



**Título del artículo / Título do artigo:** La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente

**Autor(es):** Alexander Benavides-Franco

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2023

**DOI:** 10.63314/ZUDQ9045

### **Citación / Citação**

Benavides-Franco, A. (2023). La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(19), 31-53.

<https://doi.org/10.63314/ZUDQ9045>

---




**ALFE**

**Asociación Latinoamericana  
de Filosofía de la Educación, AC**



## La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente

Alexander Benavides-Franco  
abenavida@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2132-3584>

Doctor en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Magíster en Filosofía de la Universidad de los Andes (Colombia). Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño (Colombia). Líneas de investigación: Estudios foucaultianos en Educación; Formación ciudadana y educación para la paz; Subjetividad política, afectos, cuerpos y neoliberalismo en la educación, Estudios Críticos de la educación inclusiva.

### Resumen - Resumo - Abstract

Sostengo, a partir de la lectura arqueo-genealógico de documentos de políticas estatales que abordan la cuestión de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo, que dicha formación operó como tecnología de gobierno de las subjetividades bajo la forma de dos de las funciones que Gert Biesta le atribuye a la educación: tanto en su función de socialización, como también, centrada en su función de cualificación. Y ello conduciría a la configuración discursiva de dos tipos de subjetividad política, o, si se quiere, de dos nociones diferentes de ciudadanía, a las que, en este trabajo, me referiré como el ciudadano obediente y el ciudadano competente.

Sustento, a partir da leitura arqueogenealógica de documentos de política estatal que tratam da questão da educação cidadã na Colômbia durante as duas primeiras décadas deste século, que essa educação operou como uma tecnologia de governo das subjetividades na forma de duas das funções que Gert Biesta atribui à educação: tanto em sua função socializadora, quanto voltada para sua função de qualificação. E isso levaria à configuração discursiva de dois tipos de subjetividade política, ou, se preferir, de duas noções diferentes de cidadania, que, neste trabalho, chamarei de cidadão obediente e cidadão competente.

I argue, based on the archaeo-genealogical reading of state policy documents that address the issue of citizenship education in Colombia during the first two decades of this century, that such kind of education operated as a technology of government of subjectivities in the form of two of the functions that Gert Biesta attributes to education: both in its function of socialization, and also, focused on its function of qualification. And this would lead to the discursive configuration of two types of political subjectivity, or, in other words, of two different notions of citizenship, which, in this paper, I will refer to as the obedient citizen and the competent citizen.

Palabras Clave: Formación ciudadana; tecnología de gobierno; socialización; cualificación; subjetivación.

Palavras-chave: Formação cidadã; tecnologia governamental; socialização; qualificação; subjetivação.

Keywords: Citizenship education; government technology; socialization; qualification; subjectivation.

Recibido: 04/05/2022

Aceptado: 16/07/2022

#### **Para citar este artículo:**

Benavides-Franco, A. (2023). La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 10(19). 31-53.



## **La formación ciudadana en Colombia como tecnología de gobierno de la subjetividad: entre el ciudadano obediente y el ciudadano competente**

Formar ciudadanos respetuosos del orden social, formar ciudadanos aptos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, formar en competencias ciudadanas. Tareas asumidas por la educación colombiana, cuya legitimidad, en un contexto social de violencia que ha atravesado por una guerra de más de cincuenta años, nadie cuestionaría. Se han hecho casi imprescindibles. Inclusive, parece existir una cierta unanimidad sobre lo que se necesita, como diagnóstico, y sobre lo que se busca, como aspiración. ¿Cómo dudar de la noble tarea de hacer de los niños ciudadanos de bien, ciudadanos activos y competentes? ¿Cómo desconfiar de la formación cívica como acción transformadora de realidades incivilizadas? No obstante, para la mirada foucaultiana, no hay verdad que se encuentre por fuera del poder. Y en esa medida, a partir de un enfoque como la ontología crítica del presente, la formación ciudadana no diferiría de ningún otro régimen de verdad que produce sujetos, conocimientos y valores dentro de una historia que no tiene “significado”. Tal enfoque exige, por supuesto, desmarcarse de cualquier noción dada de ciudadanía y de formación ciudadana, y permite asumir esta última como una tecnología de gobierno. Esto es, como una serie de estrategias que buscan estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, 1988). Pero ¿cómo operó dicha tecnología y qué tipo de subjetividades produjo en el caso de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo? Es la pregunta que pretendo responder en este trabajo.

Para responder dicha pregunta parece que debemos remitirnos a una pregunta que la predeciría, y que considero una pregunta fundamental y necesaria para abordar cualquier tipo de reflexión en el campo educativo: la pregunta por el propósito o los propósitos de la educación. Y podríamos afirmar que la discusión de los fines o propósitos de la educación es estructurante de la tarea de la formación ciudadana, ya que la forma en que se comprenda esta tarea va a depender no sólo de la forma en que se entienda la idea de ciudadanía, sino también de la forma en que se conciba la educación y sus propósitos. Respecto a dichos propósitos, Gert Biesta (2009) sugiere que la educación generalmente desempeña tres funciones: socialización,

cualificación y subjetivación, y que, en la actualidad, la educación para la ciudadanía parece centrarse fundamentalmente en las dos primeras. Es decir, se trataría, fundamentalmente, de una formación ciudadana centrada, en el caso de la función socialización, en la configuración de subjetividades que se conciben como miembros de un orden social, cultural o político dado. Y, en el caso de la formación ciudadana centrada en la función de cualificación -la más importante en la actualidad, según Biesta-, se trataría de proveer a los sujetos de habilidades y disposiciones que les permitan “hacer algo” -como en el caso del entrenamiento para un trabajo particular o una profesión-. Esta última estaría particularmente, si bien no exclusivamente, conectada a argumentos económicos, como, por ejemplo, el rol que la educación juega en la preparación de la fuerza de trabajo, y, a través de esta, en la contribución que la educación hace al desarrollo y al crecimiento económico.

En este texto, sostengo, a partir de la lectura arqueo-genealógico de documentos de políticas estatales que abordan la cuestión de la formación ciudadana en Colombia durante las primeras dos décadas del presente siglo<sup>1</sup>, que dicha formación operó como tecnología de gobierno de las subjetividades bajo la forma de las dos funciones mencionadas: es decir, tanto como proceso de socialización, como también, centrada en la función de cualificación. Y ello conduciría a la configuración discursiva de dos tipos de subjetividad política, o, si se quiere, de dos nociones diferentes de ciudadanía, a las que, en este trabajo, me referiré como el ciudadano obediente y el ciudadano competente. Así pues, con el fin de argumentar lo dicho, en primera instancia, mostraré en qué sentido se puede entender la formación ciudadana en Colombia como una tecnología de gobierno. En segundo lugar, me referiré a la forma en que dicha tecnología opera haciendo énfasis en la función de socialización, y produciendo un “ciudadano obediente”. Y, finalmente, me centraré en el funcionamiento de esa tecnología de gobierno bajo la función de cualificación, y la consecuente configuración de un “ciudadano competente”.

## La formación ciudadana como tecnología de gobierno

Tal como lo menciona la profesora Martha Cecilia Herrera (2014), el interés por la cuestión de la ciudadanía y por el tipo de formación política que se requeriría para alcanzar dicho estatus, ha sido una constante en el ámbito de

<sup>1</sup> En dicho periodo tiene lugar un punto de inflexión en el conflicto interno armado, en el que se pasa de una política de “seguridad democrática”, orientada por la idea de una resolución del conflicto por la vía de las armas, a una política de diálogos de paz, que buscó la resolución política y dialogada del conflicto.



las políticas públicas de las últimas décadas, no solo en Colombia y América Latina, sino en buena parte del mundo occidental. De acuerdo con Herrera, buena parte de las discusiones actuales en torno al problema de la ciudadanía y la formación política, estarían atravesadas por las grandes transformaciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX. Dichas transformaciones habrían conducido a una resignificación del concepto mismo de ciudadanía, y en esa medida, a una reformulación de lo que significa formar al ciudadano de las sociedades contemporáneas.

Y es que, si bien durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, en un buen número de países occidentales la enseñanza de contenidos escolares habría tenido un fuerte compromiso con la transmisión de sentimientos nacionalistas, en la década de 1990 se asiste a un importante momento de transición. Allí se haría evidente una doble función de la escuela “que desde su nacimiento obedecía, por un lado, a un proyecto ilustrado-cognitivo, y por otro, a uno romántico-nacionalista, y que luego de casi dos siglos de abnegado servicio a la patria pareciera deslizarse hacia la formación del ciudadano global” (Arias, 2015, p. 141). De esa manera, la escuela padecería el impacto de un mundo globalizado que ahora parecía empezar a cuestionar el sentido de una enseñanza que ponía el énfasis en la importancia de las fronteras nacionales. Pero, además, se vería interpelada, de repente, por un mercado que exige nuevas condiciones y habilidades a esos nuevos ciudadanos globales, y por una serie de grupos étnicos, sociales y culturales que comienzan a reclamar el lugar y los derechos que los tradicionales discursos homogeneizadores les habían negado.

Se trata, pues, de un momento de transición en el que lo nacional y lo posnacional lucharían en el interior de instituciones que, como la escuela, necesitarían renovar su legitimidad (Arias, 2015). Esa tensión se singularizaría en cada país, e inclusive, en cada escuela, y encarnaría la trayectoria de un saber que se configura en el marco de las vicisitudes de las épocas que atraviesa. Por eso, parece fundamental analizar cómo en Colombia, “ese pasado, esa huella de la historia épica decimonónica aprendida en la escuela, emerge, resiste o coexiste con postulados contemporáneos que defienden valores democráticos, universales y, supuestamente, respetuosos de los otros” (Arias, 2015, p. 141). Y es que, justamente, ese pasado y esa huella decimonónicas a las que se refiere Arias, tendrían que ver, en la perspectiva de Biesta (2016), con esa visión de la formación ciudadana como mero proceso de socialización, y de la ciudadanía como identidad exclusivamente social, y no política. En esa visión el enfoque estaría puesto en el lugar y el rol que se ocupa en la vida

social, y en la integración y cohesión sociales. De acuerdo con el pedagogo holandés, la diferencia entre una concepción social y una concepción política de la ciudadanía se daría en términos de cómo miran la pluralidad y la diferencia. Y en la perspectiva de la ciudadanía como identidad social éstas se verían como un problema y una amenaza a la estabilidad social. Por eso, según el propio Biesta (2016), la comprensión social de la ciudadanía se enfocaría fundamentalmente en los valores comunes y la identidad nacional, y comprendería la democracia como un orden definido y definible en el que te inscribes o no. Pero, tal como lo menciona Arias, y como lo mostraré más adelante, esa visión entrará en tensión y empezará a coexistir con postulados contemporáneos que pondrán el acento en las exigencias del mercado, y, por lo tanto, en una formación ciudadana mucho más centrada en la función de cualificación, que en la función de socialización.

Así pues, la Constitución de 1991 sería, indiscutiblemente, la expresión de un nuevo momento histórico, en la que los principios de un Estado social de derecho y los postulados del neoliberalismo que conducen a un achicamiento del Estado se consagran al mismo tiempo y de una forma un tanto paradójica (Herrera, 2014). Dicha Constitución habría pretendido poner en marcha un proyecto político que lograra romper con el consagrado por la Constitución del 86, y en el que quedasen incluidas las minorías políticas, étnicas, religiosas, de género, desde una perspectiva que entendía a la nación colombiana como multicultural y multiétnica. A partir de esta Carta Magna y de la ley general de educación de 1994, el propósito de consolidar una cultura política democrática se habría convertido en uno de los ejes de las políticas públicas, y ello habría conducido a incentivar los programas de formación ciudadana.

Sin embargo, un desplazamiento habría tenido lugar en las décadas del 90 y del 2000, cuando se desdibujaron las formas de entender la problemática de la formación ciudadana, presentes en la década del 80. Dicho desplazamiento ocurriría en favor de una posición pragmática de carácter mercantil que habría alcanzado una posición hegemónica en el campo de las políticas públicas (Herrera, 2014). En dicho contexto, comenzarían a cobrar fuerza nociones como la de competencias ciudadanas, a partir de enfoques que exigieron la elaboración de estándares e indicadores de medición de la calidad, que eran aplicados a través de pruebas masivas desde criterios homogenizantes. Dichos estándares habrían planteado el problema de la calidad de la educación como una cuestión de “saber” y “saber hacer”, desconociendo el importante aspecto contextual de lo social, esto es, el papel de quienes intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno. Así, de acuerdo con Herrera,



Una mirada atenta a la dinámica del fenómeno en el período más reciente señala la recontextualización de iniciativas referidas a la educación, la cultura política y la ciudadanía, hacia políticas pragmáticas que conciben la educación sólo en términos de calidad y ésta en términos de evaluación y de lógicas de eficiencia económica (2014, p. 70).

En esa medida, varios organismos internacionales habrían diseñado políticas educativas que introdujeron la noción de competencia. Dicha noción estaría en consonancia con las exigencias de flexibilización del mercado laboral y con la idea de una educación que empieza a ser entendida, ya no como bien público o como derecho, sino principalmente como un servicio por el cual hay que pagar. Y en esa coyuntura, el vocabulario económico comenzaría a colonizar buena parte del ámbito educativo. Por esa razón, afirma Herrera, es posible “establecer analogías entre el surgimiento de conceptos como el de competencias laborales con el de competencias educativas y, en nuestro caso, de competencias ciudadanas” (2014, p. 70). Inclusive, habría que preguntarse, como lo sugieren Moreno y Soto (2005), ¿Cómo es posible que un modelo por competencias que no tiene historia pedagógica sino dentro de la economía, se haya convertido en el principal modelo de la pedagogía? Y, sin embargo, bajo la forma de dicho modelo, el ideal de la formación ciudadana parece mantenerse incólume. ¿Cómo entender esa persistencia?

Al respecto, Cortés (2013) sugiere no aceptar la idea del progreso de la ciudadanía como un logro “evidente e indiscutible” y considerar las ideas de educación ciudadana y ciudadanía, no como realidades incontrovertibles, y sí como producto de una serie de prácticas discursivas y no discursivas. Así, en lugar de preguntarse sobre lo que se debe hacer para educar a niños y jóvenes para el logro de una ciudadanía plena y activa, o si la escuela habría logrado o no cumplir su papel de educadora de ciudadanos, considera más pertinente abordar el asunto desde una perspectiva eminentemente foucaultiana. Lo que la conduce a plantear otro tipo de preguntas:

[...] ¿desde qué tipos de prácticas hemos sido inventados como ciudadanos?, ¿cómo se expresa hoy el discurso de la ciudadanía en la escuela como estrategia de gobierno de la subjetividad? ¿cómo se gobierna a los niños para hacerlos ‘ciudadanos’?, ¿para qué y cómo quiere la escuela formar ciudadanos, en medio de un permanente juego de tensiones pedagógicas, culturales y políticas? (Cortés, 2013, p. 64).

A partir de tales preguntas, Cortés (2013) aborda el problema de la educación



ciudadana en su historicidad, y ello le va a permitir problematizar la naturalización de ese fenómeno educativo, y empezar a plantearlo en términos de un acontecimiento<sup>2</sup> al que la investigadora colombiana denomina “prácticas de ciudadanización”. Esto es, aquellas prácticas, a través de las cuales la educación para la ciudadanía habría llegado a ser uno de los “objetos” o “productos naturales” de la escuela, y que habrían dado forma a lo que Cortés denomina el dispositivo de la promesa ciudadana (Cortés, 2013). La formación de un hombre emancipado, y que, además, encuentre la posibilidad de ejercer su libertad, ha sido un ideal de las sociedades modernas desde el siglo XVI, pero, según la investigadora, “es un ideal que aparece siempre como inacabado” (2013, p. 65):

Esa promesa que se torna invariablemente inalcanzable puede ser entendida como efecto de un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, la realización de un cierto porcentaje de su promesa sirve para mantener la esperanza de que, algún día, todos seamos incluidos, aunque nunca se alcance el cien por ciento de su cumplimiento (Cortés, 2013, p. 65).

Paradójicamente, sería ese mismo inacabamiento de la promesa de la ciudadanía el que le habría permitido al Estado moderno hacer ostentación de una legitimidad política que estaría sustentada en un “sincero interés social”, y que, al final de cuentas, constituiría ese complejo juego de promesa/resistencia a través del cual los ciudadanos van a tener siempre unos derechos que reclamar y unas conquistas por defender. En otras palabras, es el inacabamiento de esa promesa el que haría posible “el funcionamiento siempre actualizado del dispositivo moderno de lo social” (Cortés, 2013, p. 65). Y es esa misma paradoja del inacabamiento la que permite pensar en la ciudadanía como una tecnología que, por un lado, configuraría la relación entre el individuo y la comunidad política, al señalar la sujeción de los individuos a unas reglas de juego; pero, por otro lado, permitiría los efectos de los contrapoderes, las reivindicaciones y las resistencias. El “dispositivo de la promesa ciudadana” se habría convertido así en una de las formas características de gobernar a los sujetos en las llamadas sociedades democráticas. A partir de esa perspectiva, las prácticas de ciudadanización pueden entenderse, no tan solo como un

<sup>2</sup> Recuérdese que para Foucault la idea de acontecimiento tiene que ver con un principio de inteligibilidad histórica, que se constituye, en primer lugar, como una ruptura de evidencias. Al respecto Foucault afirma: “Y allí donde nos sentiríamos bastante tentados de referirnos a una constante histórica, o una característica antropológica inmediata, o también a una evidencia que se impone de igual manera para todos, se tratará de hacer surgir una singularidad. Mostrar que no era tan necesario como parecía” (Foucault, 1982, p. 61).



ideal de ampliación de la ciudadanía, sino también, y quizá principalmente,

[...] como la combinación de una serie de estrategias que permiten hacer efectiva la ciudadanía como tecnología de gobierno para conseguir una transformación en las conductas de los sujetos—ciudadanos haciéndoles actuar de una manera y no de otra en un ambiente artificialmente creado (Cortés, 2013, p. 65).

En el mismo sentido, los autores Torres y Reyes (2015), al analizar, en una perspectiva foucaultiana, los enunciados y sentidos de la formación ciudadana en Colombia, desde 1991 hasta la implementación del *Programa de Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional en 2013, concluyen que dicho programa se constituye en un dispositivo de gobierno que ha adquirido la forma de una política pública. Ello, en la medida en que, por una parte, apoyaría la gestión estatal en lo que respecta al establecimiento de responsabilidades ciudadanas y al ejercicio mismo de la formación en ciudadanía; y, por otra parte, incidiría en la configuración de sujetos orientados hacia la constitución del capital humano.

En cuanto al primer aspecto —el ejercicio de la ciudadanía— Torres y Reyes (2015) mencionan la configuración de un tipo de ciudadano en el que confluirían el gobierno de sí y de los otros: el gobierno de sí se traduciría en la adquisición de ciertas competencias ciudadanas; mientras que el gobierno de los otros se evidenciaría en la vinculación del ciudadano con la cultura hegemónica, pero también con las instituciones y el gobierno. Con ello se lograría la “economización de poder de Estado (...), pues el poder ya no será ejercido directamente por el gobierno o el Estado sobre el sujeto, sino por el contrario, será este quien ejerza el poder del gobierno en sí mismo y los otros de manera más sutil, pero más efectiva” (Torres & Reyes, 2015, p. 24).

En lo que respecta al segundo aspecto mencionado —la constitución de capital humano—, Torres y Reyes (2015) identificaron que la formación en competencias ciudadanas estaría enfocada en el sentido económico de la educación. Esto en la medida en que dicha formación permitiría una retribución, tanto a los individuos como a las instituciones con las cuales el sujeto se involucra laboralmente, que se verá materializada en la “acumulación constante y permanente de características específicas y cambiantes; es decir en el nivel de estructuras cognitivas, afectivas y sociales que le permiten al trabajador funcionar con los códigos requeridos en una sociedad hipercomunicada e hiperconsumista” (Pulido, 2012, p. 55). Y en esa medida, la

educación colombiana, en su faceta de formación ciudadana, buscaría formar al sujeto con habilidades, capacidades y competencias que le permitirían no solo desempeñarse eficientemente en su cotidianidad, sino que lo prepararían básicamente para el trabajo dentro del mercado laboral contemporáneo.

Aquí las competencias devienen un poderoso instrumento de control para la formación de un determinado tipo de subjetividad y de un perentorio modelo de sociedad, en el que la calidad de la educación se instala y reproduce las exigencias del modelo neoliberal (Ortega *et al.*, 2015, p. 75).

En el mismo sentido, Veiga-Neto señala que la escolarización de las masas es importante para la lógica neoliberal, y que, tal vez, ella puede resultar, inclusive, crucial para el funcionamiento del neoliberalismo. Al respecto, Veiga-Neto nos recuerda que buena parte de los discursos de varios gobiernos —tanto conservadores como progresistas— así como una buena parte de los discursos del empresariado, proclaman recurrentemente la importancia de la escolarización: “la implementación de políticas públicas que procuran modernizar (léase “empresariar”) la escuela y expandir el acceso a ella, así como intensificar y aumentar la permanencia de los niños en ella, son iniciativas que confirman cuán importante es aún la escuela” (Veiga-Neto, 1999, s. p.). Y, por supuesto, las prácticas de ciudadanización en la escuela colombiana relacionadas con el *Programa de competencias ciudadanas* serían un ejemplo de ello. Allí, la escolarización de los niños brinda la oportunidad, tanto al gobierno como a las élites económicas colombianas, de configurar un cierto tipo de figura de la ciudadanía acorde con las exigencias del mundo contemporáneo.

## La socialización como configuración del ciudadano obediente

En el apartado anterior, mencioné la persistencia de esa formación ciudadana centrada en la cuestión de los valores comunes y la identidad nacional, y su coexistencia con postulados más contemporáneos que transitan hacia la formación de un ciudadano que debe desarrollar unas habilidades para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. Pues bien, esa coexistencia, se presenta, a mi entender, como una tensión entre una visión de la formación ciudadana centrada en la función de socialización, y una visión de la formación ciudadana centrada en la función de cualificación. Y, tal como lo mostraré, dicha tensión se presenta en los discursos del Estado colombiano como una tensión entre el ciudadano que debe adquirir unos determinados

conocimientos para aprender qué es lo que la sociedad espera de él, y que llamaré el ciudadano obediente, y un ciudadano que debe adquirir unas habilidades y competencias para responder eficientemente a unas exigencias del mundo contemporáneo mediadas por la lógica del mercado, al que llamaré ciudadano competente.

Comencemos, pues, con la comprensión de la formación ciudadana como proceso de socialización. En primer lugar, dicha formación ciudadana ha de ocuparse de formar sujetos racionalmente autónomos y moralmente aptos para constituir el orden político. Y esta meta parece persistir en los discursos contemporáneos de la formación ciudadana en Colombia. En ellos, la noción de autonomía se presenta como una cuestión de primer orden. Así, por ejemplo, se presenta en el Programa de Competencias Ciudadanas, a propósito del proyecto de vida, como uno de los proyectos pedagógicos que se plantean la tarea de que los estudiantes reconozcan su dignidad y logren vivir de la forma en que ellos quieren hacerlo:

[...] el proyecto de vida se vincula estrechamente con el reconocimiento de la igual dignidad de todos los estudiantes y se convierte en el mecanismo propicio para que cada persona pueda vivir como quiera. Es decir, la dignidad entendida como la autonomía o la posibilidad de diseñar un plan de vida propio que promueva el libre desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen el ordenamiento jurídico y los derechos de los demás (2011, p. 38).

Quiero destacar en este fragmento el carácter trascendental que se les atribuye a los sujetos que se pretende educar. Es decir, se piensa en dichos estudiantes como sujetos constituyentes de lo social —a la manera moderna— mas no como constituidos por lo social —como sucedería, por ejemplo, en la perspectiva posestructuralista—. En dicho discurso, esos estudiantes, adecuadamente educados, alcanzarán la autonomía y estarán en condiciones de “vivir como quieran”, sin que se considere ningún tipo de mediación en las condiciones históricas que constituyen social y políticamente a esos sujetos. La única limitación que allí se tiene en cuenta no es otra que la del pacto social constituido racionalmente por los sujetos políticos que no dejan de ser fundantes de ese ordenamiento jurídico y social al cual pertenecen.

Pero recordemos que para Biesta (2016), existiría una disyuntiva entre ver a la ciudadanía como una identidad social —lo cual tendría que ver con el rol y el lugar que cada uno ocupa en la vida social— y verla como una identidad

política —que tendría que ver con las relaciones entre los individuos y la relación de estos con la toma de decisiones—. Y, como habíamos dicho ya, según Biesta, una forma de entender la diferencia entre las concepciones social y política de la ciudadanía es en términos de cómo cada una de ellas considera la pluralidad y la diferencia. Así, en primera instancia, la comprensión social de la ciudadanía tendería a percibir a la pluralidad y la diferencia principalmente “como un problema, como algo que preocupa y amenaza la estabilidad de la sociedad” (Biesta, 2016, p. 23). Y por eso, en este extremo del espectro nos encontramos con un enfoque en la ciudadanía que tienen que ver con los valores comunes, la identidad nacional, y, en general, el comportamiento pro-social. Así se evidencia en el discurso del Estado colombiano:

Los PEI deberán desarrollar todo tipo de competencias en escenarios interculturales, que nos lleven a humanizar al hombre y a la educación en medio de y a través de la tecnología, las TIC y la sociedad globalizante, y que fomente el arraigo e identidad cultural como nación (...) Formar en los niños, niñas y jóvenes el sentimiento de amor patrio, el respeto por los símbolos nacionales y las instituciones, el conocimiento de la historia y la geografía nacional, y rescatar comportamientos cívicos y de sana convivencia pacífica y ciudadana (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, 2006, pp. 24-25).

Para el año 2026 y con el decidido concurso de toda la sociedad como educadora, el Estado habrá tomado las medidas necesarias para que, desde la primera infancia, los colombianos (...) participen activa y democráticamente en la organización política y social de la nación, en la construcción de una identidad nacional y en el desarrollo de lo público (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, 2016, p. 15).

Así pues, vinculado a la noción de ciudadanía como rol o identidad social, encontramos lo que en este trabajo he denominado el ideal del ciudadano obediente. Corresponde a ese sujeto político que enfrenta el problema de la alteridad y la diferencia, a través de la afirmación de su identidad nacional, y el comportamiento pro-social, y que se concibe como fundante del orden social. Es él quien constituye y funda dicho orden, pero, por otro lado, debe aprender a cumplir su rol dentro de ese mismo orden social para que este se actualice y se mantenga vigente. En esa medida, lo que se espera de él es que conozca y cumpla sus deberes y responsabilidades como ciudadano y que sea un obediente cumplidor de las normas socialmente establecidas:



Este objetivo implica comprender que niños, niñas y jóvenes hacen parte de un conglomerado humano y que la creación conjunta de los acuerdos y las normas –y su cumplimiento– permiten regular la vida en comunidad y favorecen el bien común (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 160).

Toda comunidad necesita unas normas para funcionar, creadas democráticamente, enmarcadas en los derechos fundamentales y que sean respetadas por todos. El manual de convivencia tiene como propósito hacer de la construcción participativa de normas una práctica real en el EE, para lograr una convivencia pacífica, que respete los derechos de todos los miembros de la comunidad (...) (Programa de Competencias Ciudadanas: Cartilla 2, 2011, p. 29).

El ciudadano obediente existe dentro de un orden cerrado, una comunidad acabada, que se cierra sobre sí misma, y se configura siempre en contraposición a un exterior que la amenaza. Pareciera pues, haber vestigios en el archivo, de esa comunidad de destino nacional que, de acuerdo con Roberto Espósito (1999, 2007), habría sido el gran metarrelato sobre el cual se erigió el “contrato social” como la gran metáfora fundadora de la racionalidad política moderna. Pero, además, dicho metarrelato resulta actualizado, hoy en día, en lo que podría considerarse el nuevo mito de la comunidad que cobra cuerpo en el relato de un “estado idílico de lo político” asociado al modelo de la democracia consensual o posdemocracia como prefiere llamarla Rancière (1996). Con esta expresión se refiere a la paradoja constitutiva de lo que hoy se entiende por democracia, esto es, la exaltación “de la práctica consensual de borrado de las formas del obrar democrático” (Téllez, s.f., p. 17). Al respecto, Martha Cecilia Herrera (s.f.) afirma que existe en las políticas educativas de la historia reciente en Colombia “una difundida desconfianza hacia las nociones de disidencia y diversidad en el seno social y una preferencia por la versión unanimitista de la opinión pública” (p. 61):

Como se sabe, ello no supone la ausencia de conflictos, pues cuando se comparte un espacio con alguien es de esperarse que los intereses de uno y otro no sean los mismos y que, por lo tanto, sea necesario buscar alternativas para llegar a consensos (Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 159).

En todas las comunidades humanas existen conflictos ante los cuales es deseable construir respuestas y manejos pacíficos, acorde al ejercicio de los derechos

humanos. Lo anterior implica llevar a la práctica la construcción participativa de consensos para la convivencia pacífica (Programa de Competencias Ciudadanas: Cartilla 2, 2011, p. 30).

Así pues, la presencia de ese ciudadano obediente en los discursos de la formación ciudadana, parecería remitirnos a esa tradicional idea de la comunidad, problematizada por Esposito, como lugar de homogeneización, fundada sobre la pretensión de imponer a todos los grupos e individuos la supuesta existencia de una descripción verdadera del mundo, y la convicción en torno a la apriorística existencia de unos vínculos ontológicos originarios que los sujetos pueden reencontrar identificándose entre sí y consigo mismos (Herrera, 2014). Aquí, tal como lo señalaban Torres y Reyes, el gobierno de los otros se expresaría a través de la vinculación del ciudadano no sólo con la cultura hegemónica, sino también con las instituciones y el gobierno. Y ello, por supuesto, conduciría a una cierta “economización” del poder de Estado, ya que, en este proceso, el poder no necesita ser ejercido directamente por el Estado sobre el sujeto, sino que ahora será este quien, preocupado por la conservación del orden establecido, ejerza el poder del gobierno en sí mismo y en los otros de una forma mucho más sutil, pero, al mismo tiempo, mucho más efectiva.

Y, tal como lo plantea Biesta, no cabe duda de que la socialización resulta ser uno de los verdaderos efectos de la educación, dado que esta no es nunca neutral, sino que representa siempre unos intereses e ideales particulares. Es cierto que, algunas veces, la socialización es buscada de forma explícita y activa por ciertas instituciones educativas, por ejemplo, en relación con la transmisión de normas y valores particulares, o en relación con la continuación de una tradición cultural o religiosa particular. Pero cabe recordar que, incluso si la socialización no es el objetivo explícito de programas y prácticas educativas, como, por ejemplo, el de la formación ciudadana, ella no dejará de estar presente en la educación como ha sido demostrado por la investigación sobre el currículo oculto. Es que a través de su función socializante la educación introduce a los individuos en determinados modos de hacer y de ser y, por medio de dicha función, desempeña un papel importante en la continuidad de todo orden social, tanto en relación con sus aspectos deseables como indeseables.

## La formación ciudadana como cualificación y la producción del ciudadano competente

Ahora bien, resulta claro que, frente al surgimiento del ciudadano global que se abre paso con fuerza entre los años 90 y los 2000, el énfasis de la formación ciudadana debió cambiar y pasaría a centrarse en la función de cualificación. Y, es que, de acuerdo con Biesta, en la literatura actual sobre formación ciudadana, existiría una fuerte tendencia a confinar o limitar ésta al dominio de la cualificación, y a la necesidad de ofrecer a los niños(as) y a los jóvenes el conocimiento, las habilidades y las disposiciones consideradas esenciales para ejercer la ciudadanía. Aquí no es suficiente ya la transmisión de conocimientos y el fomento de los valores que alimentaban el sentido de identidad nacional propio de la formación ciudadana centrada en su función socializadora:

(...) según esta propuesta, la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales. Esto también se aplica a la enseñanza de valores de manera tradicional. Conocer los valores no es suficiente para que las acciones sean consecuentes con ellos [...] Por eso, el énfasis de esta propuesta de formación no es la transmisión de valores ni de conocimientos, sino el desarrollo de competencias, lo que incluye el desarrollo de posturas valorativas y de conocimientos a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes Estándares Básicos de Competencias, 2006, p. 156).

En esta perspectiva, a decir de Biesta, el enfoque de la educación para la ciudadanía estaría en el desarrollo de la instrucción política. Y es que, en dicha instrucción, a menudo encontramos un énfasis mucho mayor en una vertiente ligada a los derechos y deberes de los ciudadanos y al funcionamiento del sistema político, que en una forma más plenamente desarrollada de instrucción política que enfatizaría en la capacidad de analizar críticamente la dinámica de los procesos y prácticas políticos. Este parece ser también el caso de los discursos del Estado colombiano sobre la formación ciudadana con énfasis en la cualificación:

Se cuenta con un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, que viva en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza, con



capacidad para acceder al conocimiento científico, técnico, cultural y artístico y competente en su desempeño personal, social y laboral (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, 2006, p. 22).

En los fragmentos citados puede identificarse claramente el que sería, a mi juicio, el enunciado fundamental del paradigma de la formación de Competencias Ciudadanas: educar para la ciudadanía consiste en enseñar las habilidades y competencias que el sujeto requiere para enfrentar los desafíos de la comunidad política en este mundo contemporáneo. Esa parece ser la verdad incuestionable —y, ya hace largo tiempo, naturalizada—, el camino de dirección única por el que, en la historia reciente, estaría transitando la formación ciudadana en Colombia. Por supuesto, se trata de la forma que, en la contemporaneidad, adquiere el dispositivo de la promesa ciudadana. Aquí, el ser ciudadano se entiende como una cuestión de un cierto “saber hacer” en un determinado contexto. Pero, como lo mostraré a continuación, pareciera que el acento no está puesto en conocer, cuestionar y transformar las contradicciones del orden social existente —y que, en última instancia, y en la perspectiva filosófica de este trabajo, es el que configura la subjetividad política— sino en el actuar de ese sujeto político que, a partir de su esfuerzo individual, haciendo uso de sus capacidades particulares, y después de un adecuado proceso de formación, podrá actuar de acuerdo con las exigencias que ese mismo orden le impone.

En el marco del objetivo fundamental de cerrar las brechas de inequidad recogido en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-214 “Camino a la Prosperidad” el mejoramiento de la calidad de la educación y la formación para el ejercicio de la ciudadanía constituyen la herramienta fundamental para formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita; una ciudadana o ciudadano en capacidad de contribuir a los procesos de desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental (Guía No 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, 2013, p. 5).

El Ministerio de Educación, al entender que uno de los mayores retos que tiene el país está en la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, y con la meta de impulsar una transformación educativa que propicie en nuestros niños y jóvenes unas capacidades que les permitan enfrentar los retos de la sociedad contemporánea, mejorar su calidad de vida, respetar y solidarizarse con los otros, construir un país en paz, y aportar su conocimiento, talento y creatividad a su desarrollo y crecimiento, impulsó un proyecto de ley para crear una política



que promueva y fortalezca la convivencia escolar (Informe de Gestión 2010-2014, 2014, p. 346).

Y es que, tal como lo plantea Restrepo (2006), la abstracción construida desde los estándares de competencias señala una cierta prevalencia del sujeto a lo social. Es a partir de ese sujeto que se desarrolla el contexto, prefigurado ya en el germen esbozado en el ciudadano que se espera formalmente para Colombia. La democracia que se busca instaurar a partir de un sujeto configurado pedagógicamente e instaurador de órdenes, “es el ciudadano que trabaja, se asocia y delibera racionalmente” (Restrepo, 2006, p. 170). Y, en esa medida, las competencias ciudadanas aparecen, en esta perspectiva, estrechamente vinculadas con el campo empresarial o laboral, y situadas convenientemente en el espacio del hacer, de la fabricación y de la producción. Es que, según Restrepo, en dicho enfoque “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” (2006, p. 170). Se entiende, así, la necesidad de pensar, más allá de las realidades cotidianas, la posición del sujeto como la de quien constituye la realidad. De esta manera,

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. (Restrepo, 2006, p. 170).

Así, pues, de acuerdo con Restrepo (2006), el énfasis de este enfoque educativo estaría puesto en la formación individual para el mundo social, y no en la transformación colectiva de unas condiciones sociales que, en el caso colombiano, se presentan con características precarias en relación con lo vital, con la existencia cotidiana. Esta apuesta individualista se ve claramente reflejada en el desplazamiento que, a decir de Herrera (2014), tendría lugar en las políticas educativas colombianas, hacia “posiciones psicologistas que plantean la formación ciudadana como una cuestión de actitudes y de voluntarismo por parte de los individuos, sin otorgar mayor peso a las condiciones materiales en las que éstos se desenvuelven” (p. 73). Y tales posiciones psicologistas aparecen, efectivamente, en los documentos analizados, bajo la forma de competencias que los estudiantes deben desarrollar para lograr establecer una convivencia pacífica con los otros, en un entorno multicultural

como el colombiano:

Las siguientes son algunas de las competencias ciudadanas que las investigaciones han mostrado que son fundamentales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012):

1. Empatía: es la capacidad para sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo (...).
2. Manejo de la rabia: es la capacidad para identificar y regular la propia ira de manera que niveles altos de esta emoción no lleven a hacerle daño a otras personas, a sí misma o a sí mismo.
3. Asertividad: es la capacidad para expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones (...). (Guía No 49: Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar, 2013, p. 136).

Bajo esta perspectiva, tal como lo plantea el profesor Julián de Zubiría, el problema del interactuar como parte de un “saber hacer”, se convierte en un saber interactuar con el otro. Pero pareciera partirse del supuesto de que ese saber actuar con el otro debe estar predeterminado, bajo unas reglas plenamente establecidas. Y habría simplemente que aprenderlas de una especie de manual que las prescribe. Se trataría de unas reglas homogéneas, claras y precisas (Zubiría, 2002). Tales reglas establecerían un modelo de actuación que, “estandarizada o formalizada, volverá calculable el comportamiento de otros en el seno de un conglomerado social” (Restrepo, 2006, p. 166). Y es que, de acuerdo con Restrepo, siendo el modelo de las competencias ciudadanas un “modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político” (p. 168), ni siquiera las relaciones humanas escapan a la lógica de la economía del mercado. Y a partir de dicha lógica, el sujeto político se presenta como aquel 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” (Restrepo, 2006, p. 168).

Recordemos aquí como Torres y Reyes (2015) han caracterizado la formación ciudadana basada en competencias como un dispositivo de gobierno que ha adquirido la forma de una política pública, en la medida en que, no sólo apoyaría la gestión estatal en lo atinente al establecimiento de responsabili-

dades ciudadanas y al ejercicio mismo de la formación en ciudadanía, sino que, además, incidiría en la configuración de unas subjetividades orientadas a la constitución del capital humano:

La formación de capital humano, basada en el mejoramiento de la calidad, la pertinencia y el desarrollo de las competencias, tiene el propósito de disminuir las brechas para que los colombianos en general puedan ser ciudadanos con las competencias necesarias que les demanda el mundo hoy, innovadores, creativos, comprometidos con la sociedad, que valoren su identidad y desde ella ejerzan sus derechos fundamentales (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, 2010, p. 114).

La cualificación de los sujetos y su constitución como capital humano se constituye, así, en un poderoso instrumento de gobierno para la configuración de un determinado tipo de subjetividad: la del ciudadano competente. Aquel que ha adquirido las habilidades y aptitudes necesarias, no solo para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, y desempeñarse adecuadamente en el mercado laboral, sino, además, y quizá, fundamentalmente, para reproducir un modelo de sociedad basado en las exigencias del modelo neoliberal.

## **Consideraciones finales**

A partir de lo dicho en este trabajo, podríamos afirmar que, durante las dos primeras décadas del presente siglo en Colombia, se configuró un modo de pensar y de hablar sobre ese particular ámbito que llamamos formación ciudadana, cuya característica definitoria parece haber sido la de borrar su configuración como un particular espacio de ejercicio de las relaciones de poder-saber. Precisamente, fue en virtud de dicha configuración que dicho espacio de relaciones de poder y saber se transformó en una herramienta de gobierno de las subjetividades, y por esa razón, ignorar las relaciones de poder que le son constitutivas ha sido, y continúa siendo, una condición fundamental de las formas predominantes de construir y pensar la formación ciudadana: tanto aquellas que intentan restituir las claves del modelo moral que dio forma al viejo ideal de la formación humanística, como aquellas formas que se llevan a cabo a partir de criterios de adecuación funcional de la educación a demandas económicas, sociales y políticas determinadas. Esa “tachadura” -el ignorarlas, el no visibilizarlas- de las relaciones de poder en el espacio de la educación ha sido también la tachadura de la pregunta por los dispositivos y mecanismos que hacen de ella un espacio político en el cual se

despliegan formas de preservar o de cambiar, como advirtió Michel Foucault (1980), el ajuste de las prácticas discursivas con las formas de poder y de saber que ellas contienen.

De lo dicho se puede entonces inferir que el enfoque casi exclusivo de la educación en sus funciones de cualificación y socialización contribuye en gran medida al encubrimiento de la educación como un espacio atravesado por relaciones de poder que buscan mantener un determinado *status quo*. Biesta, por su parte, sugiere ir más allá de dichas funciones, y entender la educación como una acción que también tiene un efecto importante en la configuración de subjetividades que cuestionen y problematicen los órdenes hegemónicos en los que son introducidos quienes son educados mediante procesos de cualificación y socialización. De acuerdo con Biesta, no es conveniente asumir que el aprendizaje cívico tiene que ver exclusivamente con la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para adquirir una buena ciudadanía. Y ello, fundamentalmente, porque el significado de la ciudadanía en un proceso de formación ciudadana debe ser controvertido. Si simplemente vemos la ciudadanía como una identidad positiva y plenamente identificable, la formación ciudadana no puede consistir en otra cosa que el aprendizaje para convertirse en parte de un orden socio-político dado. Y, en esa medida, estamos inexorablemente frente a una tecnología de gobierno. Por otro lado, comprender la Formación de ciudadanos como un proceso de subjetivación, implicaría entender la democracia como un momento de desidentificación con el orden socio-político existente. Y, en ese sentido, estaríamos frente a un aprendizaje comprometido con ese “experimento” que sería la búsqueda incesante de democracia.

## Referencias

Arias, D (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 52, 134-146.

Biesta, G. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose. *Education Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, v. 21, n. 1, 33-46.

\_\_\_\_ (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.foro.2016.05.001>



Cortés, R. (2013) Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. Pedagogía y Saberes, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Bogotá, n. 38, 63-69.

Esposito, R. (1999). Enemigo, extranjero, comunidad. En: M. Cruz (comp.), Los filósofos y la política. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_ (2007). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.

\_\_\_\_ (1982), La imposible prisión: debate con Foucault. Barcelona: Anagrama.

García, R., y Serna, A. (2002). Dimensiones Críticas de lo Ciudadano. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Herrera, M. C. (2008). Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios. Bogotá: UPN-Colciencias.

\_\_\_\_ 2014. Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. Perspectivas Pedagógicas. Lecciones inaugurales 1, 57-79.

Herrera, M., y Pinilla, A. (2003). La construcción de lo público en educación: ¿educación cívica o educación para la democracia? Encuentro Internacional de Educación, otra educación es posible.

Moreno, P. y Soto, G. (2005). Mirada crítica al enfoque por competencias. Revista Educar. Octubre-diciembre.

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Trabajos de la memoria. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pulido, O. (2012). Formación de empresarios de sí mismos: miradas a la educación superior en la segunda mitad del siglo XX. *Educación y Ciencia*, (15), 49-62.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político* 11 (1): 137-175.

Téllez, M. (2001). Reinventar la comunidad, interrumpir su mito. *Foro Interno* 1, 13 – 37.

Torres, C. y Reyes, E. (2015). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y Ciencia* 18, 11-28.

Valencia, G., Cañón, L. y Molina, C. (2009). Educación cívica y civilidad: una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes* (30), 81- 90.

Veiga-Neto, A. (1999). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Recuperado de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>

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, 2002.

## **Documentos del MEN y del Estado colombiano:**

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. <[www.plandecenal.edu.co](http://www.plandecenal.edu.co)>



Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas. Cartilla 2 MAPA. Programa de Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, 2011.

Guía No 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 – Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C., Colombia.

Informe de gestión 2010-2014. Educación de calidad: el camino para la prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.

Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Bogotá, D.C., Colombia: Departamento Nacional de Planeación, 2011.

Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. República de Colombia, 2017.