, el pedido de analizar críticamente los discursos que legitiman la violencia nos pone a pensar sobre si no deberíamos analizar críticamente también los discursos que la condenan. Este tema y varias de sus implicaciones son fuente de debate público en Colombia hoy en día, con relación, por ejemplo, a las políticas del gobierno frente a la guerrilla. Este hecho por sí solo pone de manifiesto lo polémico del mensaje transmitido por esta competencia.

Asimismo, algunas preguntas de las pruebas SABER y su valoración presuponen afirmaciones que pueden ser polémicas. Dado que esas afirmaciones se presuponen, se está efectivamente pidiendo a los ciudadanos que crean en ellas. Ahí hay una intención adoctrinadora. Los varios ejemplos de preguntas que hemos presentado en el capítulo 3 son también ejemplos de preguntas adoctrinadoras. Nuestra conclusión es, por tanto, que la hipótesis de que el pensamiento crítico se encuentra de forma transversal en las competencias ciudadanas actuales es insostenible.

Una segunda hipótesis acerca de la presencia parcial del pensamiento crítico en los estándares —que es la que nosotros apoyamos— consiste en que éste se está entendiendo como otra competencia cognitiva más que se suma a las restantes, localizada en algunos aspectos puntuales de la ciudadanía. Según esta hipótesis, para el ejercicio de una ciudadanía competente se requeriría pensamiento crítico para algunos aspectos y no para otros. Sin embargo, esta conceptualización del pensamiento crítico es problemática. Aunque varios autores han sugerido que el pensamiento crítico implica una serie de habilidades cognitivas, hay un consenso general en la literatura sobre que un pensador crítico es un cierto tipo de persona (Siegel,

5 En realidad, toda declaración de una competencia ciudadana inevitablemente llevará como supuestos varias afirmaciones sobre qué es bueno creer. Siguiendo una definición estricta de “adoctrinar”, ninguna competencia podría dejar de ser adoctrinadora. Pero una definición que se aplique a todo ya no se aplica a nada. Nosotros calificamos como adoctrinadoras a las competencias que nos piden que aceptemos creencias que son *polémicas*.

1988; Norris & Ennis, 1989; Paul, 1994). Las habilidades cognitivas que se postulan como constitutivas del pensamiento crítico, al igual que las disposiciones que acompañan dichas habilidades, son aplicables al análisis crítico de toda manifestación de conocimiento, como argumentos, teorías, ideologías, o prácticas sociales. Aunque en la práctica no se puede decir de nadie que sea un pensador crítico acerca de todo, siempre y en todo lugar (Mejía, 2005), en principio sólo tendría sentido considerar que el pensamiento crítico no es aplicable a algunos aspectos de la ciudadanía si estos aspectos fueran evidentes en sí mismos. Ya argumentamos en la secciones 3.1 a 3.3 que éste no es el caso. Adicionalmente, en nuestro análisis de los estándares encontramos que más del 80% de ellos se refieren a competencias que son susceptibles a desempeños más o menos críticos, y en los cuales por lo tanto el pensamiento crítico es aplicable en principio.

Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero

La exposición de los cuatro primeros supuestos de los cuales trata el capítulo 3 nos permite afirmar ahora que los estándares de competencias ciudadanas actuales en algunos aspectos —al menos los tratados en dichos supuestos—, nos sirven para amansar el dragón (de la no democracia) suponiendo que éste ya está amansado. Es decir, nos ayudan a avanzar hacia la democracia, suponiendo que nuestra condición actual ya es, de hecho, de democracia avanzada. Pero, si aceptamos que el dragón de la no democracia no está aún amansado, entonces llegamos al dilema de tener que acercarnos al dragón para amansarlo, teniendo que haberlo amansado primero. Si no existe de antemano disposición al diálogo genuino, competencia comunicativa, ni mecanismos institucionales expeditos y racionales para modificar las normas —es decir, si nuestra condición actual es de una democracia imperfecta— apelar sólo al diálogo genuino para resolver los conflictos y a los mecanismos institucionales para modificar las normas, puede ser problemático. Además, si los actores sociales no se comportan de manera transparente —es decir, si ocultan en parte sus intereses a la vez que en parte los hacen públicos—, si hay asimetrías en la producción y difusión de información, y si existen injusticias estructurales en nuestra sociedad, entonces la delimitación y aplicación de los conceptos de la ciudadanía se volverá más difícil y requerirá de algo más que una comprensión superficial de los conceptos asociados a la ciudadanía.

En esta sección pretendemos mostrar que las condiciones de democracia ideal presupuestas por las competencias ciudadanas actuales no se cumplen. Esto lo haremos en dos sentidos. Primero, la situación actual colombiana, tanto a nivel general como a nivel local en los colegios, presenta unas condiciones lejanas a lo requerido. Y segundo, hay razones para pensar que, en principio, el estado de democracia en el que los supuestos mencionados son

ciertos no es alcanzable *nunca*. Bajo estas circunstancias, como Nazarín en la película de Buñuel, el ciudadano que quiera mantenerse dentro de los cánones de los ideales más puros —de la ética, o de la ciudadanía— puede terminar sufriendo el daño de actos injustos o, más aún, permitiendo que lo sufran otros.

La actual no es una democracia ideal coyunturalmente

A nivel de los colegios parece ser generalizada la ausencia de mecanismos para el diálogo genuino y para una participación efectiva y expedita. Según Cajiao (1994), estos tienden a ser esquizoides; por un lado, mantienen un discurso de la democracia y, por el otro, viven una tradición de prácticas autoritarias. Para este autor, la organización institucional de las escuelas se ha basado en la normalización mediante mecanismos disciplinarios de control social y de homogeneización del saber. Esta realidad “parece estar reproduciendo los esquemas de violación de los derechos humanos, de formas violentas de solución de conflictos, de discriminación, etc.” (p.165). De modo particular se da el *control del cuerpo* a través del señalamiento permanente de lo que los estudiantes deben hacer o no hacer. También está el *control del tiempo*, o la regulación de las actividades individuales y colectivas, establecimiento de tiempos iguales —e ideales— en los cuales todos deben aprender las mismas cosas de la misma manera. Además, se da el *control del espacio*. La infraestructura escolar restringe la relación con el entorno, limitando la exploración de la realidad. En los salones de clase muchas veces el conocimiento no se construye a partir de la experiencia sino copiando del tablero. Y ese espacio cerrado tiende a justificarse por la necesidad de ejercer permanente vigilancia. Igualmente, en la administración de justicia por parte de docentes y demás miembros directivos “se establece un régimen de micropenalidad arbitrario y ajeno a una dinámica de interacción social racional y constructiva” (Cajiao, 1994, p.135).

Una mirada más amplia permite notar que la realidad de la sociedad colombiana dificulta asimismo la práctica de la democracia. Por un lado, se tiene que el miedo, la coerción y la violencia —en buena parte debido a la situación de conflicto armado— impiden al menos una adecuada representación democrática (Herreño, 2002). Además, la dificultad del ejercicio de la ciudadanía también se da porque los mecanismos de participación social (ampliados en la Constitución de 1991) no son eficaces; contrario a esto, se evidencian graves problemas de información y asimilación de estos mecanismos y una limitada capacidad decisoria por parte de la sociedad civil. No han sido tan útiles como se esperaba; la ciudadanía no ha participado en el ejercicio y control político, tal como lo prescribe el artículo 40 de la Constitución. Existe además, al parecer, desconfianza del legislador en la acción ciudadana (Herreño, 2002).

Otros ambientes —como la familia, el barrio, la oficina, la televisión, la música, la calle, en fin, todos aquellos en los

que el niño y el joven interactúan— frecuentemente transmiten mensajes anti-democráticos de formas sutiles, donde incluso estos suelen aparecer como base del éxito (por ejemplo la rivalidad, la deshonestidad, la dominación, la agresión física y mental, etc.). Con el fenómeno de la globalización, además, el poder de las corporaciones multinacionales se ha ampliado para dominar espacios políticos y de producción de información que hasta ahora se habían mantenido por fuera de su dominio (McLaren, 1997; Giroux, 2000). Por otro lado, existen situaciones de inequidad cuyo origen es estructural de manera exacerbada en algunos países como los latinoamericanos (Young, 2006). Un ejemplo de esto aparece en la estructura del mercado laboral y la inequidad de género que ésta conlleva (Cárdenas, 2005).

Esta muestra de democracia imperfecta permite notar las dificultades para lograr acuerdos reales (se termina cediendo por miedo o por costumbre), para modificar las normas que se consideran injustas (dado lo engorroso de los trámites o porque no priman los mejores argumentos), para dialogar (no hay disposición y/o se presentan desequilibrios de poder), para ser críticos (se busca adoctrinar al dirigir o controlar las conductas e ideas de los niños y los jóvenes y de los ciudadanos en general) y para comprender lo macro (no se permite explorar a fondo la realidad). En fin, la dificultad de vivir la democracia por las razones coyunturales presentadas hace que pierdan credibilidad los cinco supuestos analizados en la sección 3.

En principio la democracia ideal es inalcanzable

Según Bobbio (1996), la democracia en su modelo ideal se trata del gobierno de todos. Sin embargo, los intereses de los individuos suelen ser diferentes, suponiendo en primer lugar que cada quien conoce bien sus propios intereses y es capaz en ese sentido de representarse a sí mismo. En la realidad, esto lleva a que no se pueda considerar como un soberano el pueblo como unidad, sino que el pueblo se encuentra dividido en grupos contrapuestos. Mientras el modelo ideal de democracia es una sociedad centrípeta, la realidad es una sociedad centrífuga. Por otro lado, el principio inspirador del pensamiento democrático siempre ha sido la libertad entendida como autonomía (Bobbio, 1996); es decir, como capacidad de darse leyes a sí mismos. Contrario a esto, incluso la misma democracia representativa (que es la más frecuente), es ya una renuncia a la autonomía. Con mayor razón en sociedades como la nuestra, donde la población no siente que el legislador represente sus intereses (Santos, 2004). De forma adicional, la democracia fue pensada para una sociedad mucho menos compleja que la que hoy existe (Bobbio, 1996). Cuando las sociedades pasaron de una economía familiar a una economía de mercado, y de ésta a una economía protegida, regulada, aumentaron los problemas políticos y requirieron capacidad técnica. Dichos problemas técnicos han necesitado de un conjunto de personal especializado. Por tanto, si el protagonista de las

sociedades industriales y post-industriales es el experto, entonces quien lleva el papel principal en dicha sociedad no puede ser el ciudadano común y corriente. De modo que, por un lado, la democracia se basa en la hipótesis de que todos pueden tomar decisiones sobre todo; pero por otro lado, la realidad de la tecnocracia muestra que los que toman las decisiones sean los pocos que entienden de tales asuntos. La lucha contra la inflación y el desempleo, la justa distribución de la riqueza, etc., son problemas complejos que requieren conocimientos científicos y técnicos que el ser humano promedio no tiene.

Finalmente, para que ocurra la democracia ideal, en los términos aquí planteados, tendría que darse el discurso argumentativo racional; pero las habilidades requeridas para éste no están desarrolladas en todos los seres humanos, y existen limitaciones que hacen que esta sea la norma (Pearson, 1994; Midgley, 1997). Adicionalmente, el ideal Habermasiano del entendimiento mediante la acción comunicativa presupone la conmensurabilidad de los discursos e intereses de los participantes en el diálogo; pero este supuesto ha sido cuestionado de manera importante en las últimas décadas (ver, por ejemplo, Lyotard, 1990). Las visiones de mundo son distintas y representan intereses distintos. El ideal del consenso, producto del diálogo racional, es así más lejano a la realidad (Rosenfeld, 1998).

Las imposibilidades prácticas para vivir el modelo ideal de la democracia igualmente reflejan lo problemático que resulta creer en los supuestos mencionados en el acápite anterior: los principios democráticos dejan de ser claros al querer aplicarlos (por ejemplo, los conceptos de soberanía, libertad, igualdad, respeto a la diferencia, representación, entre muchos otros); la persuasión o el convencimiento de una posición que se defiende termina dependiendo de quién es el auditorio y no de un ejercicio meramente racional e impersonal (así que no es posible establecer objetivamente cuáles son los mejores argumentos ni qué, en últimas, es lo justo); las asimetrías de poder son prácticamente imposibles de resolver (por ejemplo, lograr una igualdad en el acceso al conocimiento); la realidad es tan compleja que no se puede percibir en su totalidad y resultamos queriendo imponer una forma de ver el mundo (así sea inconscientemente); y las problemáticas sociales son tan diversas (y muchas veces incluso contrapuestas) que el Estado (aún con apoyo de la sociedad civil) no puede dar solución a todas las demandas ciudadanas. Así, notar la distancia entre la teoría y la realidad hace dudar de la conveniencia de tomar como base de la acción democrática unos supuestos inalcanzables.

Ahora, lo dicho hasta aquí no debe entenderse como una invitación a acabar con la democracia o a dejar de creer en ella. El hecho de que no se dé el ideal, no significa que debemos renunciar a los mínimos alcanzados, incluso en nuestro propio país. Además, para tener ciudadanos activos conviene tener ideales. Se ha logrado superar lo que hoy muchos consideramos injusticias del pasado. Por ejemplo, la democracia ha permitido en mayor medida la formación y

la expansión de las revoluciones, por ejemplo la que se refiere a la relación entre hombres y mujeres.

Un enfoque crítico de las competencias ciudadanas

Viviendo con un dragón fiero

Si las competencias ciudadanas declaradas actualmente, con todas sus virtudes, no son suficientes para abordar las situaciones de estados imperfectos de democracia, la pregunta que aparece es la de qué competencias sí pueden serlo. Si bien creemos que no hay que abandonar los ideales democráticos, y hay que ir en pos de ellos, también hay que reconocer que estamos viviendo con el dragón fiero de la falta de democracia y que posiblemente nunca dejaremos de vivir con él (como lo argumentamos en el capítulo 4, ésta no es simplemente una tesis pesimista, sino el resultado de una reflexión sobre los principios humanos de la democracia). Una democracia imperfecta no solamente implica la existencia de problemas de convivencia, responsabilidad democrática o valoración de diferencias en nuestra sociedad; también implica la imperfección de los mecanismos mediante los cuales la sociedad podría avanzar hacia un estado de democracia perfecta, hacia unos ideales de convivencia, responsabilidad democrática y valoración de las diferencias. Y las consecuencias de no reconocer esta imperfección son importantes, al menos porque afectan de maneras desiguales y sistemáticas a diferentes grupos e individuos dentro de la sociedad. Las competencias ciudadanas, por lo tanto, no deben prepararnos solamente para amansar al dragón de la falta de democracia, ya que podríamos morir en el intento. Para poder acercarnos al dragón para amansarlo, necesitaríamos haberlo amansado primero. Como no podemos salir de este dilema, entonces tendremos que aprender a vivir con un dragón sin amansar, a la vez que intentamos amansarlo. Y en esto consistiría el eje central de una propuesta de ciudadanía crítica dirigida a la construcción de una sociedad democrática crítica (Giroux, 1987). A partir de nuestro análisis del capítulo 3, concluimos que de dicho enfoque se requiere

- que tome a las relaciones ciudadanas como complejas, fragmentadas, no transparentes, y, en general, no discernibles de manera inmediata y superficial;
- que tome a los mecanismos de participación para definir y redefinir las normas de una sociedad como mecanismos imperfectos con potenciales consecuencias graves para otros valores éticos y de la ciudadanía;
- que tome a los mecanismos de diálogo como basados en ciertos presupuestos que no necesariamente son ciertos en muchas ocasiones, con potenciales consecuencias graves para otros valores éticos y de la ciudadanía;
- que tome a las relaciones sociales ciudadanas a nivel macro como producto de dinámicas generales que no son un simple reflejo de las relaciones a nivel micro; y
- que tome al pensamiento crítico como una manera global

de entender y practicar la ciudadanía, y en general de ser ciudadano; y no como una competencia cognitiva localizada en algunos aspectos particulares de ella.

Tres principios para una reformulación de las competencias ciudadanas y su promoción, desde un enfoque crítico

Queremos comenzar esta sección aclarando que nuestra propuesta no pretende eliminar el trabajo realizado hasta el momento, y que por lo tanto no implica un “borrón y cuenta nueva”. En este sentido, mas bien, nosotros imaginamos unas competencias ciudadanas que cubran nuevos aspectos no cubiertos hasta ahora (por ejemplo, que incluyan la acción política), y que entiendan otros de una manera más crítica (por ejemplo, que busquen la comprensión crítica de los conceptos de la ciudadanía). Pero creemos que deben mantenerse las virtudes de las competencias ciudadanas actuales, tales como la vivencia —además de la enseñanza— de la democracia (imperfecta) en la escuela, y la integración de lo emocional con lo racional.

Postulamos ahora tres principios pedagógicos que, en nuestra opinión, podrían guiar una reformulación de las competencias ciudadanas, para orientarlas hacia la formación de una ciudadanía crítica. No pretendemos realizar dicha reformulación, dado que eso constituiría un trabajo mucho más amplio que el realizado por nosotros, y se sale del alcance de este artículo.

El primero consiste en la propuesta de que las competencias ciudadanas estén menos basadas en la adopción por parte de los estudiantes de normas generales éticas, o ciudadanas, y más basadas en el desarrollo por parte de ellos de maneras de analizar situaciones y de actuar consecuentemente, de decidir siempre de manera inteligente y sensible. En las secciones 3.2 y 3.3 señalamos casos particulares de normas de acción inmersas dentro de la definición de las competencias ciudadanas actuales (“actúa siempre de acuerdo con las normas existentes, incluso para modificarlas”, y “usa siempre el diálogo abierto como mecanismo de solución de conflictos”), al igual que su carácter polémico como normas generales aplicadas en casos concretos. En la sección 3.1 planteamos el carácter también polémico de las nociones de la ciudadanía. La dificultad para definir claramente dichas nociones posiblemente provenga de la dificultad de derivar de ellas normas de aplicación general. Así, al examinar la posible aplicación de una norma general como “promueve la inclusión y evita la exclusión” en casos particulares, es probable encontrar inconsistencias que podrían llevar a poner en duda las definiciones de exclusión e inclusión. Es importante, sin embargo, aclarar que en toda concepción de ciudadanía siempre habrá normas generales de acción. Un enfoque crítico de las competencias ciudadanas se diferencia a ese respecto de otros enfoques en que el primero limita al máximo esas normas, para tener más en cuenta las condiciones específicas de cada situación particular en el cual haya que tomar una decisión sobre qué creer y cómo actuar. En este sentido, un ciudadano

crítico competente se caracteriza menos por las creencias particulares que sostiene o por las acciones particulares que realiza, y más por la manera en la que sostiene dichas creencias y realiza dichas acciones (Paul, 1994). Una consecuencia de este argumento podría ser la necesidad de formular (por ejemplo en los estándares) una progresión en la profundidad de la comprensión de los conceptos.

El segundo principio se refiere a la necesidad de que los estudiantes desarrollen un conocimiento profundo acerca de las características particulares de comunidades y grupos sociales a que pertenecen, desde las que definen los niveles micro hasta las que definen los niveles macro. Este conocimiento deberá entender que lo que ocurre a nivel macro no es un simple agregado de lo que ocurre a nivel micro, pero asimismo deberá entender las complejas formas en las cuales lo macro se manifiesta en lo micro. El conocimiento profundo de un tema es indispensable para desarrollar pensamiento crítico sobre él (McPeck, 1981), aunque eso no quiere decir que *primero* se adquiera el conocimiento del tema, para *luego* poder ser críticos frente a él. Se trata más bien de la necesidad de construir de forma crítica el conocimiento sobre el tema. Los estándares actuales ya consideran, aunque sólo en parte, la necesidad de que los ciudadanos tengan conocimientos sobre las problemáticas nacionales e internacionales relacionadas con la ciudadanía. Desde un enfoque crítico, no obstante, adicionalmente se debería añadir que la construcción de dicho conocimiento debería permitir contrastar varias concepciones posibles de ciudadanía y de sus elementos particulares (Paul, 1994; Hynd, 2000; Mejía, 2001). Adicionalmente, este conocimiento deseado incluye una comprensión de las maneras en las que las relaciones macro se reflejan en manifestaciones a nivel micro, y en particular cómo nuestras identidades como ciudadanos y nuestras visiones de la sociedad se van forjando dentro del marco de esas relaciones (Hooks, 1989; Luke, 1996; Halliday, 1999; Dimitriadis y Carlson, 2003; Papastephanou, 2005; Frazer, 2006).

El tercer y último principio consiste en incluir dentro de la educación ciudadana una *educación política* que abarque no sólo la normatividad para la práctica de la política, sino la práctica misma. Siguiendo a Frazer (2006, p.53, traducción nuestra),

Necesitamos una educación específicamente política. La política y la ciudadanía no pueden emerger simplemente de una educación en valores sociales y en ética. (...)

Claramente, una educación ética que abarque teorías de la justicia es una condición necesaria para la ciudadanía en una sociedad justa. Pero no es suficiente. El suplemento necesario en una educación explícitamente política que les permita a los ciudadanos considerar la búsqueda política de justicia. Esto es, la política es muy diferente de la ética.

Este principio está ligado, por supuesto, al anterior. Dado que la práctica de la política conlleva acción estratégica y dentro de ésta coaliciones provisionales entre actores

sociales con diferentes posiciones e intereses, es necesario conocer a profundidad las dinámicas de los grupos sociales tanto a nivel micro como a nivel macro. En últimas, la educación política así entendida es necesaria para la ciudadanía activa propuesta en el marco conceptual de las competencias ciudadanas de Ruiz y Chaux (ver Giroux, 1987; Ellsworth, 1989; Young, 2000; y Frazer, 2006).

A manera de conclusión

Nuestra propuesta de redefinir lo que entendemos por las competencias ciudadanas desde un enfoque crítico presenta, por supuesto, algunas dificultades. En primer lugar, demanda mucho más de los alumnos y por tanto de los colegios, y por ello podría no ser considerada como una propuesta realista para nuestra situación actual. Nosotros creemos que los estándares y pruebas actuales representan un avance importante con respecto a los lineamientos curriculares en *Constitución política y democracia* y en *Educación ética y Valores humanos*, y son producto de un esfuerzo considerable. La educación para la ciudadanía posiblemente va a comenzar ahora a jugar un papel importante en el quehacer de los colegios. Pero entonces posiblemente nuestra discusión implique que se requiere de un compromiso aún mayor con la educación de los ciudadanos. El compromiso con el ideal de una ciudadanía crítica sugiere también un entendimiento del pensamiento crítico no como una forma avanzada de pensamiento, propia sólo de la educación superior o de sociedades avanzadas, sino como una posibilidad real desde los primeros años. El trabajo de diversos educadores trabajando desde la pedagogía crítica muestra que no es necesaria ni una edad avanzada, ni una democracia avanzada (Freire, 1969; Díaz Soto, 2002).

Hay que mencionar otra dificultad importante: una educación para una ciudadanía crítica, al igual que cualquier otra propuesta de educación para la ciudadanía, conlleva la necesidad de adopción por parte de los educadores del país de unos valores particulares. Y dichos valores, por supuesto, pueden ir en contravía con aquellos profesados actualmente por los miembros de la comunidad educativa. Esto es inevitable. Sin embargo, el enfoque crítico propuesto aquí es restringido en cuanto a los valores particulares que pide adoptar a los profesores y a los estudiantes. Así, por ejemplo, no pide a los profesores cambiar sus valores y posiciones frente a los varios temas diferentes de la ciudadanía —como sus nociones de democracia, exclusión, discriminación, norma, etc., o sus posiciones frente al valor de la institucionalidad o frente al uso de mecanismos de diálogo, etc.—. Les pide en su lugar adoptar una visión de lo que significa desarrollar el pensamiento y la autonomía de los estudiantes con respecto al tema de la ciudadanía, que los entienda mucho más como tomadores de decisiones sobre qué creer y cómo actuar, que como ejecutores de las decisiones de otros.

Referencias

- Bobbio, N. (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Cárdenas, M. (2005). La conciencia femenina de la mujer colombiana y su liderazgo empresarial. *Revista de Empresa*, 11. Disponible en <http://www.revistadeempresa.com/REVISTA/Public.nsf/VArticulos/31A72E8AEF5BF6B7C1256FE1002EC2A7?OpenDocument>
- Díaz Soto, L. y Swadener, B. (2002). Toward Liberatory Early Childhood. Theory, Research and Praxis: Decolonizing a Field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 38-66.
- Dimitriadis, G. y Carlson, D. (ed) (2003). *Promises to Keep: Cultural Studies, Democratic Education, and Public Life*. Nueva York: Falmer.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Frazer, E. (2006). Iris Marion Young and Political Education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 39-55.
- Freire, P. (1969). *La educación como la práctica de la libertad*. Bogotá: Convergencia.
- Giroux, H. (1987). Citizenship, Public Philosophy, and the Struggle for Democracy. *Educational Theory*, 37(2), 103-120.
- Giroux, H. (2000). *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. Nueva York: Routledge.
- Halliday, J. (1999). Political Liberalism and Citizenship Education: Toward Curriculum Reform. *British Journal of Educational Studies*, 47(1), 43-55.
- Herreño, A. (2002). Tres tesis para abordar la cuestión de la participación política en Colombia. Disponible en http://www.ilsa.org.co/article.php?id_article=102 [29/03/06]
- Hynd, C. (1999). Teaching Students to Think Critically Using Multiple Texts in History. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 428-436.
- Hooks, B. (1989). *Talking Back*. Boston: South End.
- ICFES (2003a). *Pruebas SABER grado 5o*. Disponible en http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/htm/cont_70.jsp?rec=not_547.jsp [07/04/06]
- ICFES (2003b). *Pruebas SABER grado 9o*. Disponible en http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/htm/cont_70.jsp?rec=not_547.jsp [07/04/06]
- ICFES (2005). *Guía de orientación prueba censal 2005*. Disponible en http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4483.pdf [07/04/06]
- Luke, C. (1996). Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority. *Educational Theory*, 46(3), 283-302.
- Lyotard, F. (1990). *The Differend: Phrases in Dispute*. Minneapolis: University of Minnesota.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLaughlin, T. (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 541-570.
- McPeck, J. (1981). *Critical Thinking and Education*. Oxford: St. Martin.
- Mejía, A. (2001). Reconstruction in Criticality: A Discussion on Questions, Assumptions, and Interpretation. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, XXI(1).
- Mejía, A. (2005). Some Philosophical Issues Concerning the Promotion of Critical Thinking in Education. Presentado en la Conferencia anual de la Sociedad de Filosofía de la Educación de la Gran Bretaña (PESGB), Oxford, abril de 2005.
- Mejía, A., Orduz, M. y Peralta, B. (en evaluación). An Action-Research Experience in Teacher Improvement for the Promotion of Critical Autonomous Thinking.
- MEN (sin fecha). *Componentes del área*. Disponible en <http://menweb.mineduacion.gov.co:8080/saber/componentes.php#T2> [13/03/06]
- MEN (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-70789_archivo.pdf [07/04/06]
- Midgley, G. (1997). Dealing with Coercion: Critical Systems Heuristics and Beyond. *Systems Practice*, 19(1), 37-57.
- Norris, S. y Ennis, R. (1989). *Evaluating Critical Thinking*. Pacific Grove: Midwest.
- Papastephanou, M. (2005). Rawls' Theory of Justice and Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 499-518.

- Paul, R. (1994). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A Focus on Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. En K. Walters (ed.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: State University of New York.
- Pearson, A. (1994). You Drive for Show but you Put for Dough: A Facilitator's Perspective. En *Beyond Dispute: The Invention of Team Syntegrity* (S. Beer). Chichester: Wiley.
- Rosenfeld, M. (1998). Can Rights, Democracy and Justice be Reconciled through Discourse Theory? Reflections on Habermas' Proceduralist Paradigm of Law. En M. Rosenfeld y A. Arato (eds.), *Habermas on Law and Democracy: Critical Exchanges*. Berkeley: University of California.
- Ruiz, A. y Chaux E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.
- Santos, B. (2004). *Democratizar la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. Londres: Routledge.
- White, J. (1972). Indoctrination and Intentions. En I.A. Snook (ed.), *Concept of Indoctrination*. Lancashire: RKP.
- Young, I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University.
- Young, I. (2006). Education in the Context of Structural Injustice: A Symposium Response. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.