

FORMATO DE DESCRIPCIÓN DE TESIS

Autor: Restrepo Restrepo, Juan Cristóbal de J.

Director: Marín Ardila, Luis Fernando.

Título: Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: ¿Cuál concepción ciudadana?: Una aproximación teórica al problema de la formación ciudadana.

Ciudad: Bogotá D.C.

Año de elaboración: 2.005

Número de páginas: 239

Tipo de ilustraciones: ninguna.

Material anexo: ninguno.

Facultad: Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales.

Programa: Maestría en Estudios Políticos

Descriptores: Competencias, Ciudadanía, Formación Ciudadana, Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas.

Resumen del contenido: En la monografía se busca indagar, críticamente, por el concepto que, de ciudadanía y de competencias, subyacen en el discurso gubernamental en Colombia. La indagación, realizando un rastreo por las discusiones contemporáneas sobre competencia y ciudadanía, concluye con una revisión analítica de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas promulgados en el 2.003 por el Ministerio de Educación Nacional.



ESTÁNDARES BÁSICOS EN COMPETENCIAS
CIUDADANAS: ¿CUÁL CONCEPCIÓN CIUDADANA?
UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PROBLEMA DE LA
FORMACIÓN CIUDADANA

JUAN CRISTÓBAL DE J. RESTREPO RESTREPO

Director: Luis Fernando Marín Ardila

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y RELACIONES
INTERNACIONALES
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS
BOGOTÁ D.C., 2005

FIRMAS APROBATORIAS

Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C, a los 17 días del mes de agosto de 2005

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

CAPITULO 1. LA CIUDADANIA: EL DEBATE CONTEMPORANEO

1. La postura liberal: de Thomas Humphrey Marshall a John Rawls

- 1.1 La ciudadanía en la obra de T.H Marshall: la titularidad de los derechos
- 1.2 John Rawls: la concepción política de la justicia – la concepción igualitaria de la ciudadanía
- 1.3 El ciudadano liberal

2. La postura comunitaria: de Charles Taylor a Michael Walzer

- 2.1 Charles Taylor: La crítica comunitarista al sujeto liberal
- 2.2 Michael Walzer: La crítica comunitarista al liberalismo
- 2.3 El ciudadano comunitarista

3. La postura democrática radical y plural: Chantal Mouffe y Ernesto Laclau

- 3.1 La naturaleza de lo político: sujeto político, comunidad política y ciudadanía
- 3.2 La ciudadanía plural: la ciudadanía democrática radical

CAPÍTULO 2. LAS COMPETENCIAS: DE LA EMPRESA A LA CULTURA

2.1 El mundo productivo: las competencias laborales

- 2.1.1 Las competencias laborales: una aproximación general al concepto
- 2.1.2 Las competencias laborales: la proyección en Colombia

2.2 El mundo educativo: las competencias académicas

- 2.2.1 Las competencias académicas: una aproximación general al concepto
- 2.2.2 Las competencias académicas: la discusión en Colombia

2.3 El mundo cultural: superación de lo operacional y lo académico

CAPITULO 3. LA FORMACIÓN CIUDADANA: COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA LEGISLACION COLOMBIANA

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

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

3. Estándares básicos de competencias ciudadanas: ¿Cuál concepto de ciudadanía?

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

3.2 La Caracterización del ciudadano competente en los estándares: el sujeto político competente

Conclusiones

Bibliografía

Los títulos de bachiller, máster y (más recientemente) doctorado reflejan ese largo proceso de llegar a un entendimiento personal de las propias convicciones y postulaciones

Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad

Ronald Barnett

INTRODUCCIÓN

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

El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical

Chantal Mouffe¹

Desde hace algunos años un debate está cobrando vital importancia en el país. Discusión que plantea la preocupación por la formación ciudadana en Colombia, por la denominada educación cívica colombiana. Es, básicamente, la respuesta a diversas cuestiones o materias. La primera, manifestada en la necesidad de explorar la situación de la democracia colombiana en su acontecer histórico. Indagar sobre los discursos y las prácticas alrededor de las cuales se ha fundamentado y se fundamenta la ciudadanía ha sido esencial. La segunda, proyectada en la exigencia de investigar las formas como los procesos educativos inciden en las conductas de los ciudadanos, en los rasgos políticos de la sociedad, y en sus predecibles o impredecibles consecuencias². Son asuntos que, como se observa, evidencian la trascendencia de un tema que se relaciona con el modelo de sociedad que se busca fundar o instituir o que, por el contrario, se pretende construir o forjar. Lo anterior, teniendo en cuenta que en Colombia, como en

¹ Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, Barcelona, 1999, pág. 89.

² Losada Lora, Rodrigo, Patricia Muñoz Yi y Juan Cristóbal Restrepo, *La incidencia política de la educación*, Bogotá D.C., 2004. pág. 1.

la mayoría de los países latinoamericanos, ha primado, por su tradición normativa, la idea de que las transformaciones sociales se logran o alcanzan a partir de los cambios legales³.

Es así como, desde la sanción y posterior promulgación de la Constitución Política de 1991, se comenzaron a gestar una serie de reformas al sistema educativo en materia de enseñanza cívica⁴. El artículo 41 del texto constitucional señaló que en todas las instituciones de educación el estudio de la constitución política y la instrucción cívica, era obligatoria. Imponiendo, de manera concomitante, la necesidad de fomentar las llamadas prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y los valores de la participación ciudadana en un sistema de carácter o naturaleza democrática⁵. Esta disposición es, con posterioridad, desarrollada en la Ley 115 de 1994, Ley General de

³ García Villegas, Mauricio, *“Los límites del constitucionalismo”*, en: Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2001, págs. 44-50.

⁴ Como lo señaló el Dr. Francisco José Lloreda Mera, ex ministro de Educación Nacional, “Colombia le apostó desde 1991 a la formación en valores democráticos (...) Pese a todas las deficiencias que puedan existir en la Constitución Nacional de 1991 y en la aplicación de la Ley General de Educación en las escuelas, los valores democráticos han calado en la socialización de los jóvenes y ello se muestra en predisposiciones personales favorables a la democracia, inducidas por los rectores y maestros, apoyadas en el progreso del gobierno escolar y en cambios en la relación pedagógica del aula (más dialogal, menos magistral), pero secundadas también en la educación informal y en la atmósfera del país”. Lloreda Mera, Francisco José, Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 2 (Marzo, 2001).

⁵ En el artículo 41 textualmente se expresa: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución”. Artículo que es concordante con lo dispuesto en el preámbulo y en los artículos 1º, 2º, 4º, 6º, 40-6, 67, 68, 86, 87, 88, 91, 95, 103, 188, 222, 241 de la Constitución Política.

Educación, y en los denominados Lineamientos Curriculares que el Ministerio de Educación Nacional expidió en diferentes áreas para adecuarlos, como señaló el Dr. Lloreza Mera, a los cambios sociales, políticos y culturales de los últimos años acaecidos en el mundo, en América latina y particularmente en Colombia. De la misma manera, con el convencimiento de que la escuela puede ayudar a “transitar por el arduo camino que implica poner en funcionamiento una democracia viva, la cual va ligada inexorablemente a la igualdad y a la participación activa de los ciudadanos, así como a la legitimidad del Estado”⁶, se promulgaron en el año 2003 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: *formar para la ciudadanía*.

Al expedirse los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas la Dra. Cecilia María Vélez White, Ministra de Educación, recalcó de manera categórica la urgente y apremiante necesidad de formar para la ciudadanía como una urgente necesidad que involucra a todos los sectores de la sociedad. Para ello, con los principios orientadores y las herramientas básicas determinados en los Estándares, se colocó para los educadores y los estudiantes un marco general que pudiera, en las situaciones institucionales de cada plantel, desarrollar los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que se deben adquirir por grados y niveles. Marco que permite, de acuerdo a lo planteado en los documentos

⁶ Ortiz Jiménez, José Guillermo y Carlos Pardo Adames, *Informe Nacional de Resultados del Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., 2002, págs. 8-9.

institucionales del Ministerio de Educación Nacional, consolidar la democracia en el país. “Trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas –advirtió la Señora Ministra– es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que, desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo”⁷.

Varias inquietudes rondan esta cuestión tan controvertida. Diversas preguntas pueden formularse a la preocupación de distintos sectores –entre ellos el académico y el educativo– por consolidar la ciudadanía desde estándares básicos decretados por el Gobierno Nacional. Si seguimos lo planteado por la socióloga Chantal Mouffe en la cita que abre este Trabajo de Grado, son considerables las formas de pensar la ciudadanía, de constituir –típica o arquetípicamente– el ciudadano estándar, tipo o modelo. Es un tema que va más allá de lo académico y de lo institucional pues, como bellamente lo señala la pensadora, involucra problemas vitales. La forma –diremos

⁷ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*; Serie Guías N° 6. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., 2004, pág. 3.

parafraseando a Mouffe— en que definimos, en que concebimos, en que pensamos el ser ciudadano se une o vincula a una visión particular de lo que es la política, del tipo de sociedad que deseamos y de la comunidad política en la cual estamos interesados en vivir. De la misma forma, como lo señala Ricardo Zapata Barrero, “la forma en que se defina la ciudadanía no puede escapar al implícito del proceso histórico de su adquisición (...) el problema de definir la ciudadanía no es sólo un problema sincrónico, derivado de los cambios sociales que se están produciendo en nuestras sociedades democráticas, sino histórico y antropológico”⁸. La estandarización de la ciudadanía es, pues, el marco de sospecha, desconfianza o recelo para lo expedido oficialmente. ¿Qué se entiende, en los Estándares Básicos, por ciudadanía, comunidad política, democracia, gobierno?, ¿Cuáles son los conocimientos (*lo que se necesita saber*) y las competencias (*lo que se necesita saber hacer*) que se deben forjar en los estudiantes en el marco de los procesos educativos?, ¿Cuál es la concepción de competencia que se vislumbra desde el discurso oficial y que, de manera general, impacta el quehacer docente en las instituciones públicas y privadas?

Efectivamente, en el espacio de esas interpelaciones, el objetivo de este Trabajo de Grado es acercarse —desde diversas concepciones de ciudadanía y de competencia— a lo formulado por el Estado en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Para lograr lo anterior tendremos que desarrollar dos ejes capitales que nos permitirán

⁸ Zapata Barrero, Ricardo, “*Hacia una teoría normativa de la ciudadanía democrática*”, en: Revista Foro, Bogotá D.C., N° 28 (enero. 1996); pág. 41.

construir una posición crítica sobre el asunto. El primero, implicará la realización de un rastreo –con carácter descriptivo y enunciativo– al estado del arte sobre la discusión conceptual con respecto a la ciudadanía. Desde hace aproximadamente tres décadas la cuestión volvió a tomar una fuerza inusitada tanto en el ámbito académico como en el institucional. Es lo que Manuel Pérez Ledesma denomina el renacido interés por la ciudadanía o el retorno del ciudadano y de lo público⁹. Explorar las diversas perspectivas que piensan la constitución de la comunidad política, que elaboran conceptualmente modelos de relacionamiento de la persona con el Estado, que interpretan los problemas que se han suscitado desde el modelo democrático representativo, es encontrarnos con posturas que, desde el liberalismo, el comunitarismo, el republicanismo, la democracia radical, se encuentran en el centro de las disputas. ¡Esta es la pertinencia del primer capítulo!. El segundo, ligado evidentemente al primero, es el de las competencias. Lo laboral, lo académico y lo cultural confluyen para analizar este debate contemporáneo. ¿Quién es el competente?, ¿Quién lo es en el mundo de la empresa, en el mundo de la academia o en el mundo de la vida?, ¿Qué es ser y hacer competentemente?. El *saber*, el *hacer* y el *saber hacer* aparecerán para permitirnos adentrarnos en enfoques que privilegian, como postura ideológica, lo operacional, lo cognitivo o que se abren, como podremos apreciarlo, a lo existencial, a lo vital, a lo radicalmente humano: la convivencia con el otro, la reinterpretación constante de significados y de sentidos que hacemos, de forma

⁹ Pérez Ledesma, Manuel, “*Ciudadanos y ciudadanía*”, en Pérez Ledesma, Manuel (comp.), *Ciudadanía y democracia*, Ed. Pablo Iglesias, Madrid, pág. 1.

cotidiana, en el propio y singular espacio y tiempo que nos vincula –geográfica e históricamente– con otros. ¡Esta es la razón del segundo apartado del Trabajo de Grado!. Todos estos puntos, cuando convergen, nos llevan indefectiblemente a las llamadas competencia ciudadanas las cuales, el Dr. Antanas Mockus, designan el denominado ciudadano competente. Será la llegada al último capítulo en el cual se analizará –con las limitaciones propias de un trabajo investigativo que se soporta, como aproximación subjetiva e interpretativa, a las personales y propias lecturas– la concepción de ciudadanía y de competencias que subyace en los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas¹⁰.

¹⁰ Es importante anotar que el área curricular de ciencias sociales, de acuerdo a lo señalado en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), está integrada en la Educación Básica por historia, Geografía, Constitución Política Y Democracia; y, en relación a la Educación Media se señala que son obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las Ciencias Económicas, Políticas y Filosofía.

CAPITULO 1

LA CIUDADANIA: EL DEBATE CONTEMPORANEO

En 1978 era posible afirmar con fiadamente que el concepto de ciudadanía había pasado de moda entre los pensadores políticos. Quince años mas tarde, 'ciudadanía' se ha convertido en una palabra que resuena a todo lo largo del espectro político

El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía

Will Kymlicka¹¹

Ahondar en la ciudadanía y en las diferentes posturas que, desde hace aproximadamente cinco décadas, ocupan el ámbito de debate político y académico es relevante para lo pretendido, como se enunció en la introducción, para este Trabajo de Grado. No es que el tema de la ciudadanía, como muchos afirman, esté de moda, haya vuelto al ruedo, esté recuperando su vigor perdido. Es que, en el ámbito de los destinos comunes, de las historias que constituyen los únicos proyectos sociales o los múltiples horizontes de sentido colectivos, se juega un partido importante: la existencia de seres plurales, anónimos, desconocidos, limitados. El debate ciudadano recupera la presencia, poco a poco, de lo cotidiano, de la interacción. De esta manera, como lo señala Marta Maurás, se pueden superar los aspectos institucionales, legales, formales en relación con la democracia; se franquea la visión que liga,

¹¹ Kymlicka, Will, "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía", en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997); pág. 5.

indefectiblemente, el desarrollo económico y la convivencia política¹². Punto de vista que se limita a plantear una serie de recetas para que, en los diferentes países, capaciten a quienes, dispositivamente, llevan el título, la calidad o la condición de ciudadanos.

Es así como el doctor Guillermo Hoyos Vásquez, en el prólogo del libro *Ciudadanía, lo Público, Democracia: textos y notas* del escritor Luis Jorge Garay Salamanca, realiza una cita que, para lo pretendido en este trabajo, se torna fundamental. “Los ciudadanos –subraya citando a Habermas–, han de tener la última palabra”¹³. Es una significativa referencia a un problema crucial de la sociedad contemporánea que se proyecta en los debates filosóficos de la actualidad y que manifiesta, de esa manera, la tensión potencial y real de la configuración ciudadana: el enfrentamiento, con respecto al ejercicio de los derechos, del cumplimiento de los deberes y de la pertenencia a una comunidad, de las lógicas de carácter individual (*o privada*) y de aquellas de carácter colectivo (*o pública*). La ciudadanía es, en medio de estas discusiones teóricas, la preocupación política que se manifiesta, que se exhibe, que emerge sospechosa o positivamente en los discursos o en las prácticas institucionalmente o por fuera de ella. Procesos de creciente democratización, un ámbito de globalización económica

¹² Maurás, Marta, “Prólogo”, en Pizarro, Crisóstomo y Eduardo Palma (comp.), *Niñez y Democracia*, Editorial Ariel, Colombia, 1997, pág. 17.

¹³ Garay Salamanca, Luis Jorge, *Ciudadanía, lo público, democracia. Textos y notas*, Bogotá D.C., 2000, pág. i.

mundial, las reivindicaciones culturales locales, el desmantelamiento del Estado de Bienestar europeo, las movilizaciones populares en países en vía de desarrollo o “tercermundistas”, las migraciones crecientes o el desplazamiento por violencia o hambre se constituyen en fenómenos sociales que, en el ámbito de la filosofía política, hicieron retomar el siempre recurrente, paradójica o raramente, tema de la ciudadanía. Preocupaciones intelectuales se mezclaron, directamente, con una acción estatal que, en contextos multiculturales y pluriétnicos, comenzó a promover políticas públicas de formación ciudadana, de educación de ciudadanos. La gestión estatal, de esa manera, impregnó espacios de socialización –sobre todo la institución escolar– para promover modelos paradigmáticos de ciudadanía que responden, de manera clara o de oculta forma, a intereses determinados. La acción estatal, en tanto decisiones políticas que permean las configuraciones individuales y sociales, no es –así lo parezca o pretenda parecerlo– neutral, aséptica, vacía o trivial. Por el contrario, una intromisión legal en la formación ciudadana –a través de decisiones que se dirijan directamente a la estructura curricular y a las prácticas pedagógicas escolares– puede ser turbia u oscura. Por ello, al interrogarnos por el problema de las competencias ciudadanas en Colombia, nos debemos interrogar, en primer término, por aquello que diferentes autores, desde enfoques teóricos o perspectivas ideológicas divergentes, enuncian en relación con la forma como se construye la sociedad o, para algunos, la comunidad política; y, por supuesto, con respecto a las condiciones (virtudes o probidades, para algunos autores) que las personas deben proyectar en la vida en común.

En este capítulo, respondiendo a esa inquietud cardinal, se ahondará en aquello que los principales exponentes de las corrientes liberales, comunitaristas, republicanas y aquella que defiende la postura de la democracia radical y plural presentan como tesis centrales y argumentos en la construcción del ciudadano y de la ciudadanía. La ciudadanía liberal, la ciudadanía comunitaria, la ciudadanía republicana y la que podemos denominar la ciudadanía radical, se hacen presente en lo que, esbozado por un determinado grupo de autores seleccionados, nos permitirán construir el marco desde el cual, con respecto a lo diseñado institucionalmente, se realizará un análisis crítico a lo formulado por el actual gobierno. De esta forma, teniendo como ámbito las perspectivas teóricas más representativas en relación con el ciudadano, se desarrollará el marco teórico del Trabajo de Grado. Se tendrán, de esa manera, los elementos críticos que soporten la aproximación a las concepciones que, de ciudadanía y de competencias, subyacen a la posición oficial. Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y, consecuentemente, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas promulgados por el Gobierno Nacional parten de una concepción de ciudadanía y de ciudadano que, visible, permite develar intereses, inquietudes, motivaciones.

En esa medida, como se señaló en la introducción, nos aproximamos a diversas concepciones de ciudadanía. La exploración que se plasma en este aparte permite determinar, en el marco de las posiciones de autores como Marshall, Rawls, Taylor,

Walzer, Mouffé y Laclau, cuál es el debate en relación con la constitución de la comunidad política, de la sociedad y, obviamente, qué concepción de política y de lo político, como actividad propia de los seres humanos asociados o congregados, se posee. Desde esta construcción conceptual se confrontarán con los documentos institucionales y con una propuesta implícita y explícita en la Constitución Política de 1991: “es una constitución que se consagra pluriétnica, pluricultural y que, en vez de reconocer la homogeneidad, reconoce en la diversidad un elemento esencial de riqueza y de construcción de un orden más justo”¹⁴.

1. LA POSTURA LIBERAL: DE THOMAS HUMPHREY MARSHALL A JOHN RAWLS

La ciudadanía, vinculada al ejercicio efectivo de los derechos consagrados en el ordenamiento jurídico-político, es una cuestión moderna, un problema de la modernidad la cual se representa, de acuerdo a lo expuesto por diversos autores, como la edad de los derechos, del sujeto de derechos. Se conecta, de manera directa, con el nacimiento del liberalismo político, la reafirmación de la democracia moderna, el papel de la sociedad civil en los procesos políticos, la consolidación progresiva del sistema

¹⁴ Como lo señala Rodrigo Uprimny dos temas fueron centrales en el debate constituyente: los derechos humanos y el multiculturalismo. “Si uno compara la Constitución de 1886 con la de 1991 y se pregunta cuál es la figura protegida en una y otra, uno puede entender mucho de lo que trató de significar el cambio constitucional”. Uprimny, Rodrigo, *“Derechos fundamentales, multiculturalidad y sociedad”*, en: Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2001, pág. 46.

capitalista y la formación de los Estados nacionales europeos¹⁵. Será la proyección de una expresión que comenzará a recorrer la idea de la ciudadanía y que se concretará en la perspectiva legal del ciudadano como aquel que es titular de un conjunto de derechos, como quien ostenta la capacidad para exigir, pretender o demandar algo de alguien. Libardo Sarmiento Anzola proyecta esta realidad al afirmar que en la época moderna es cuando la persona se constituye en el sujeto de la ciudadanía. “En la época moderna, el sujeto obtiene la titularidad de ciudadano: igualdad de participación, igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades y un suelo común de status social. La ciudadanía describe los derechos y las obligaciones asociadas a la capacidad de ser miembro de una unidad social, de manera especial a la nacionalidad”¹⁶.

En relación con el liberalismo político se presentan, en primer lugar, las ideas expuestas por T.H Marshall cuyo trabajo, como lo señala Luis Jorge Garay Salamanca, marcó “los inicios de la tradición liberal ortodoxa sobre la ciudadanía”¹⁷.

¹⁵ “Los derechos ciudadanos nacen a la par que el capitalismo, junto con el desmoronamiento del antiguo régimen feudal. Contribuye en este proceso la liberalización de la mano de obra desde el dominio del señor feudal para intercambiarse libremente en el mercado de trabajo. Se propagan nuevas ideas igualitarias y surgen demandas no solo de atención a las necesidades materiales insatisfechas de los trabajadores o la plebe, sino de inclusión en el nuevo orden político. Las elites se vieron forzadas a acoger las demandas y las transformaron en derechos de las clases bajas. Se extendió la ciudadanía, se formó la comunidad política y se profesionalizó el ejercicio de las funciones públicas”. Serrano, Claudia, *“Participación Social y Ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo”*, 2002, Consultado el 07 de 11 de 2004 en el World Wide Web: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/participacion_social_y_ciudadania.pdf

¹⁶ Sarmiento Anzola, Libardo, *“Ciudadanía y conflicto”*, en: *Inclusión social y nuevas ciudadanía: condiciones para la convivencia y seguridad democráticas*, Departamento Administrativo de Bienestar Social – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 2003, pág. 83.

¹⁷ Garay Salamanca, *Op cit.*, pág. i.

En segundo lugar, se relacionan los planteamientos de John Rawls cuyos textos *Teoría de la Justicia y Liberalismo Político*, determinan un hito sobre el problema de los principios desde los cuales se debe constituir la sociedad justa o, en otras palabras, sobre la justicia.

1.1 La ciudadanía en la obra de T.H Marshall: la titularidad de los derechos

La conferencia que pronuncia Thomas H. Marshall en la Universidad de Cambridge en 1949 coloca las bases para adentrarnos en el problema de la ciudadanía desde una perspectiva teórica que podríamos denominar evolucionista o etapista. Perspectiva que se abre, necesariamente, con la referencia que realiza a Alfred Marshall el cual, planteándose el problema de la desigualdad en el sistema capitalista, formula la pregunta por las condiciones en las cuales un hombre se puede hacer caballero, se torna, para la comunidad política, en un ser civilizado. Cuestión que T.H. Marshall coloca como soporte para inquirir por el problema de la ciudadanía, es decir, por la cuestión de la pertenencia plena a la sociedad. Problema que supone, desde la perspectiva del autor, enfrentar el reconocimiento de las desigualdades sociales marcadas por diferentes factores en un sistema de producción económico capitalista;

diferencias que se deben reducir para atenuar, de ese modo, el conflicto o la tensión existente entre ciudadanía y economía de mercado¹⁸.

Coloca de presente, el autor de la Conferencia *Ciudadanía y Clase Social*, dos aspectos que se relacionan mutuamente. El primero, las consideraciones de la ciudadanía como un status que, de manera evolutiva o progresiva, se amplía a los miembros de la sociedad quienes exigen que se les acepte como integrantes de pleno derecho. Es una perspectiva que, linealmente, busca explicar la forma en la cual, al interior de una comunidad política, los derechos consagrados se amplían, se extienden a quienes no los poseen como titulares y que, por ende, no ostentan el carácter de ciudadanos. Lo lineal no permite, en el terreno de lo histórico y sus contradicciones, determinar la presencia de las luchas, los conflictos. Una especie de positivismo progresista se proyecta, así, en una perspectiva de escalonada y sucesiva adquisición. Como lo señala Pérez Ledesma al recuperar las críticas de Charles Tilly a Marshall, “de su visión evolucionista parecía deducirse que la ampliación progresiva de los derechos ciudadanos fue casi una necesidad histórica, resultado del progreso cívico de las naciones; de un progreso en el que el consenso y la conciliación fueron mucho más

¹⁸ El reconocimiento de las desigualdades sociales y de la búsqueda de su superación (mayor igualdad) mediante la titularidad de derechos en una sociedad que se percibe desde la igualdad jurídica (legal) será una recurrente en el pensamiento liberal. Como lo recuerda Sarmiento Anzola para “Marshall, la existencia de una igualdad humana básica, asociada a la pertenencia plena al derecho de ciudadanía, entra en contradicción con una superestructura de desigualdad económica”. Sarmiento Anzola, *Op cit.*, pág. 87.

importantes que las luchas y los enfrentamientos”¹⁹. El segundo, consecuente con lo antes mencionado, una exploración histórica –excavación, la llamará el sociólogo inglés– de la Inglaterra de los siglos XVIII, XIX y XX para explicar la consolidación, en cabeza de los miembros de la comunidad, de los componentes o elementos de la ciudadanía: el civil, el político y el social. Exploración en la cual refleja, por su posición, la visión etapista o evolucionista de la configuración de la ciudadanía durante aproximadamente tres centurias. Dichos aspectos, proyectados en su obra, le permitirán encarar el fenómeno de la ubicación, multiplicación y expansión de los derechos y de los sujetos que se consideran portadores de los mismos.

La ciudadanía conlleva, para Marshall, la pertenencia plena de un sujeto a una sociedad lo cual, en el ámbito de la titularidad de los derechos de ciudadanía, implica “que cada cual sea tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales”²⁰. El status ciudadano garantiza a los individuos, al interior de una sociedad considerada legítima por este hecho, “iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades”²¹. Por eso Sarmiento Anzola puede sostener que “la ciudadanía, fundamentada en los postulados de justicia e igualdad social, es aquel status que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad; sus

¹⁹ Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 5.

²⁰ Marshall, Thomas H, “*Ciudadanía y Clase Social*”, en: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, N° 79 (julio - septiembre.1997); pág. 312.

²¹ Garay Salamanca, *Op cit.*, pág. 74.

beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y a las obligaciones que implica”²². La pertenencia plena a la sociedad se afirma y asegura, como lo señala Will Kymlicka, otorgando al individuo un creciente número de derechos que lo coloca, en relación con los demás miembros del conglomerado social, en igualdad de condiciones²³. Esta situación se proyecta en dos posibilidades: la primera, desde el titular de la ciudadanía quien en esa calidad, como facultado, puede reclamar o exigir de los otros una determinada conducta; y, la segunda, desde los miembros de la comunidad quienes, frente a los demás ciudadanos, deben brindar un comportamiento específico mediado por la igualdad legal. Mientras esto no se logre, por múltiples y diversos factores, la ciudadanía no podrá considerarse para Marshall, plena o total²⁴. La plenitud de la ciudadanía se dará en la medida en que los sujetos, como lo resalta José Manuel Bermudo, “vayan ganado competencias, (...) la conquisten²⁵. Es la proyección, bajo la perspectiva de Marshall, de lo que antes enunciamos como la ampliación o extensión de los derechos a los miembros de la sociedad para considerarlos, de esa forma, ciudadanos. La titularidad de los derechos –criterio legal o jurídico desde el cual se

²² Sarmiento Anzola, *Op cit.*, pág. 86.

²³ Como lo señala Pérez Ledesma “lo que convirtió a Marshall en el mejor exponente de la ortodoxia de la posguerra fue su visión del ciudadano como detentador de derechos en condiciones de igualdad con el resto de los miembros del conjunto social”. Pérez Ledesma, Manuel, *Op cit.*, pág. 5.

²⁴ Se marca desde esta concepción una línea que será recurrente en el pensamiento liberal: la necesidad de fijar el problema ciudadano - eminentemente político- en una cuestión de orden jurídico que se ligará al problema de la propiedad y de aquello que, bajo esta, se puede reclamar o exigir como poder, prerrogativa o facultad subjetiva.

²⁵ Bermudo, José Manuel, “*Ciudadanía e inmigración*”, en: Estudios Políticos, Instituto de Estudios Políticos – Universidad de Antioquia, Medellín, N° 19 (julio - diciembre. 2001); pág. 11.

constituye esta visión— debe ser ejercida o reclamada ante los demás miembros de la comunidad y, por ende, también frente al Estado.

Para abocar el desarrollo de lo propuesto en relación con la consolidación histórica, progresiva y evolutiva de los derechos ciudadanos un tema será fundamental en la obra del sociólogo inglés: el otorgamiento creciente y sucesivo de los derechos de ciudadanía —sean estos civiles, políticos o sociales—, en el transcurrir histórico de Inglaterra²⁶. De una ciudadanía soportada o instaurada en los derechos civiles en el siglo XVIII se llegará a una ciudadanía fundamentada en los derechos sociales en la pasada centuria. Es, como lo vemos, la manera de mostrar la incorporación plena de los individuos al conjunto social y de enfrentar el problema que, como la desigualdad económica y social, se hace patente o evidente desde el concepto de ciudadanía. La ciudadanía, por consiguiente, se concretará, constitucional y legalmente, en la repartición de determinados bienes, considerados fundamentales bajo la óptica del derecho o de lo jurídico, a los miembros de la sociedad.

²⁶ Estos tres componentes -o clases de derechos- determinarán, según el autor, la calidad de ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía. Se es ciudadano en la medida en que, los derechos civiles, políticos y sociales, son ejercidos de manera completa e íntegra por aquel que, ante la legislación, es su titular. No es posible un ciudadano o una ciudadanía que no implique la conjunción de esos elementos, su ejercicio pleno.

El componente civil se proyecta, en la ciudadanía, en los derechos que el sujeto posee como titular para el ejercicio de la libertad individual²⁷. El Siglo XVIII fue, para Marshall, el momento de este elemento. La consagración de las libertades civiles – reforzadas por mecanismos diversos, por instituciones judiciales y por una forma estatal en la que el poder político estuviera separado– marcó la consolidación del status civil de la ciudadanía. El elemento político, con instituciones como el parlamento y los cuerpos colegiados de carácter local, se concreta en la posibilidad de elegir y de ser elegido. En el primero de los casos se inviste al sujeto de la capacidad para designar, mediante el sufragio, a los miembros del gobierno y, en el segundo, para participar como candidato en las contiendas de carácter electoral²⁸. El siglo XIX, siguiendo el desarrollo histórico propuesto por Marshall, fue la centuria de la consolidación de los derechos políticos o, en sus palabras, del componente político de la ciudadanía²⁹. El elemento social, propio del siglo XX, implica que la igualdad ante la ley de los ciudadanos debe ser, fundamentalmente, una igualdad ante las condiciones

²⁷ La libertad de pensamiento, la libertad de opinión, la libertad de locomoción o circulación, la libertad de conciencia, la libertad de contratación, la libertad de expresión, la libertad para legar o testar, la libertad para enajenar bienes o gravarlos, son algunos ejemplos de este componente.

²⁸ El derecho al voto, la posibilidad de afiliarse a una organización política, la posibilidad de presentarse como candidato para ocupar un cargo público de elección popular son expresiones constitucionales o legales de este componente de la ciudadanía.

²⁹ En este aspecto el autor reflexiona sobre el ejercicio del sufragio en el marco de una democracia representativa. Reconoce, en el proceso de consolidación de los derechos políticos, la lucha contra privilegios de grupo heredados de la cultura medieval y renacentista. La abolición del voto a los hacendatarios -titulares de propiedad sobre la tierra- y su extensión a los arrendatarios o inquilinos marcaron, para Marshall, un punto sobresaliente que culminará, en 1918, con el sufragio a todos los hombres y a las mujeres. Desplazar el ámbito económico de la capacidad para participar en la configuración del poder político a través de las elecciones -elector o elegido- se tornó en un aspecto esencial para la reflexión planteada por el sociólogo.

de la vida. La materialidad de lo consagrado en lo formalmente manifestado como ley debe soportar, en la vida social de los ciudadanos, las condiciones necesarias para adquirir un mínimo de bienestar y de seguridad. Es, como se ha señalado por diversos autores, permitir la participación de los sujetos en la distribución de los bienes colectivos de la nación y en su progreso³⁰. Para lograr lo anterior, como lo señala Kymlicka, Marshall exigió la constitución de un Estado de Bienestar liberal-democrático el cual, ante la consagración de los derechos de carácter asistencial, debe poseer una tarea activa en relación con los procesos sociales, políticos y económicos, con la gestión y dinamización de diferentes procesos colectivos³¹.

A la concepción planteada por Marshall se le ha denominado ciudadanía privada o pasiva dado que el énfasis está puesto en la titularidad de los derechos que pueden ser reclamados ante los otros miembros de la sociedad o, en caso de los derechos asistenciales, frente al Estado. Sobre este aspecto es que se han esbozado la mayoría de las críticas a este modelo de ciudadanía. Ataques que se han detenido en la concepción individualista de la ciudadanía y en la poca importancia que tienen los denominados deberes u obligaciones de carácter cívico. Lo anterior, obviamente, cuando se reclama la participación activa de los miembros de una comunidad en la esfera pública. “En

³⁰ El derecho al trabajo, el derecho a la educación pública, el derecho a una vivienda digna, la función social de la propiedad privada, la libertad de asociación sindical, el papel intervencionista del Estado en los procesos económicos, el derecho a la salud, el derecho a recibir las pensiones de vejez o de invalidez, son algunos ejemplos de este componente de la ciudadanía.

³¹ Kymlicka, *Op cit*, pág. 8.

suma –determina Pérez Ledesma– lo que el propio Marshall definió como el rotundo cambio de énfasis de las obligaciones a los derechos representaba, a su juicio, un aspecto inevitable e irreversible de la ciudadanía moderna”³². La reducción del ciudadano a un individuo pasivo se torna en un problema que representará, con respecto a la configuración de lo público, una limitación. La posibilidad de generar insolidaridades crecientes y la negación progresiva de las responsabilidades colectivas, son consecuencias de esta postura que radicaliza la postura liberal individualista que, en el marco de un Estado Liberal, se posiciona desde el Siglo XVII y XVIII. No obstante lo anterior, el problema del pluralismo en las sociedades democráticas, de la multiculturalidad y las diferencias, de procesos históricos no lineales o evolutivos, de la convivencia de una igualdad legal en el marco de una desigualdad real, aparecen como objeciones a lo planteado por el sociólogo inglés. Observemos algunas de las críticas desarrolladas las cuales, como advertiremos, se relacionan de manera directa con lo señalado anteriormente.

En primer lugar, se recalca la necesidad de complementar la ciudadanía con virtudes y responsabilidades que muestren la participación del ciudadano y la asunción de una serie de obligaciones para con la sociedad y el Estado³³. Será la reflexión en torno a las

³² Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 7.

³³ “La primera crítica a la ortodoxia de posguerra –y la más poderosa en términos políticos– proviene del ataque de la nueva derecha a la idea de <derechos sociales>. Estos derechos siempre fueron resistidos desde la derecha, con el argumento de que a) son incompatibles con las exigencias de libertad negativa y con los reclamos de justicia basados en el mérito, b) son económicamente ineficientes, y c)

cualidades, actitudes o disposiciones que deben guiar la acción ciudadana. Esta crítica, esencial desde el republicanismo cívico, proyecta el problema de la responsabilidad ciudadana y, en consecuencia, del aprendizaje de las virtudes cívicas que se deben vivir en el hogar y que se tienen que reforzar, por su función socializadora, en diferentes ámbitos de la vida colectiva. Reproche que, desde los comunitaristas, se afianza en la importancia que la posición de Marshall otorga a la relación del individuo con el Estado dejando por fuera la necesidad que, para la formación ciudadana, tiene la pertenencia, adscripción y participación a diferentes comunidades. En segundo lugar, se determina la necesidad de incorporar, en relación con la ciudadanía, el pluralismo social, religioso, étnico y cultural que se presenta en diferentes contextos y que –de forma contundente– deja percibir que no es posible abogar por la igualdad de derechos en cualquier condición desconociendo, efectivamente, las circunstancias que se presentan. La crítica, que retomará Rawls en su obra, tendrá como punto clave el problema del pluralismo. “La concepción de Marshall –señala Garay Salamanca– se ve gravemente restringida cuando se enfrenta al problema del pluralismo -o del multiculturalismo como ocurre en las sociedades modernas complejas-. Si ya no se aceptan unos derechos de los ciudadanos, ¿Cómo se podrá definir la ciudadanía y cómo reconstruir el entramado normativo de sociedades no bien ordenadas?”³⁴. El problema

nos hacen avanzar en el <camino hacia la servidumbre>”. Críticas que se vieron concretadas en las acciones que las nuevas derechas implementaron para dismantlar el Estado de Bienestar en diferentes países de Europa y, por supuesto, en Estados Unidos. Kymlicka, *Op cit.*, pág. 9

³⁴ Garay Salamanca, *Op cit.*, pág. 80.

de la díada inclusión-exclusión, de procesos históricos que han ocultado a individuos o grupos sociales, de la resistencia provocada por la marginación colectiva, de las respuestas no institucionales al problema de la violencia o de los discursos oficiales, no se hacen palpable o visibles bajo esta perspectiva teórica. En tercer lugar, se señala la convivencia, paradójica e incomprensible, de una ciudadanía plena en espacios de desigualdad real. Bajo esta posición, como lo determina Bermudo, la ciudadanía se convierte “en un título que iguala a sus beneficiarios en derechos y obligaciones; pero un título que se conquista y se llena progresivamente de contenido. Y, sobre todo, una institución no sólo insensible a la desigualdad sino que excluye la igualdad real”³⁵. Esta contradicción, que resalta la legitimación de una situación de desigualdad, se concreta en la primacía del derecho sobre la justicia ya que, en este sentido, la identidad política de los sujetos se fincará en los derechos otorgados. Obviamente, se reduce la compleja suma de circunstancias, factores o variables que confluyen en una sociedad en momentos históricos determinados. Se trata entonces, señalará el citado profesor de la Universidad de Barcelona, “de un status, de una condición que pone límites a la distribución del derecho, excluyendo a los extraños a la comunidad y estableciendo diferencias en su seno”³⁶. Lo que parece incluyente –la condición legal del status ciudadano– aparece, como vemos, en un espacio real de exclusión.

³⁵ Bermudo, *Op cit.*, pág. 12.

³⁶ *Ibíd.*, pág. 13.

1.2 John Rawls: la concepción política de la justicia – la concepción igualitaria de la ciudadanía

En Rawls se puede observar con claridad la concreción del modelo liberal igualitario de la ciudadanía democrática. Los fundamentos del liberalismo, en cuya tradición política se inscribe el filósofo americano, se perciben en sus reflexiones³⁷. La concepción contractualista de la sociedad, la soberanía moral de los individuos, la neutralidad de la institución estatal frente al ámbito privado de los sujetos, configuran aspectos esenciales de la propuesta realizada por el autor en *Teoría de la Justicia* y *El Liberalismo Político*; propuesta que, como lo señala el filósofo estadounidense, presenta una teoría de la justicia que puede ser aplicable -o practicable, en sus palabras- en una sociedad democrática constitucional³⁸.

Rawls propone, como tarea principal de la filosofía política, la necesidad de examinar, desde determinados criterios, si las instituciones sociales, económicas y políticas son,

³⁷ Como lo señala Thomas Nagel, “Rawls ocupa un lugar especial dentro de esta tradición, pues ha explorado y profundizado sus fundamentos filosóficos llegando a profundidades sin precedentes, transformando de ese modo la disciplina de la teoría política en nuestra era, y ha sostenido una visión distintiva y marcadamente igualitaria que está reñida con muchas otras posturas en el ámbito liberal, aunque él la ve como una perspectiva que sigue las ideas básicas del liberalismo hasta su conclusión lógica”. Nagel, Thomas, *“Rawls y el liberalismo”*, en: Estudios Públicos, Santiago de Chile, N° 97 (verano. 2005); pág. 220.

³⁸ El hacer énfasis en la concepción política de su teoría resulta esencial para abordar la forma como propone, bajo una estructura social, económica y política democrática determinada, enfrentar problemas políticos o públicos prácticos. “La justicia como equidad -señala- fue concebida para ser aplicada a lo que denominara la <<estructura básica>> de una moderna democracia constitucional”. Rawls, John, *“La justicia como equidad: política, no metafísica”*, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996); pág. 24.

para la realización de la libertad y de la igualdad, justas o no³⁹. La justicia, señala el filósofo, es la primera virtud de las instituciones sociales. Las preguntas por la manera como se distribuyen los derechos y las libertades básicas consagradas en el orden político y jurídico y el modo como se responde a las demandas de igualdad democrática, desde la distribución de ventajas, beneficios y cargas, se constituyen en las disquisiciones que le permitirán indagar sobre los principios que guían la estructura básica de la sociedad y que, por consiguiente, se tornan en la finalidad misma del acuerdo societal fundante⁴⁰. Preguntas que se deben formular ya que “la justicia de un esquema social depende esencialmente de cómo se asignan los derechos y deberes fundamentales, y de las oportunidades económicas y las condiciones sociales en los diversos sectores de la sociedad”⁴¹. Para desarrollar lo anterior Rawls supone la celebración por parte de los miembros de la sociedad de un contrato que, de manera hipotética, concreta dos puntos esenciales. Es, para el conjunto de los asociados, el marco en el cual se acuerdan los principios que deben regir las instituciones básicas y que, por ende, marcan el plan de vida que posean los individuos al supeditar sus

³⁹ Entendidas las instituciones más importantes la constitución política del país, las disposiciones que rigen las interacciones que se dan al interior del sistema social. Como lo señala Nelson Cuchumbé “dicho conjunto de instituciones constituye el marco o trasfondo social en donde los ciudadanos adelantan actividades de orden individual o de orden asociativo”. Cuchumbé, Nelson, *John Rawls: la justicia como equidad*, en: Criterio Jurídico, Santiago de Cali, N° 3 (2003); pág. 229.

⁴⁰ Sobre este punto el mismo Rawls declara: “las grandes instituciones definen los deberes y derechos del hombre e influyen sobre sus perspectivas de vida, sobre lo que puede esperar hacer y sobre lo que haga. La estructura básica es el tema primario de la justicia porque sus efectos son muy profundos y están presentes desde el principio”. Garay Salamanca, *Op cit.*, pág. 82.

⁴¹ *Idem.*

propias y particulares concepciones de lo bueno, a sus determinados y singulares fines⁴². La aplicación de su resultado sólo puede hacerse en sociedades bien ordenadas, es decir, en asociaciones humanas en las cuales cada persona, libre e igual, acepta los principios de justicia pactados y sabe que los otros los reconocen y, al mismo tiempo, que las instituciones sociales básicas satisfacen, desde su estructura, lo convenido. Se refleja, como se observa la concepción pública de la justicia, la idea de que, lo acordado como principios de justicia, es compartido por todos y que, por consiguiente, irradiará la manera como se establezca la estructura y funcionamiento institucional del Estado y la forma como se generan las interacciones sociales en diferentes sistemas.

La pregunta que aparece ahora, de carácter procedimental o instrumental, lleva a indagar por la forma cómo se acuerdan los principios de justicia. Los criterios, para un ejercicio de reflexión que pondrá como fundamento la necesidad de esbozar razones validas y públicamente reconocidas, supone pensar los instrumentos que permiten la base de un acuerdo voluntario e informado entre ciudadanos que, por su naturaleza, son libres e iguales⁴³. Como lo señala Quentin Skinner, Rawls recurrirá a la necesidad de emplear el mecanismo de un contrato social imaginario o de carácter hipotético

⁴² Quienes como Rawls –señala Miguel Ángel Contreras- defienden la prioridad de la justicia sobre cualquier bien moral contingente, piensan que lo bueno pertenece, en todo caso, al ámbito de las morales privadas, pero no a lo públicamente exigible y regulable. No es lo justo derivado de lo bueno, sino más bien lo bueno lo que, en todo caso, debe ser compatible con lo justo. Contreras, Miguel Ángel, “Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes”, en: Cuadernos de CENDES, Caracas, N° 48 (septiembre - diciembre. 2001); pág. 11.

⁴³ Rawls, *Op cit.*, pág. 28.

“para exponer de qué manera individuos racionales llegarían al acuerdo en torno a un determinado criterio de justicia distributiva y, por lo tanto, en torno a cierto conjunto de principios que definen el tratamiento adecuado de los individuos dentro de la sociedad”⁴⁴. Serán tres, ante esto, los asuntos de discusión. El primero, que se concreta en la situación inicial de los pactantes⁴⁵; el segundo, que busca indagar por la posición de los participantes en la situación inicial⁴⁶; y, el tercero, que versa sobre los principios que se pactan como consecuencia de la celebración del contrato social⁴⁷. Las

⁴⁴ Quentin, Skinner, “*Acerca de la justicia, el bien común y la prioridad de la libertad*”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*. Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996); pág. 137.

⁴⁵ En un ejercicio de abstracción, supone Rawls la existencia de una posición original entendida como un mecanismo de representación de los ciudadanos los cuales, con las facultades morales y mentales requeridas, libres e iguales, celebran el contrato. Esta posición refleja condiciones ideales que se suponen existen originalmente en relación con los pactantes del acuerdo societal y que neutralizan, consiguientemente, las circunstancias particulares de los celebrantes. Por eso, como lo advierte Gargarella, “Rawls imagina una discusión llevada a cabo por individuos racionales y autointeresados, que se proponen elegir –por unanimidad, y después de deliberar entre ellos- los principios básicos que han de regir la sociedad”. Gargarella, Roberto, *Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política*, Paidós, Barcelona, 1999, pág. 36.

⁴⁶ Rawls propone el velo de la ignorancia como un mecanismo desde el cual se superan las circunstancias personales y particulares y, por supuesto históricas y sociales, que se verían reflejadas en la deliberación y que, en la lógica de intereses irreconciliables, impedirán el logro de lo propuesto. El contrato supone la libertad y la igualdad como condición de su formulación –en relación con las diferentes voluntades que participan-. Por eso propone encontrar un punto de vista, no deformado por las circunstancias particulares y las condiciones, a partir del cual se pueda formular el pacto (clase social, riqueza, inteligencia, sexo, preferencias ideológicas, doctrinas religiosas profesadas, etc.). Es la forma, evitando acercarse a las contingencias personales y sociales, de detener su incidencia en la propuesta y, en un sistema que, amparado en la autonomía, el esfuerzo y la responsabilidad frente a la consecución de la riqueza, genera ventajas de negociación para individuos situados en ciertos estratos del entramado social.

⁴⁷ Dos son los principios que se acuerdan como consecuencia de la celebración del contrato. El primero supone que cada persona, al interior de la sociedad, tiene el mismo derecho de gozar de un esquema apropiado de derechos y libertades básico e igual que sea compatible con el esquema de los demás miembros de la sociedad. El segundo implica que la desigualdad social de aquellos que, bajo el ordenamiento jurídico y político son iguales, se tolerará si la misma se vincula, por un lado, a la justa igualdad de oportunidades para el acceso a cargos y puestos abiertos a todos y, por otro, al beneficio que de la desigualdad permitida reciba el más desfavorecido. Como observamos el primer principio, bajo la óptica liberal, implica la libertad y, el segundo, la igualdad.

construcciones teóricas de Rawls, reflejarán una posición que, desde el modelo, no se manifiesta o expresa en las diversas historias y que hacen perder de vista las culturas, sus contradicciones, el devenir propio de sociedades. La posición original en la cual se buscan neutralizar las circunstancias particulares de los celebrantes; el velo de la ignorancia que implica, de manera hipotética, superar las condiciones que impedirían celebrar el pacto; y los principios que suponen la libertad y la igualdad (ya no radicalizadas como se hace en el pensamiento liberal libertario al absolutizar la libertad frente a la igualdad). Efectivamente diferentes cuestiones se deben retomar en este punto ya que se tornan, bajo el esquema que Rawls elabora, en relevantes para el trabajo. ¿Cuál es el concepto de sociedad que se construye entorno al contrato hipotético?, ¿Cuál es la concepción de la persona que suscribe el pacto?, ¿Qué lugar tiene la deliberación o razón pública en esta construcción teórica?, son los asuntos que se deben abordar y que, al igual de lo sucedido con Marshall, nos permite concebir una concepción del buen ciudadano o del ciudadano competente.

Teniendo como base una idea implícita o una intuición básica de la cultura pública en una sociedad democrática, Rawls expresa la idea de la sociedad como un sistema equitativo de cooperación entre personas libres e iguales. Sistema en el cual la cooperación entre los miembros se somete a unas reglas y a unos términos contractuales compartidos, a la reciprocidad o mutualidad que se expresa en los

derechos y deberes consagrados en el ordenamiento jurídico y en las principales instituciones básicas de la sociedad y que requerirá, para responder de manera práctica a problemas determinados, a una idea de justicia que prima sobre el bien. Los términos cooperativos, como lo señala Rawls, requieren de la definición de los derechos y las obligaciones que regulan las instituciones sociales básicas y que, por consiguiente, deben soportarse en una idea del bien que reporte a quien cumple las reglas acordadas ventajas o beneficios razonables⁴⁸. Es necesario, se postulará, establecer los principios de justicia con independencia de concepciones particulares de la buena vida, de creencias que –en lo religioso y filosófico– generen valores o virtudes contrarias a las proyectadas en los principios acordados.

En este esquema, cuyo énfasis se coloca en el carácter cooperativo de los vínculos de los individuos, se construye una concepción del ciudadano como quien participa o desempeña roles o funciones al interior de la sociedad y ejercita, por ende, sus derechos y deberes, como libre e igual⁴⁹. Los ciudadanos, por ende, poseen la capacidad de participar, bajo el principio de la reciprocidad, en la cooperación social y se conciben como “sujetos equipados y dispuestos culturalmente para participar

⁴⁸ La cooperación social, como lo señala el profesor Cuchumbé, se debe orientar por reglas y procedimientos acordados públicamente, exige una interacción basada en la reciprocidad e implica la ventaja racional. En relación con este punto señala que “todo ciudadano tiene derecho a lograr aquellos propósitos considerados por él como buenos para su beneficio o realización individual”. Cuchumbé, *Op cit.*, pág. 227.

⁴⁹ Rawls, *Op cit.*, pág. 32.

permanente en los diversos escenarios de interacción social”⁵⁰. Es, frente a la posición de Marshall, un avance con respecto a un enfoque de carácter pasivo. Se determina, como posibilidad –no como obligación o deber cívico– que los ciudadanos participen en la configuración, a través de las múltiples interacciones que constituyen, en el conjunto social. Ahora, esa participación está fincada en una idea esencial con respecto a la persona como ciudadano. “La idea básica es que en virtud de sus poderes morales y los poderes conectados de la razón, pensamiento y juicio, los hombres son libres e iguales”⁵¹. Esta concepción –de carácter normativo– se soporta, efectivamente, en la idea de la persona como sujeto moral, como una unidad básica de pensamiento, juicio, deliberación y responsabilidad en relación con el juicio que se formula y libremente se acepta. Las facultades morales y mentales le permitirán, como indispensables, ser ciudadano o, como lo señala Rawls, “miembro normal y cooperativo de una sociedad durante toda su vida”⁵². En ese punto se pueden expresar diversas críticas que se enfocan, ya no hacia las posibilidades de participación, sino con relación a las condiciones que la hacen posible en caso de que, el ciudadano, decida participar en los asuntos que podremos denominar públicos. La razón, facultades mentales y morales, confirma su posición en las ideas liberales que expresan la constitución de lo social y de lo político. El ciudadano se concebirá así mismo y a los demás como dotado de las

⁵⁰ Cuchumbé, *Op cit.*, pág. 230.

⁵¹ Rawls, *Op cit.*, pág. 31.

⁵² *Idem.*

facultades necesarias que le permiten elaborar, revisar y perseguir, en palabras de Rawls, una concepción del bien que se proyecte en los destinos personales –plan de vida razonable– y colectivos de la sociedad –estructura institucional básica–, una idea de aquello que “es valioso para la vida humana”⁵³. Se piensa, precisamente, como racional y razonable, capaz de modificar los fines particulares, las concepciones individuales del bien⁵⁴. De esta manera, articulará su plan de vida con los criterios de justicia acordados y orientará su “acción práctica en función de una concepción de bien articulada a fines y objetivos que cada persona considera como valiosos para la vida humana”⁵⁵. La igualdad y la libertad serán, a su vez, las condiciones que posibilitan la participación del ciudadano en la sociedad. La igualdad se posee cuando se “logra un grado mínimo de capacidades morales y de capacidades que le permitan participar activamente en la vida pública”⁵⁶. La libertad, por su parte, se proyecta cuando los

⁵³ *Ibíd.*, pág. 32.

⁵⁴ Oscar Godoy señala tres dimensiones de la libertad del ciudadano. La primera, concretada en el poder de aceptar una concepción del bien; la segunda, proyectada, en la experimentación del ciudadano como fuente legítima de demandas que deben ser resueltas por el sistema social y, por ende, por el sistema político; y, la tercera, manifestada en la capacidad de asumir la responsabilidad por los fines de las acciones realizadas. Godoy Arcaya, Oscar, “*Democracia y razón pública en torno a John Rawls*”, en: Estudios Públicos. Santiago de Chile, N° 81 (verano. 2001); págs. 39-65. De igual manera, Ferrán Requero y Eduard Gonzalo señalan que por racional se entiende la acción dirigida a la satisfacción y los deseos de un agente que se puede encontrar afectada por los fines de otros sujetos y que, por razonable, se concibe como la capacidad de reconocer los principios acordados como marco para realizar las acciones propias. Requero, Ferrán y Eduard Gonzalo, “*John Rawls: logros y límites del último liberalismo político tradicional*”, en: Teorías Políticas Contemporáneas, Valencia, N° 9 (2001); págs. 91-135.

⁵⁵ Cuchumbé, *Op cit.*, pág. 230.

⁵⁶ En este sentido Nelson Cuchumbé cita a Rawls cuando señala que las personas son iguales en el sentido “de que todos se entienden poseedores, en el grado mínimo esencial, de las facultades morales necesarias para participar en la cooperación social durante toda su vida y para participar en la sociedad como ciudadanos iguales”. *Idem*.

ciudadanos se conciben como “libres y cuando poseen la capacidad moral para trazar una concepción de bien”⁵⁷.

En esta esfera en la cual el sujeto participa como pactante se resalta el concepto de razón pública pues, como lo recuerda Oscar Godoy, es la razón de los ciudadanos cuyo objeto es, en el marco del contrato celebrado, precisar los principios de justicia que regirán las instituciones básicas y que, por ende, harán visibles las diferentes concepciones del bien -particulares de los sujetos- las cuales deberán coexistir en el momento de adoptar una concepción de bien que se irradie en la sociedad como sistema de relacionamiento y cooperación mutua⁵⁸. Es, como se percibe, el espacio a través del cual, en el marco del discernimiento y de la deliberación pública, se toman decisiones racionales y razonables que tienen que ver con la estructura básica social. Racionales, en relación con las facultades morales e intelectuales que permiten comprender, analizar e inferir y, razonables, con respecto a la proyección individual de los vínculos cooperativos⁵⁹. Dos son los principios que se acuerdan como consecuencia

⁵⁷ *Ibíd.*, pág. 231.

⁵⁸ “La razón pública es la razón de los ciudadanos, concebidos como libres e iguales al interior de un cuerpo colectivo, y habilitados para ejercer el poder político final o soberano”. Godoy Arcaya, *Op cit.*, pág. 41.

⁵⁹ Señala al respecto Oscar Godoy citando a Rawls: “Recordemos que la razonabilidad nos remite a la capacidad del discurso para comunicarse efectivamente con el otro. Otro que puede tener y tiene una filiación a una diversidad de doctrinas comprensivas. De ese modo, el discurso razonable, en el sentido de ser pensado y emitido para ser aceptado por el otro, a pesar de las diferencias que separan a sus respectivos emisores y receptores en virtud de las doctrinas comprensivas que sustentan”. Godoy Arcaya, *Op cit.*, pág. 50.

de la celebración del contrato. El primero, principio de la igualdad de derechos y libertades, supone que cada persona, al interior de la sociedad, tiene el mismo derecho de gozar de un esquema apropiado de derechos y libertades básico e igual que sea compatible con el esquema de los demás miembros de la sociedad. El segundo, principio de la diferencia, implica que la desigualdad social de aquellos que, iguales y libres, se tolerará si la misma se vincula, por un lado, a la justa igualdad de oportunidades para el acceso a cargos y puestos abiertos a todos y, por otro, al beneficio que de la desigualdad permitida reciba el más desfavorecido⁶⁰. Como observamos el primer principio, bajo la óptica liberal, implica la libertad y, el segundo, la igualdad. Principios que generarán –por sus requisitos– estabilidad, de acuerdo al autor, en una democracia constitucional. Garantizar, al interior de sociedades plurales, la convivencia de diferentes y, en veces, contradictorias posiciones, se tornará en el soporte práctico de esta teoría. “Cuando se adopta este marco de deliberación, los juicios convergen lo suficiente como para que la cooperación política, sobre las bases del mutuo respeto, pueda mantenerse (...) constituye un marco de deliberación y reflexión que permite hacer acuerdos políticos sobre cuestiones de justicia y aspectos constitucionales, básicos para toda sociedad”⁶¹.

⁶⁰ Lo propuesto se considera una paradoja. Por un lado, reconociendo la desigualdad social, se supone la igualdad de oportunidades para el acceso a ciertos cargos o empleos que, por su naturaleza, apelarán a la desigualdad desde las condiciones mismas de vinculación y, por el otro, invocando la igualdad y reconociendo la desigualdad, no se busca su reducción sino su tolerancia en relación con el menos favorecido el cual, en un espacio de intervención pública, se convertirá en el favorecido en la distribución y asignación de ciertos recursos.

⁶¹ Mejía Quintana, Oscar, *Justicia y liberalismo político: la obra de John Rawls*, en: Ciencia Política: Revista Trimestral para América Latina y España, N° 35 (Abril – Junio. 1994); págs. 71-84.

Es, bajo lo anterior, que se puede percibir la primacía de la justicia sobre el bien. En este marco, acordado por los ciudadanos iguales y libres, se levanta la posibilidad de limitar concepciones de bien o de bienes que, propias de los intereses individuales, no constituyan contradicciones con lo acordado públicamente como principios de justicia y que, de esa forma, irradian el actuar de las instituciones y las relaciones entre los miembros de la sociedad. De esa forma, lo convenido contractualmente se torna, en el esquema propuesto, en un limitante para quienes conviven y participan de una vida social mutua.

Son varias las críticas elaboradas al pensamiento de Rawls. La que podemos considerar más poderosa está planteada por los embates a la concepción política desde la cual construye, esquemáticamente, su concepción de la justicia como equidad. Una concepción política que, como el mismo lo manifestó, es una concepción moral que debe dar cuenta de múltiples y diferentes intereses y opiniones; concepción que se irá tornando, por su especificidad en relación con el contrato hipotético y lo que implica, en una concepción elementalmente instrumental o procedimental⁶². No supone esta

⁶² Pensar la ciudadanía, como lo señala Chantal Mouffe, implica hacer visible una concepción de la política. La acción política y de la comunidad política se tornan en los puntos de reflexión para develar desde donde se elabora una teoría que de cuenta, en sus argumentos, de espacios de dominación y hegemonía, de ámbitos de represión, de formas de inclusión y exclusión, de maneras de consenso y de disenso. “Uno de los problemas más graves reside en la particular concepción política de Rawls –señala Garay Salamanca- no toma en consideración los permanentes conflictos y diferencias de intereses que han de ser resueltos para conservar la colectividad, y considerar que los individuos (ciudadanos) actúan como personas racionales, por lo que se han de acoger a principios de justicia como los planteados en su teoría de la justicia”. Garay Salamanca, *Op cit.*, pág. 87.

afirmación el desconocimiento de la tradición filosófica desde la cual el autor busca edificar su teoría sino, por el contrario, reconocer que la cuestión política explicitada desde lo moral “lleva necesariamente a descuidar el papel que desempeña el conflicto, el poder y el interés”⁶³. Como lo señala Chantal Mouffe “en la medida en que lo político está presente en Rawls, se reduce a política de interés, es decir, a la persecución de intereses diferenciados y definidos con prioridad a, e independencia de, su posible articulación de discursos alternativos y en competencia”⁶⁴. Esta diferenciación y definición a priori desconoce el valor de lo social con respecto a lo político. El entramado de relaciones sociales, las múltiples y disímiles interacciones, se suponen ordenadas y organizadas desde la política, desde la celebración del pacto en el cual se determinan los principios organizativos de las instituciones sociales. “No hay posibilidad de comunicación –nos recordará Ricardo Zapata– permanente entre lo social y lo político”⁶⁵. La unidireccionalidad esbozada desde lo político reducirá las múltiples posibilidades que surgen en el seno de sociedades marcadas, histórica, social y antropológicamente, por un devenir conflicto, contradictorio, constituido, creado o impuesto discursivamente a través de dispositivos y tecnologías cada vez más sofisticadas desde las cuales se individualiza y, a la vez, se controla el conjunto (como totalidad).

⁶³ Mouffe, *Op cit.*, pág. 76.

⁶⁴ *Ibid.*, pág. 75.

⁶⁵ Zapata Barrero, *Op cit.*, pág. 38.

Otra de las críticas, desde el ámbito comunitario, se refiere a su concepción de la persona a la cual, como lo veremos en el acápite dedicado a Taylor, despoja de sus características, de su entorno, de las condiciones que –en una comunidad histórica determinada– aparecen, se hacen presentes. De esa forma, la desvincula o desliga de aquello que aparece como consecuencia de una cultura compartida, de una historia determinada⁶⁶. Esa desvinculación será determinante ya que, bajo una óptica claramente individualista, no se reconoce la cultura como manifestación histórica que confluye en la constitución de los sujetos. Es un individuo que, antecediendo a la sociedad en su constitución, se percibe como autofundante, como autoreferenciado en la elección de los fines que escoge. Sobre él, sin consideraciones determinadas por lo compartido en la asociación, se funda el ámbito de la interacción societal. Es un sujeto que, como ciudadano, se desliga de lo que pretende constituir, antecediéndolo, frente a lo social. Se crea, de esa manera, lo que bellamente Zapata denomina situación esquizofrénica en una territorialidad que crea dos mundos o dos esferas⁶⁷. La política o pública y la no política o no pública. Es en esas esferas que demandan determinados comportamientos desde los cuales se constituye una bipolaridad en una misma persona. Por un lado, hay un individuo con principios, deseos, historias, lenguajes que

⁶⁶ Suponer la celebración de un hipotético contrato, colocar en una posición original a quienes participan en él, pensar la posibilidad de un velo original desde el cual las partes desconozcan su particular situación en una sociedad, imaginar un acuerdo suscrito que consagre los principios sobre los cuales se erigen las instituciones sociales básicas y determinar que lo esbozado puede ser puesto en práctica en determinadas sociedades se convierte en una cuestión que, por su interpretación y alcance, conlleva –como lo señala Mouffe– la desaparición de “conflictos, antagonismos, relaciones de poder, formas de subordinación y de represión”. Mouffe, *Op cit.*, pág. 76.

⁶⁷ Zapata Barrero, *Op cit.*, pág. 38.

se deben separar del ámbito político o público. En él, de manera racional y razonable, debe desaparecer –deontológicamente– lo personal para ser leído a través de una óptica particular o desde unos lentes determinados: los principios acordados por los miembros de la sociedad. Por eso, la posibilidad y las capacidades de participación, a su vez, en lo público se dan desde dos espacios definidos. El primero, referido a las capacidades morales e intelectuales que se poseen y que lo facultan, de manera concreta, para el acto de la deliberación y de la selección de principios de justicia que guíen su actuar y, el segundo, la concreción de la ciudadanía, como participación, en el derecho –orden constitucional y orden legal–.

En Rawls hay, bajo el entramado de una concepción política que es conceptualmente moral, una reducción del pluralismo y de lo que, para una sociedad, representa. Reconocer la pluralidad de intereses, valores y concepciones del bien –aunque es un primer paso– se pierde bajo la idea de acordar unos principios de carácter normativo que guiarán la vida institucional en términos cooperativos. El pluralismo, concretado bajo la idea del reconocimiento de y de la tolerancia a, se reducirá en el ámbito de las consecuencias del hipotético contrato. Los principios –solo aplicables en sociedades bien ordenadas– se tornarán en el sustento y la finalidad de la sociedad al expresar los acuerdos básicos que normalizan las instituciones políticas, jurídicas y económicas. Pero esos mismos principios, como marco normativo general, se convertirán –como

objetivos— en el bien querido por la sociedad⁶⁸. No obstante, lo que busca fortalecer el pluralismo como condición de una sociedad democrática, eliminará del ámbito público —desde el acuerdo suscrito— el disenso, el conflicto, las luchas de las resistencias y que oculta la dominación, las construcciones hegemónicas y los discursos comunes⁶⁹. “Rawls supone que lo social es culturalmente homogéneo (...) no tiene en cuenta mundos culturalmente diferentes existentes en la sociedad. Su modelo de ciudadanía sigue siendo un modelo culturalmente homogéneo, defensor de unos valores, bienes y principios culturalmente liberales y occidentales”⁷⁰.

1.3 El ciudadano liberal

¿Quién es el ciudadano liberal?, es la pregunta que busca identificar aquellas características las cuales, en el pensamiento de Marshall y Rawls, son percibidas. El sujeto liberal —el ciudadano liberal— debe ser detallado⁷¹. Es, en los actuales regímenes

⁶⁸ Como lo señala Carlos Thiebaut “Una sociedad democrática no es, pues, similar a una asociación o a una comunidad porque en su seno se establecen pluralidad de concepciones comprensivas, pluralidad de teorizaciones y cosmovisiones morales, filosóficas o religiosas, que sostienen diversidad de ciudadanos”. Thiebaut Luis-André, Carlos, “*Sujeto Liberal y comunidad: Rawls y la unión social*”, en: Enrahonar: Quaderns de Filosofia, Universitat Autònoma de Barcelona, N° 27 (1997); pág. 23.

⁶⁹ Es un ámbito en el cual —pensando en la idea de principios y reglas compartidas y aceptadas— se generará una irreversible y peligrosa tendencia unanimista. Se excluirán, en términos hipotéticos, a aquellos que no comparten al los principios de justicia y que, en algún momento, podrían cuestionar las bases mismas del sistema constitucional de la democracia moderna.

⁷⁰ Zapata Barrero, *Op cit.*, pág. 38.

⁷¹ Las disquisiciones, por supuesto, reposan en la idea de un sujeto que, en un régimen democrático, bajo un Estado de Derecho, sometido a un régimen capitalista, constituye, funda o instaaura. La constitución

occidentales, “la concepción dominante, tanto de la bibliografía de la teoría política cuanto en la opinión pública”⁷². Concepción que, ante los retos de sociedades interculturales y pluriétnicas, genera una serie de supuestos en relación con el problema de la acción política ciudadana y la intervención estatal.

“Si existe en la modernidad un acontecimiento que la distingue y la atraviesa, –señala Rosalba Durán–, es la consolidación de la noción de individuo como sujeto, sujeto cognoscente y creador del conocimiento en el campo de las ciencias, autónomo éticamente, deliberante y actuante en el ámbito político. Particularmente, en relación con este último aspecto, la noción de individuo como sujeto político, como ciudadano será la base de las ideas demoliberales”⁷³. Esta realidad, desde la modernidad – insertada en la ideología política liberal y en el Estado de Derecho– posibilita la constitución de un sujeto desde el reconocimiento del orden político. De esta manera, siguiendo los planteamientos de la profesora Durán, se hace presente un sujeto deliberante, que desde lo comunicativo se confronta racionalmente con el otro, que reclama su sitio en la sociedad políticamente ordenada. Reconocimiento que se da desde la igualdad y la libertad. Igualdad frente a los conciudadanos a quienes reconoce

del sujeto supone construcciones teóricas elaboradas para justificar prácticas de carácter social en el marco del derecho como orden regulatorio de la conducta humana colectiva.

⁷² Miller, David, “*Ciudadanía y pluralismo*”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*. Barcelona, N° 3 (octubre. 1997); pág. 72.

⁷³ Durán, Rosalba, “*El individualismo metodológico*”, en Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*, Valencia (1996); pág. 316.

los derechos y las garantías consagradas y, por supuesto, libertad para gozar, para usufructuar de los derechos que, por ser naturales al hombre, se poseen con carácter inalienable e imprescriptible. El individuo, en ese espacio político, se torna en ciudadano desde la posibilidad de participación en el pacto colectivo a través de la deliberación racional y desde el pacto razonable. La ciudadanía, consecuentemente, se torna en el status que permite que el individuo reclamar sus derechos y ejercer, libremente –sin interferencias– aquello que le es consagrado en la constitución y en la legislación, en el orden jurídico–político⁷⁴. Es, a la vez, como condición, el sustento y soporte de la construcción institucional moderna. El ciudadano es, como sujeto político, el soberano, el propietario –desde sus facultades morales– del ámbito público⁷⁵. Lo privado, en la esfera económica será el ámbito de las relaciones filiales y afectivas y de la constitución familiar y civil. Ambos espacios, separados indefectiblemente, permitirán pensar el sujeto liberal y, bajo la idea de que la democracia moderna es consecuencia directa de esta ideología, el sujeto democrático.

⁷⁴ Como lo señala Rosalba Durán “esta noción de individuo como concepto central de la política demoliberal se hace más clara en relación con el reclamo de las libertades y los derechos individuales y por ello el máximo valor concedido a la libertad, mientras que inicialmente el ideal de la igualdad sólo es planteado abstractamente y aun en nuestros días se constituye en la asignatura pendiente del programa político moderno, que no ha podido superar el horizonte teórico-práctico demarcado por Kant de igualdad ante la ley. *Ibíd.*, pág. 317.

⁷⁵ Aquí es dable rescatar las críticas que, contra los partidos políticos, se han entablado en el seno de la tradición liberal ya que, bajo la jerarquía partidista, se ha fragmentado y cercenado la participación del ciudadano en la toma de las decisiones públicas. Los partidos políticos, en un sistema democrático, han amputado –de alguna manera– el resorte participativo que debe mover al sujeto político liberal.

La concepción de Marshall resulta fundamental al suponer la “ciudadanía como un conjunto de derechos de que cada miembro de la sociedad goza por igual”⁷⁶.

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

Para ello, de manera impecable, se construye un ciudadano desvinculado, por su carácter de miembro de la sociedad, de su carácter de individuo. Por un lado brota el

⁷⁶ Miller, *Op cit.*, pág. 72.

sujeto público que, movido por el acuerdo societal pactado con antelación, considera a los demás como iguales y libres, que percibe en la deliberación colectiva la forma de sopesar aquello que, como justo, es referencia de la construcción general. Por eso Miller afirma que, bajo este epígrafe, “los individuos pueden llegar a un acuerdo sobre los principios de justicia que luego gobernarán las instituciones políticas”⁷⁷. El sujeto privado, ligado a sus intereses y particulares creencias, se proyecta desde diferentes visiones de lo bueno, desde circunstancias que, económicas y sociales, determinan sus planes de vida. Es el padre de familia, el empresario, el trabajador, el hermano, el hijo. Es, en última instancia, el individuo que se observa desde sus propias y particulares pasiones. No obstante lo anterior, en un esquema que resalta el valor del acuerdo como instrumento que permite consagrar el marco general de justicia institucional y relacional, se coloca el sujeto político como anterior al sujeto privado. “Nos concebimos –señalará Miller– como ciudadanos, y en cuanto tales sólo implementamos medidas que podamos justificar ante quienes no comparten nuestra concepción del bien”⁷⁸. El ciudadano se piensa, como referente, anterior a la constitución social y política; se proyecta en la perspectiva ciudadana, como el eje y el epicentro de la sociedad política y al cual, de manera bipolar o dual, se separa de la

⁷⁷ *Ibíd.*, pág. 74.

⁷⁸ *Ibíd.*, pág. 75.

esfera privada para encarnar su función o rol en la vía pública⁷⁹. La sociedad liberal no será, siguiendo a Carlos Thiebaut, una asociación homogénea en sus supuestos culturales y éticos, el punto de partida de propuestas normativas ni una comunidad definida por rasgos comunes en lo cultural, lo histórico o lo lingüístico⁸⁰. Es, desde lo expuesto por el autor, “una comunidad plural en sus valores, en sus estructuras y funciones y que puede mantenerse como común unidad política precisamente articulando esas diferencias en su seno (...) la idea de comunidad podrá aparecer al final de la reconstrucción o de un proceso constructivo normativo que parte de la idea de los sujetos autónomos, libres e iguales”⁸¹.

El ciudadano liberal, continuando con esta exposición, en la visión rawlsiana es el que acuerda el conjunto de principios que han de regir la vida societal. Reconocer los principios de justicia será, en este modelo de ciudadanía, suficiente. “¿Qué significa para Rawls ser ciudadano? (...) adoptar una cierta perspectiva frente al mundo, y gobernar el propio comportamiento de acuerdo con principios derivados de ella. La perspectiva consiste en verse a sí mismo como uno entre muchos individuos libres e iguales y en reconocer que la sociedad política a la que pertenecen esos individuos

⁷⁹ Los gustos, las preferencias –la inclinación por ciertos intereses y determinados planes de vida– constituyen aquello que, querido y deseado por el individuo, se neutralizan teóricamente y, lo comunitario –con su historia, lenguaje y valor– no se retoma ideológicamente.

⁸⁰ Thiebaut Luis-André, *Op cit.*, pág. 22.

⁸¹ *Idem.*

tiene que ser gobernada por principios que todos puedan aceptar”⁸². Individuo racional y razonable, deliberativo y deliberante, que rige su actuar conforme a lo pactado, a lo que como justo está sobre lo bueno particular, a lo que surge como acuerdo social en relación con los derechos y las libertades. Para ello el sujeto liberal es capaz de orientar su conducta desde los principios contractualmente acordados y de anteponer los resultados del contrato a sus personales y subjetivas formas de percibir el bien, lo que es bueno, lo valioso⁸³. Ahora, el problema que enfrenta esta visión se concreta en la cuestión del pluralismo cultural, de la interculturalidad, del papel que tiene la comunidad en la constitución del sujeto y no, como aquí se presenta, a la inversa. Lo anterior marcado por la posición que se tenga en relación con el papel del Estado en la vida social. La neutralidad o la acción gubernamental se pondrán como eje de una discusión en la cual o prima la maximización de la libertad en detrimento de la gestión pública institucional o prevalece la actividad gubernamental en defensa de valores colectivos que no son compatibles con creencias u opciones individuales.

⁸² *Idem*.

⁸³ Por eso, como lo señala Francisco Cortés, “al ser despojados de estos conocimiento y de las motivaciones que surgen para poseerlos, para deliberar, elegir y conseguir un acuerdo unánime sobre unos principios, cuyo propósito es la configuración de un orden social justo, son convertidos, en la construcción, en seres racionales con autonomía racional y morales”. Cortés, Francisco, “*Liberalismo y legitimidad*”, Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*, Valencia, (1996); pág. 193.

2. LA POSTURA COMUNITARIA: DE CHARLES TAYLOR A MICHAEL WALZER

Ante las posturas liberales –en especial la expuesta por John Rawls– se levanta la corriente denominada comunitarista⁸⁴. Los autores de esta perspectiva han señalado las inconsistencias del pensamiento liberal desde el cual se ha desconocido, de manera general, circunstancias históricas que proyectan situaciones políticas y económicas diversas. El férreo individualismo, la privatización de la vida social, la pérdida de lo público, la importancia del derecho como discurso inclusivo de la justicia, el poco valor de la participación política como hecho esencial de la configuración de la llamada sociedad civil, son algunos de los puntos que los comunitaristas cuestionan en relación con la postura ideológica liberal⁸⁵. Todas esas cuestiones, alrededor del problema de la

⁸⁴ Como lo señala Gargarella “El comunitarismo puede ser caracterizado, en principio, como una corriente de pensamiento que apareció en la década de los ochenta, y que ha crecido en permanente polémica con el liberalismo en general, y con el liberalismo igualitario en particular. Esta disputa entre comunitaristas y liberales puede ser vista como un nuevo capítulo de enfrentamiento filosófico de larga data, como el que enfrentaban las posiciones <Kantianas> y <hegelianas>. En efecto, y en buena medida, el comunitarismo retoma las críticas que hacia Hegel a Kant: mientras Kant aludía a la existencia de ciertas obligaciones universales que debían prevalecer sobre aquellas más contingentes derivadas de nuestra pertenencia a una comunidad particular, Hegel invertía aquella formulación para otorgar prioridad a nuestros lazos comunitarios. Así, en lugar de valorar –junto a Kant– el ideal de un <<sujeto autónomo>>, Hegel sostenía la plena realización del ser humano derivada de la más completa integración de los individuos en su comunidad”. Gargarella, *Op cit.*, pág. 125.

⁸⁵ La aclaración que hace Carlos Thiebaut en relación con una forma de liberalismo que critica Taylor es importante. En primer lugar, siguiendo a Walzer, se habla de un Liberalismo I y de un Liberalismo II. El liberalismo I, objeto del embate tayloriano, acentúa los derechos individuales y la neutralidad estatal. “El Estado carecerá de proyectos culturales y religiosos y rechazará la existencia de intereses o fines colectivos más allá de lo que quede definido en función del bienestar individual, la seguridad de los individuos o su libertad”. Thiebaut Luis-André, Carlos, “*Charles Taylor: democracia y reconocimiento*”, en: *Teorías Políticas Contemporáneas*. Valencia. N° 9 (2001); pág. 218.

ciudadanía, se concentran en lo que Chantal Mouffe señala con agudeza. El problema, siguiendo a esta autora contemporánea, radica en la pérdida de especificidad –bajo el rotulo liberal– de la política, de la acción política, de la comunidad política. Por eso Mouffe señala “sólo en el contexto de una tradición que deje realmente espacio a la dimensión política de la existencia humana y que permita pensar la ciudadanía de otra manera que como simple posesión de los derechos, podrán explicarse los valores democráticos”⁸⁶.

En el presente aparte se explorarán las concepciones de dos autores clave en el discurso comunitarista⁸⁷. El primero, Charles Taylor quien nos permitirá plantear una crítica a la concepción liberal de la persona y, en relación con éste, de la dimensión política de los individuos que les permite concebirse o constituirse como miembro de una comunidad⁸⁸. El segundo, Michael Walzer el cual nos permitirá adentrarnos en el problema de la construcción de vínculos comunitarios que se desarrollan en comunidades particulares y que, consecuentemente, proyectan identidades que definen su pensamiento y su accionar. “Para Walzer, sólo es posible plantear la cuestión de la

⁸⁶ Mouffe, *Op cit.*, p.56.

⁸⁷ Lo anterior no excluirá la posibilidad de recurrir a otros teóricos del comunitarismo quienes, al desarrollar esta posición, marcan una pauta importante en relación con problemas esenciales de la ciudadanía y que se reflejan en lo que se denomina virtud política o, para otros, virtud cívica. La referencia a McIntyre, Sandel o Skinner será cardinal.

⁸⁸ No obstante, autores como Carlos Thiebaut señalan que Taylor, ante el rotulo comunitarista, “muestra cierta incomodidad y que considera de dudosa capacidad descriptiva y dudosa”. Thiebaut Luis-André, “*Charles Taylor: democracia y reconocimiento*”, pág. 216.

justicia si se parte de una comunidad política específica, dentro de la tradición que la constituye y los significados sociales comunes a sus miembros”⁸⁹.

2.1 Charles Taylor: La crítica comunitarista al sujeto liberal⁹⁰

El liberalismo político igualitarista de Rawls propugna por un concepto de persona fundamentado, como lo expone, en su capacidad moral y en sus facultades mentales. Es, ante los demás miembros de la sociedad, un sujeto igual y libre que, como parte del hipotético contrato celebrado, se desliga de sus características, de su historia, de sus propios intereses, de aquello que considera bueno y que buscará realizar, por ende, en su plan de vida⁹¹. En Rawls el Yo, de acuerdo a lo señalado, antecede a los fines. Los fines son el resultado de la libre elección –velada, en términos rawlsianos– de un sujeto racional y autónomo el cual está, de esa forma, autoreferido y autoreferenciado

⁸⁹ Mouffe, *Op cit.*, págs. 58-59.

⁹⁰ Como lo expresa Carlos Donoso con respecto al pensamiento de Taylor son tres los puntos centrales que se deben destacar. “El primero de ellos tiene que ver con la concepción antropológica de Taylor. En este punto, se tratan especialmente algunos conceptos claves de la filosofía de este autor: el de la dimensión moral de la vida humana y el de la identidad personal. El segundo aspecto se relaciona con las ideas de Taylor sobre el concepto de comunidad y su discusión con las visiones atomistas de la sociedad. Y el tercero se refiere a su punto de vista en torno a los derechos colectivos y el multiculturalismo”. Donoso, Carlos, “*Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político*”. *Revista Polis*, 6. Consultado el 23 de 05 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.revistapolis.cl/6/dono.htm>

⁹¹ “Una objeción al liberalismo político –reiterada por antonomasia en el comunitarismo, pero también presente con fuerza en el republicanismo, al cual tiene Rawls mayor interés en responder– es que, al no fundarse en ninguna doctrina global, en el liberalismo se abandona el ideal de una comunidad política que posea fines comunes y se acaba por entender como un mero agregado de individuos (...) que sólo cooperan para proseguir sus propios fines aislados y para sacar sólo ventajas egoístas”. Thiebaut Luis-André, “*Sujeto Liberal y comunidad: Rawls y la unión social*”, pág. 24.

así mismo. Es, bajo lo señalado por Garganella, la suposición de que los individuos poseen una capacidad de separarse, de segregarse de aquello que, comunitariamente, los define y constituye. La comunidad posee un carácter constitutivo de los sujetos. En ella se vinculan identidad y cultura. La estructura social, en esta perspectiva, pierde su poder como espacio vinculante de los miembros, como lazo que une los une y que, desde su presente, les permite generar una serie de elecciones, una serie de decisiones en función de bienes individuales y colectivos. Sus fines, entendidos como aquello que constituirá lo que es para ellos valioso, se desunen de la comunidad y de sus costumbres, prácticas, ritos y ceremonias. Como lo señala Enrique Dussel, “el reclamo de los comunitaristas estriba (...) en la necesidad de tomar en consideración un momento material, de contenido: la historia de las tradiciones culturales”⁹². Es desde la cultura, que se constituyen los sujetos. Determinar el valor de la tradición cultural, de los vínculos que enlazan o sujetan individuo-colectividad, en los procesos de subjetivación es determinante. El individuo no es el eje desde el cual se constituye la sociedad y su historia. Es, en el seno de una sociedad, que el ser humano constituye la historia recuperando el pasado, releendo el presente, visualizando el futuro. Es en ella que se encuentran diferentes bienes constitutivos que, en palabras de Contreras, fundamentan nuestras creencias y nos ayudan a dirimir nuestras elecciones⁹³. Ese

⁹² En este sentido, como lo afirma el autor, se podrá comprender por qué los que denomina formalistas han vaciado de contenido ético concreto, de eticidad, el análisis realizado sobre la relación de los sujetos con su cultura. Dussel, Enrique, “*Algunas reflexiones ante el comunitarismo: MacIntyre, Taylor y Walzer*”, en: Stromata, Valencia, N° 52 (1996); pág. 119.

⁹³ Contreras, *Op cit.*, pág. 24.

momento cultural –que permanece en el lenguaje, en las tradiciones, en las prácticas– deja ver la contradicción propia de lo humano. Desde esta perspectiva, como lo recuerda Pérez Ledesma, se sustituye “la autonomía liberal por la integración en la comunidad como eje central de la identidad individual: <mi identidad –ha escrito Charles Taylor– se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo>”⁹⁴.

En este sentido surgirá, unido a la pertenencia a una comunidad, la crítica de Taylor a lo que el denomina el atomismo y a la abstracta entidad social que imaginan los liberales. Es la consecuencia de observar, bajo la perspectiva de una tradición liberal, el supuesto individualista, racional e instrumental que marca los presupuestos teóricos y metodológicos de la actividad científica social. Situación que encaja de manera perfecta con la defensa de los derechos individuales como anclaje de un sistema en el cual la actividad estatal se debe neutralizar y la libertad, la libertad de los modernos, se configura⁹⁵. La libertad individual, fincada en la autonomía y en la autodeterminación moral, constituirá el límite de la acción del otro (sea este un miembro de la sociedad o la institución estatal).

⁹⁴ Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 7.

⁹⁵ En este sentido el liberalismo que confronta el pensamiento tayloriano, como lo expone Donoso, “postula que la sociedad está integrada por individuos detentadores de derechos, y el objetivo de la comunidad sería el de defender dichos derechos, los derechos de los individuos que la constituyen”. Donoso, *Op cit.*

El atomismo, continuando con el pensador, supondrá un Yo Puntual el cual se concebirá separado, segregado, aislado de la sociedad. El acento moderno ilustrado – recuerda el autor canadiense– se centrará en un sujeto anterior a sus fines y, desde esa perspectiva, origen y fuente de todo valor e interés. Se ignorará, de ese modo, que el individuo se desarrolla en una comunidad, que allí –bajo una estructura social y desde un recorrido histórico– se constituye y se entiende, posee un sentido de su vida y proyecta, en consonancia con lo común, sus fines. El Yo Puntual o Desvinculado se contrapone, por ende, a un Yo Situado o Vinculado. La situación, contextualización y vinculación del ser humano con otros es trascendental en el pensamiento taylorista. Soy –podremos repetir– en tanto somos en un momento histórico que recoge múltiples y disímiles momentos históricos los cuales, son de manera indefectible, interpretados continuamente. Somos –superando el soy–, en relación con otros con los cuales nos vinculamos, generamos interacciones sociales, construimos o deconstruimos culturas.

Todo lo anterior en el marco de comunidades de sentido, de significados, de lenguajes que manifiestan la narración colectiva geográfica e históricamente determinada. “La historia de nuestras vidas –señala Gargarella– se inscribe dentro de una <<narración>> mayor, que es la historia de nuestra comunidad”⁹⁶. En esa narración – con significados determinados que se construyen en el tiempo y el espacio– se

⁹⁶ Gargarella, *Op cit.*, pág. 130.

configuran vínculos identitarios que dan sentido a los individuos y a sus acciones y que les permite, en el tiempo, permanecer⁹⁷. La gran narrativa –en lo social, político, religioso, cultural– aportará un pasado que se reconocerá en el presente y no se fincará, como lo hace el liberalismo político, en un hoy que proyectará un mañana. De esa manera el sujeto logrará una autointerpretación de sí mismo, de lo que considera valioso y del sentido de sus elecciones y de sus decisiones, de su pensamiento y de su actuar. Como lo señala Miguel Ángel Contreras el modelo taylorista se soporta en la idea de los seres humanos como animales autointerpretativos en el marco de comunidades lingüísticas y en redes de interlocución⁹⁸. La constitución del sujeto es, efectivamente, narrativa. Es la recuperación, como lo recuerda Dussel, del sentido de la vida, de los fines y de la libertad del Yo en un marco histórico, cultural y social que aporta bienes desde los cuales hayamos horizontes de sentido⁹⁹. La relevancia de los acontecimientos, de los sucesos, de las relaciones, de las personas es el cuadro desde el cual encuentro ese sentido. “Sólo si existo en un mundo en el que la historia o las

⁹⁷ Como lo expone Carlos Ruiz Schneider las aseveraciones de Taylor parten de la base de revisar el problema del significado. Taylor presenta tres condiciones que se proyectan para decir de algo que tiene significado. La primera, los significados deben serlo para un sujeto; la segunda, son significados que se predicán de algo y, tercero, solo los hay en el sentido de un campo. De esta forma el pensador canadiense –según lo expuesto por Ruiz– “agrega su teoría de los significados intersubjetivos y de los significados comunes”. Los primeros, ligados a las prácticas e instituciones sociales y, los segundos, a los bienes comunes. Ruiz, Carlos, “*Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo*”, en: Revista de derecho –versión on-line–, Valdivia, N° 11 (2000); pág. 6.

⁹⁸ Contreras, *Op cit.*, pág. 25.

⁹⁹ En este sentido Dussel señala que, bajo los tres malestares de la modernidad –individualismo, primacía de la razón instrumental o del capitalismo tardío, y el despotismo del sistema–, se produce una pérdida del sentido de la vida, un eclipse de los fines y una falta de libertad en la sociedad burocratizada. No obstante, en un mundo social desarticulado, se abre un ideal de autenticidad ligada al otro y a los otros. Dussel, Enrique, *Op cit.*, págs.58-129.

exigencias de la naturaleza o las necesidades del prójimo o los derechos de la ciudadanía o algo que importe realmente, podré definir una identidad que no sea trivial”¹⁰⁰.

La proyección de la tesis social aparecerá con fuerza para rescatar, bajo categorías antropológicas que reconocen al otro y a los otros en el lenguaje-, la politicidad y la sociabilidad humana. Recurriendo a Aristóteles, reafirma Taylor que el hombre es un animal político –social, diríamos con los modernos–, en relación con su pertenencia a la polis, a su comunidad¹⁰¹. La comunidad es, bajo la idea aristotélica del hombre, el punto de realización del ciudadano. La parte no puede, efectivamente, leerse sin tener como referente el todo¹⁰². Es allí, desde el logos o la palabra, que el hombre libre se

¹⁰⁰ Contreras, *Op cit.*, pág. 25.

¹⁰¹ Se presenta en el autor una remembranza al mundo griego que pondrá de presente la importancia de Aristóteles y sus concepciones de la vida de la polis y de la politicidad del ser humano. El Zoon politikon aristotélico se colocará como paradigma del hombre político, que –con sus virtudes– se reclama en un todo que, por supuesto, como causa primera y final, lo antecede. Como aparece con Hannah Arendt se idealiza la vida pública griega para oponerla a la formación societal moderna. Reclamar una vida pública entre iguales, entre hombres libres que discuten los asuntos de la polis y percibir el oikos como espacio del trabajo y de la desigualdad, será el punto de partida para mostrar la pérdida del sentido de lo cívico, de pertenencia a la civis, por parte del mundo moderno. Esto, por supuesto, en relación con procesos productivos que trasladarán, en lo social, el ámbito de lo privado al espacio o la esfera de lo público. Como lo expresa Chantal Mouffe “Para Charles Taylor la visión liberal del sujeto es atomista, porque afirma la autosuficiencia del individuo; constituye un real empobrecimiento en relación a la noción aristotélica del hombre como animal fundamentalmente político que sólo en el seno de una sociedad puede aprehender su naturaleza humana”. Mouffe, *Op cit.*, pág. 50.

¹⁰² La idea del ciudadano de la polis griega –como lo señala Miguel de la Torre Gamboa– proyecta la idea de que la vida colectiva beneficia y enriquece a la comunidad cuando ésta se norma y se conduce según el criterio de tener en cuenta las expectativas e intereses de todos los miembros de una comunidad, cuenta, por lo menos, 3000 años de antigüedad y surge en el marco de las ciudades-estado de la Grecia Clásica. Fueron los miembros de aquellas comunidades, los primeros en considerar como valiosa una vida en común (...) la idea del ciudadano de la polis griega, el Zoon Politikón, es la de un

realiza. La libertad es, ante todo, la vida política o cívica. “Frente a esta concepción (la individualista liberal), los comunitaristas de los años ochenta pusieron el acento en los lazos que ligan al individuo a la comunidad, siguiendo en ello una también vigorosa tradición intelectual cuyos orígenes se encuentran en la definición aristotélica del hombre como animal cívico”¹⁰³. La matriz cultural, como marco valorativo de referencia, desempeñará un papel esencial en la constitución del Yo. “La identidad – como lo expresa Garganella al citar al filósofo canadiense– se define en buena medida a partir del conocimiento de dónde se halla uno ubicado, cuáles son sus relaciones y compromisos: con quiénes y con qué proyecto se siente identificado”¹⁰⁴. Aquí, como se observa, bajo la idea de construir un concepto societal que sea acorde con una ciudadanía participativa y con el establecimiento de solidaridades colectivas, se rescatan elementos fundamentales –para algunos, esencialistas– que proyectan problemas contemporáneos en relación con la ciudadanía: la participación política en la esfera pública, la necesidad de determinar un bien común compartido y la obligación de romper con la neutralidad estatal¹⁰⁵. Será el espacio en el cual las capacidades del

sujeto activo, comprometidos, que encuentra en la participación de la vida de la comunidad una forma de realización del bien, una virtud - araté) y, por lo tanto, ha de realizarse. La participación ciudadana, en este caso, no es un derecho del individuo, sino una responsabilidad asumida como consustancial a la condición de hombre libre. De la Torre, Miguel (2000). “*El ciudadano democrático. Utopía sensata de la postmodernidad educativa*”. Revista electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado el 08 de 10 de 2004 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-torre.html>.

¹⁰³ Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 7.

¹⁰⁴ Gargarella, *Op cit.*, pág. 127.

¹⁰⁵ Como lo señala Chantal Mouffe “una comunidad política democrática moderna no puede organizarse en torno a una sola idea sustantiva del bien común”. Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 7.

ciudadano se pongan en marcha. Capacidades para influir en quienes toman las decisiones que se impondrán al conjunto de los ciudadanos y concreción real, a través del autogobierno, de esa capacidad.

El reconocimiento de las diferencias y de las particularidades se constituirá en eje de esta postura¹⁰⁶. Las identidades, construidas socialmente, deberán permitir reconocer, incluyendo, lo que Taylor llama, bellamente, el mosaico cultural de la diferencia o las diferentes texturas sociales. El pluralismo, ahora no ligado a la asepsia rawlsiana enmarcada en la garantía de fines disímiles y contradictorios, se proyectará en el reconocimiento de lo multicultural. La crítica al universalismo liberal será fundamental. La política de la diferencia y del reconocimiento implica consentir e integrar las particularidades culturales que coexisten en un espacio y en un tiempo dado. No habrá de esa forma terreno para la neutralidad estatal. Lo que constituye el espacio público en lo político y lo cultural es la defensa de las diferencias y, desde ellas, las minorías¹⁰⁷. La vida cívica, el ámbito ciudadano, se soporta en el reconocimiento dialógico de la diferencia. Diferencia que, por supuesto, no disgrega sino que, por el

¹⁰⁶ “Uso el término reconocimiento –dirá Charles Taylor- con evocaciones algo hegelianas. Hegel habla de la lucha por el reconocimiento o de la necesidad que tiene la identidad de cada uno de hacerse reconocer por otro (...) reconocimiento entre diferentes grupos, entre hombres y mujeres”. Taylor, Charles, “¿Qué principio de identidad colectiva?”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997); pág. 135.

¹⁰⁷ Como lo señala Pérez Ledesma la mayoría de quienes se han pronunciado sobre el tema del multiculturalismo coinciden en la postura taylorista según la cual se presenta una incompatibilidad “esencial” entre el multiculturalismo y el universalismo de carácter liberal. Pérez Ledesma, *Op cit.*, pág. 9.

contrario, congrega y hace posible la comunidad y los vínculos comunitarios. “La autenticidad –en relación con el Yo sitiado– es dialógica, desde los otros relevantes, donde se afirma tanto la identidad como la diferencia ante ellos. Dicha diferencia surge desde un horizonte común. Nuestra identidad requiere el reconocimiento de los otros. Y por ello negar el reconocimiento puede ser una forma de opresión”¹⁰⁸. La igualdad de derechos, bajo la juridicidad legal, abandonará su trono para permitir pensar lo colectivo desde lo peculiar, lo particular, lo distinto, lo plural, desde la eticidad o el mundo. La amalgama de diferencias, bajo este enfoque, se tornará fundamental y será, como se percibe, el ámbito de tensión en la propuesta comunitarista de Taylor¹⁰⁹. De esa forma la ciudadanía se proyectará “mediante una red de relaciones igualitarias y de reconocimiento recíproco”¹¹⁰.

Lo colectivo, continuando con el trabajo del pensador canadiense, generará los vínculos identitarios. Taylor en su texto *¿Qué principio de identidad colectiva?*, abordará el asunto. “El problema de la identidad –recalca Taylor–, tal como se plantea en la actualidad, resulta del hecho de que todos los países democráticos tienen

¹⁰⁸ Esto le permite a Taylor efectuar –como lo recuerda Dussel– una bella descripción de la autenticidad como el derecho a la creación, al descubrimiento, a la originalidad, a la oposición a las normas de la sociedad. Dussel, *Op cit.*, pág. 130.

¹⁰⁹ No obstante, aparece una nueva forma de leer la ciudadanía que supondrá, desde la crítica al sujeto libre, igualitario, autónomo, racional, moral en su decisión, un pensamiento que reconocerá al diferencia para proponer una política que, incluyente, genere espacios políticos y participativos plurales y democráticos.

¹¹⁰ Contreras, *Op cit.*, pág. 26.

necesidad de una identidad común, en el sentido de una forma en la cual los ciudadanos se reconozcan como miembros de un mismo grupo, que se reconozcan como conciudadanos en un mismo proyecto”¹¹¹. Esta identidad se finca, como ya se percibe, en el reconocimiento de quienes, como individuos o grupos, no son, en una estructura social, tenidos como iguales. Identidad que se forja, en un determinado contexto, desde el diálogo con el otro, desde el ámbito de la interacción colectiva. El diálogo, de esta manera, se manifiesta como esencial a la condición humana y como primordial para la constitución identitaria en relación con lo que se constituye como bueno o valioso¹¹². Es el lenguaje desde el cual representamos la realidad y la significamos; es en él, desde donde otórganos sentido actual a lo que se recupera en la historia. La palabra se torna en posibilidad de constitución y capacidad de resignificación. En este aparte el pensamiento taylorista plantea la existencia de una esfera pública que, teniendo en cuenta las diferencias y particularidades sin desconocer, como se observa, la igualdad. Es en esa instancia en la cual se le da forma, bajo la historicidad de una comunidad, a lo que vale colectivamente y que, por ende, es dable –aun desde instancias gubernamentales– defender o proteger.

¹¹¹ Taylor, *Op cit.*, págs. 133-137.

¹¹² El papel del lenguaje, en este momento, es resaltado en el pensamiento taylorista. Es en el lenguaje que nos forjamos como comunidad. Ante el Yo situado y desvinculado aparece, como contraposición, al que podríamos llamar Yo Hablante o Dialogante. Como lo recuerda Carlos Donoso “No es posible ser un Yo en solitario. El yo sólo existe en lo que Taylor llama la urdimbre de la interlocución, y esta urdimbre difícilmente se ve desde las concepciones individualistas que se han desarrollado en la cultura moderna”. Donoso, “*Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político*”, *Op cit.*

La mayor crítica al pensamiento taylorista recae en que, bajo sus supuestos teóricos, se puede caer en un esencialismo homogeneizante. Retomando el valor de lo comunitario en la existencia humana exalta el papel de las tradiciones en la configuración del individuo. La comunidad, como referente principal, ocultará las comunidades. Desde esta perspectiva Walzer afrontará el problema derivado del valor de lo comunitario y de los diferentes bienes que, socialmente, representan diversos bienes.

2.2 Michael Walzer: La crítica comunitarista al liberalismo

En su texto *La crítica comunitaria del liberalismo*, Michael Walzer abre un espacio para analizar la crítica de los autores comunitaristas a la teoría y práctica liberal. Críticas que, en este autor, marcan –igualmente– los límites mismos de las posiciones comunitaristas. Es una moneda que, al ver las dos caras, permite sentir o percibir el centro desde el cual puede Walzer esbozar una propuesta que, como lo veremos, nos posibilita el acceso a una forma nueva el problema de la distribución de bienes al interior de una comunidad política, es decir, el problema de la ciudadanía; ya que, para este autor la ciudadanía pertenece a una esfera distributiva concreta: la de la política. En esta esfera, como lo recuerda Ricardo Zapata Barrero, se determinan los destinos y los riesgos de la comunidad, de ella no pueden ser excluidos los ciudadanos. Pasa Walzer, como lo observamos, de un problema eminentemente formal o jurídico a uno práctico¹¹³. Cuestión que se proyecta en la posibilidad de proyectar lo colectivo en un horizonte común que se forja en las razones y en las argumentaciones.

La primera crítica comunitarista que resalta se refiere a que la teoría liberal es una representación, teórica e ideológicamente, de la vida societal. Según esta crítica la sociedad liberal es, ante todo, una suma de fragmentos o, mejor, una totalidad

¹¹³ En este sentido, como lo anota el autor, la ciudadanía se ubica en una esfera política que se podría denominar forum, “donde las decisiones se toman potencialmente en colectividad y donde los intereses de la colectividad prevalecen sobre intereses individualistas pertenecientes a otras esferas (sobre todo a la del mercado). Zapata Barrero, *Op cit.*, pág. 40.

fragmentada. El individuo es, aquí, fraccionado, aislado, solitario. Es un Yo que, descontextualizado y desvinculado, no percibe las tradiciones políticas y religiosas; y, gobierna, como autolegislator, su vida o existencia. La sociedad es vista, bajo esta perspectiva –según los embates del comunitarismo– “como el hogar de individuos radicalmente aislados, egoístas racionales y agentes existenciales, hombres y mujeres protegidos y divididos por sus derechos inalienables”¹¹⁴. Esta visión manifiesta, bajo la concepción atomista que presenta Taylor, la presencia de Yoes asépticos, desligados, separados, creadores de sus fines, sin arraigo en cultura, lenguaje y tradición. Aquí el propio creador de sí mismo es el individuo quien, retraído en un cuarto sin ventanas, mirándose en un espejo, reproduce bajo el esfuerzo de los golpes aquello que establece como lo que busca, desea, quiere. El cálculo instrumental, relación medio a fin, es la racionalidad de una persona desvinculada de un conocimiento del otro y los otros. Todo lo anterior en un ámbito afincado en el derecho, en aquello que –como titular– tengo y que esgrimo como inalienable e imprescriptible. Derecho que se torna, sencillamente, en el mecanismo que defiende, a toda costa, la libertad que se posee frente a las decisiones o elecciones. “Nosotros los liberales –señalará Walzer– somos libres de elegir, pero no tenemos criterios para gobernar nuestras elecciones, excepto nuestra desviada concepción de nuestros desviados intereses y deseos (...) No podemos sentarnos juntos y contar historias comprensibles; sólo nos reconocemos en

¹¹⁴ Walzer, Michael, “*La crítica comunitarista al liberalismo*”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996); pág. 48.

narrativas fragmentadas y sin argumentos”¹¹⁵. Ante esta crítica –bajo una dura y pesimista visión de la sociedad liberal– aparece la comunidad como lugar de los vínculos, coherencia, conexión y capacidad narrativa.

La segunda crítica, en relación con la idea de la vida humana, de la existencia de los hombres y de las mujeres, de aquello que se constituye en la cotidianidad, sostiene que la representación de la existencia es errada. Es la referencia a que la teoría liberal ya no representa la vida social sino que, paradójicamente, la distorsiona, la deforma, la desfigura. La vida de los hombres no se presenta aislada, sin vínculos, sin lazos, sin valores compartidos. No es, en la realidad, la historia de un Robinson Crusoe que se encuentra, frente a sí mismo, en una isla llena de lo otro y no, como se siente –salvo cuando viernes aparece– de los otros¹¹⁶. Hombres y mujeres que no nacen en el mundo, que no son parte del mundo. El individuo liberal es, de esa forma, creación fantástica o, en palabras de Walzer al retomar la crítica comunitarista, figura mítica –salida

¹¹⁵ *Ibíd.*, p.49.

¹¹⁶ “Robinson Crusoe, novela de Daniel Defoe fue publicada por primera vez en 1719 con el título de Vida y extraordinarias y portentosas aventuras de Robinson Crusoe de York, navegante (...) Defoe relata la soledad y la construcción de una sociedad ideal totalmente al margen del mundo. Robinson Crusoe, que ha roto todos sus vínculos con la familia, navega hacia Guinea, pero su barco naufraga y el 30 de septiembre de 1659 se encuentra en una isla desierta como único superviviente. Con paciencia, llega a recrear una sociedad de un solo miembro; trabaja sin descanso para satisfacer sus necesidades, y lo hace tan bien que se arroga el título de gobernador de la isla. Sabiendo que sólo sobrevivirá restableciendo las relaciones sociales, Robinson se obliga cada día a hablar consigo mismo, representando varios personajes para no volverse loco. Si se sorprende a sí mismo cometiendo un crimen, se juzga, se condena y purga su pena en la prisión que ha construido. En el trabajo cotidiano encontrará el medio de superar la soledad. Su aislamiento no se romperá hasta muchos años después, con la llegada de Viernes (...) Su vida en la isla desierta transcurrirá en compañía de Viernes, ahora su ciudadano y sirviente, hasta el 19 de diciembre de 1686”. Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta, 2005. Corporación Microsoft.

discursiva a incongruencias extradiscursivas, diríamos nosotros—. “La teoría liberal distorsiona la realidad y, en la medida en que la aceptamos, nos priva de un acceso firme a nuestra propia experiencia comunal (...) la ideología liberal no puede privarnos de nuestra personalidad ni de nuestros lazos (...) del sentido de nuestra personalidad y del sentido de nuestros lazos”¹¹⁷. La recuperación de la comunidad, del lugar común, del lugar de la comunión es, efectivamente, la salida ante la distorsión evidenciada con respecto a la vida común.

Para Walzer, como lo expone en su ensayo, las críticas son parcialmente verdaderas. La primera ya que, de alguna manera, en un ambiente de constante movilidad, se representa –sobre todo desde el ejemplo norteamericano– un espacio de constante desvinculación. La migración de un sitio a otro, el cambio de lugar de residencia, el matrimonio, los divorcios, las tasas de separaciones, el cambio de lealtad a diferentes asociaciones, la desvinculación de determinados grupos y la adscripción a otros son, en Walzer, muestra de ello¹¹⁸. En esa movilidad el liberalismo justifica la libertad que cada individuo posee, la elección realizada y, en la búsqueda de un plan de vida adecuado con intereses y deseos personales, la realización individual, la felicidad. No

¹¹⁷ *Ibíd.*, pág. 51.

¹¹⁸ Como lo señala Walzer en el texto *La idea de la sociedad civil*, desde diversos ámbitos se advierte de esta situación. “Nuestras ciudades realmente son más ruidosas y crueles que en otros tiempos. La solidaridad familiar, la asistencia mutua, la afinidad política son menos seguras y sustanciales que en otros tiempos. Las otras personas, los extraños de la calle, parecen menos de fiar que antes”. Walzer, Michael, “*La idea de la sociedad civil*”, en: *Ciencia Política: Revista Trimestral para América Latina y España*, N° 35 (Abril – Junio. 1994); pág. 48.

obstante, esa fragmentación no será de tal forma que desintegre, de manera radical, la sociedad. Aquí el comunitarismo aparecerá como la remembranza de lo perdido, de los lazos que se rompen. Sensación de pérdida que recuperará, más allá de la movilidad, el sentido comunitario. Posición comunitarista que, desde la idealización de aquello que se ha dejado –vínculos sociales significativos y colectivamente compartidos–, reclamará lo que aun permanece. “Estamos solos con más frecuencia que nunca antes en la historia, sin vecinos con quienes contar, sin parientes que vivan cerca, sin camaradas en el trabajo ni en movimiento”¹¹⁹. La segunda porque, aunque la movilidad se presenta, los lazos generados entre los individuos en diferentes grupos o espacios se preservan. La familia, los amigos, los colegas, el barrio, la ciudad, las costumbres o tradiciones religiosas, los héroes políticos acompañan, más allá del dinamismo moderno, las elecciones y significaciones de las personas. La comunidad, en cierto sentido permanece o se hace presente, en la constitución de las personas. No se observa, bajo esta presencia ligado a lo temporal o finito, atender el absolutismo universal del individuo ni el dominio general de lo colectivo. Se rescata, en medio de lo comunitario y de los destinos comunes, lo que el individuo –mediante su proceso de resignificaciones– cambia o transforma, deja de lado o acoge.

¹¹⁹ Es el argumento que resalta en relación con la discusión comentarista. Sin evidenciar –en la democracia liberal– el oscuro, caótico y apocalíptico escenario, reconoce –en esa crítica– un sentimiento que acompaña el acelerado mundo moderno y contemporáneo. La sensación de un progresivo aislamiento que, en el mundo urbano, aísla, divide, compartimentaliza. Walzer, *Op cit.*, pág. 54.

Ahora, ante estas posibilidades que el comunitarismo abre y cierra desde sus críticas, la posición de Walzer buscará, rescatando la tradición pluralista liberal, insertar el problema de lo comunitario desde el problema de la distribución de bienes al interior de las diferentes esferas que constituyen la comunidad. Es ahí donde ubicará el problema, como antes lo mencionamos, de la ciudadanía en un sistema de carácter democrático. De igual forma, la cuestión del pluralismo cultural recobrará fuerza en las disquisiciones de este autor americano. La necesidad de superar el supuesto de pertenencia a una determinada comunidad y de responder, como lo señala Ricardo Zapata Barrero, la pregunta: “¿Quién está dentro y quién está fuera de la comunidad?”, será fundamental en lo esbozado por Walzer¹²⁰. De esa manera, definirá la ciudadanía, desde una perspectiva que recupere la pertenencia, la diferencia cultural y la inclusión social¹²¹. Aquí se busca superar la dificultad cotidiana de múltiples coexistencias. Para lo anterior esbozará, en contraposición a la idea simple de la igualdad –fundada en la constitución de un único criterio distributivo, o único principio maestro, que se aplica

¹²⁰ Zapata Barrero, Ricardo, “*Michael Walzer. Los fundamentos básicos del liberalismo en entredicho: pluralismo cultural, ciudadanía y justicia*”, en: *Teorías Políticas contemporáneas*, Valencia, N° 9, pág. 231.

¹²¹ Dos son las cuestiones, como lo señala Joshua Cohen, que se han mantenido constantes en el trabajo de Michael Walzer en relación con sus perspectivas teóricas. La primera, su lealtad a los valores democráticos e igualitarios y, la segunda, es una concepción comunitarista de las cuestiones éticas y políticas. Por eso, de acuerdo a lo expuesto por Mouffe, el enfoque de Walzer defiende y radicaliza la tradición democrática liberal. Cohen, Joshua, “*El comunitarismo y el punto de vista universalista*”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996); pág. 81.

de manera homogénea en diferentes esferas de acción, como se puede ver claramente en Rawls y, aun, en Taylor—, una idea compleja de la igualdad¹²².

Por ello —teniendo como base lo relativo a la pertenencia a la comunidad política— Walzer presenta, como componentes de la igualdad compleja, la teoría de los bienes y un modelo de justificación de la distribución de bienes¹²³. La teoría de los bienes expresa, como tesis central, la referencia a la comunidad política la cual, en primera instancia, se piensa como portadora de bienes. Los bienes que se distribuyen en la comunidad tienen una naturaleza social. Es en el interior de la sociedad donde se conciben, crean y donde se distribuyen. Los bienes no pueden ligarse, de esa manera, a las preferencias o deseos de los individuos, ni siquiera a significaciones de carácter individual. Ante que nada los bienes sociales poseen, por su naturaleza específica, significaciones compartidas. No obstante, las significaciones pueden ser, en diferentes momentos históricos o esferas, disímiles, pueden transformarse. Los destinos colectivos son, evidentemente, temporales, parciales o limitados. El universalismo, enfrentado al localismo walzeriano, se verá cuestionado (tanto el liberal de Rawls

¹²² La teoría de la igualdad compleja será, por consiguiente, la respuesta al problema de la distribución de bienes al interior de la sociedad ya que, de manera general, esta distribución se soporta, de manera contradictoria, en una repartición anterior que la fundamenta (lo cual, es básicamente, la expresión tiránica de lo democrático). Se puede estudiar —como lo recuerda Cohen en un ejemplo— si se poseen los recursos económicos o el status social para ello. Un bien como la educación está supeditado, en su distribución al interior de la sociedad, a la asignación de la riqueza o el dinero. Cohen, *Op cit.*, págs. 82-83.

¹²³ Como lo señala Zapata Barrero, citando a Walzer, los bienes son “aquellas cosas que se hacen y distribuyen, que se comparten, dividen e intercambian”. Zapata Barrero, *“Michael Walzer. Los fundamentos básicos del liberalismo en entredicho: pluralismo cultural, ciudadanía y justicia”*, pág. 236.

como el comunitario de Taylor). Los individuos, bajo este enfoque, no lo son. Un individualismo que reclama o antepone a los valores de la sociedad los de los individuos no es posible. Lo propio debe adquirir sentido en medio de lo colectivo y los procesos que allí, en el contorno de las interacciones sociales, se construyen. El Yo no puede ser privilegiado al Nosotros. El individualismo –que no es sinónimo de individualidad– no debe permear lo social sino, por el contrario, lo societal –con sus variados recursos– debe generar posibilidades para que las existencias se configuren. La comunidad política, como grupo humano, es portadora de valores y esos valores se convierten en referencia necesaria para que los miembros de la comunidad se piensen y signifiquen el presente, para que se reconozcan o se excluyan. Significaciones que recorren pluralidad de esferas y, por supuesto, los diferentes objetos socialmente valorados. El modelo de distribución de bienes implica advertir que, al interior de la comunidad política, la repartición de un bien se asocia con una determinada norma distributiva que se relaciona con las comprensiones sociales del bien. “Los criterios y procedimientos distributivos –señalará Contreras– son intrínsecos, no con respecto al bien, sino con respecto al bien social. Si comprendemos qué es y qué significa para quienes lo consideran un bien, entonces comprenderemos cómo, por quién y en virtud de cuáles razones debería ser distribuido. Toda relación es justa e injusta con respecto de los significados sociales de los bienes que se trate”¹²⁴. Lo anterior teniendo en

¹²⁴ Contreras, *Op cit.*, pág. 19.

cuenta que, en la esfera política, se juega lo colectivo desde las argumentaciones, desde el poder que posee –potencial y realmente– el ciudadano.

De esta forma se busca disminuir la dominación que se presenta en el modelo liberal desde el cual, fincado en la persona, la distribución de bienes está supeditada a la titularidad que, sobre otros, se posee. La distribución, de esa manera, no se percibe igualitariamente ya que, la propiedad en relación con ciertos bienes, se tornará en el eje y centro de asignación o intercambio. La autonomía de las esferas –propuesta por Walzer– reconocerá la multiplicidad de bienes, su carácter relacional y los límites que existen entre cada esfera. Es por eso que “con la autonomía de las esferas distributivas se potencia un compartir equitativo de los significados de los bienes, teniendo la seguridad de que los procesos de conversión, base de la dominación y de la tiranía, están bajo control político. Esto implica que la lógica que orienta la argumentación política debe ser constantemente comunitaria, basada en la comprensión común de los ciudadanos acerca de los valores culturales de los bienes intercambiables dentro de cada esfera”¹²⁵. Ante lo anterior la autonomía individualista liberal se busca matizar ya que, cualquier decisión, será básicamente una decisión que toma en cuenta los significados compartidos –históricamente– en una comunidad. Lo político se

¹²⁵ *Ibíd.*, pág. 249.

referenciará, directamente, con esa instancia colectiva en la cual las personas comparten valoraciones en relación con determinados bienes¹²⁶.

2.3 El ciudadano comunitarista

Al igual que lo realizado en el acápite 1.3 es necesario delimitar las características del ciudadano comunitario. De esta manera se irá perfilando una manera de concebir la ciudadanía. Para esto se debe partir, básicamente, de un supuesto que atraviesa las diferentes concepciones que se enmarcan en lo denominado, teórica y metodológicamente, comunitarismo. “A diferencia de lo que ocurre con el modelo liberal –advierte Miguel Giusti–, donde el sujeto es definido como voluntad autónoma incluso frente a sus propios fines, en el modelo comunitarista el sujeto es definido dentro de un marco teleológico específico, al que se le otorga prioridad con respecto a las voluntades individuales”¹²⁷. Lo individual, como lo señalamos al exponer el pensamiento de Walzer, no puede prima ante lo colectivo. Es desde la comunidad –construida en un devenir histórico– que se constituyen las múltiples subjetividades. La interacción mutua es relevante en tanto manifiestan la relación con lo constituido

¹²⁶ Como lo señala Zapata-Barrero la idea walzeriana de persona se dirige, de manera fundamental, a su naturaleza creadora o productora de sentidos. De esta manera, en diferentes momentos, los valores que identifican ciertos bienes se constituyen, crean, valoran o, por el contrario, se modifican o transforman. La politicidad del ser humano se liga, indefectiblemente, con su capacidad de construir, colectivamente, significados que –en el campo de las decisiones– proyectarán valores determinados.

¹²⁷ Giusti, Miguel, *“Paradojas recurrentes de la argumentación comunitarista”*, en Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), *Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia*, Valencia, (1996); pág. 109.

socialmente. La referencia a las personas será, principalmente, una referencia a la comunidad y lo comunitario. Se supera la simple unión social desde criterios contractualmente acordados, desde valoraciones individuales previas a, para recuperar –en algunas ocasiones con cierta remembranza o evocación al pasado– el sentido de los vínculos generados por la pertenencia a tradiciones históricas, lingüísticas y culturales que, en una determinada comunidad, se han constituido, deconstruido y, nuevamente, constituido.

La referencia, por ende, a la ciudadanía comunitaria está cruzada por la concepción que, de comunidad, se posea. Será la forma de comenzar a afrontar un problema que, para el liberalismo, se constituye en una aporía desde la aceptación, fundante de la democracia moderna, del pluralismo. Es por eso que, como lo señala Giusti, “en la definición de comunidad, la idea metodológica central que parece decisiva es que la acción individual debe interpretarse desde la perspectiva de la praxis colectiva, pues es ésta la que otorga sentido a aquella”¹²⁸. Es desde esta pertenencia que, potencial y realmente, se comparten sentidos y significados y consecuentemente, se crean vínculos de carácter identitario. De esta manera como lo esboza Thiebaut la comunidad esbozada por los comunitaristas, en contraposición con la liberal, se concreta en la homogeneidad de sus rasgos culturales y éticos definida, básicamente, por lo cultural y

¹²⁸ *Ibíd.*, p.110.

lo histórico¹²⁹. La tradición será, bajo el modelo comunitarista, rescatada de un ahistoricismo que se postula desde los supuestos liberales igualitarios y libertarios. “Uno de los rasgos esenciales –señalaremos con Giusti– de toda comunidad es la idea de una tradición que le sirve de sustento y le otorga permanente vitalidad”¹³⁰. Es, en ese espacio, siempre en reconstrucción lo colectivo puede adquirir una reformulación permanente en medio de aquello que, en el tiempo, permanece con relación a lo que es valorado como bienes colectivos.

Es, de esa forma, que podemos acercarnos al ciudadano comunitarista. Una visión de este tipo de ciudadanía está perfectamente detallada en la descripción de Ovejero Lucas quien piensa, al describir el ciudadano comunitarista, en un equipo deportivo. “Cada jugador es responsable de su labor y todos son responsables colectivamente. Los jugadores no se oponen al equipo, sino que constituyen el equipo. Su identidad viene establecida relacionamente, respecto al todo del que forman parte, por su posición en el equipo (...) no tienen derechos frente al equipo sino responsabilidades: no tienen intereses privados que proteger, nada hay fuera del interés colectivo”¹³¹. Frente a la configuración comunitarista de la ciudadanía se observan palabras claves: tarea y responsabilidad. La primera, puesta al servicio de un todo que supera las partes

¹²⁹ Thiebaut Luis-André, *Sujeto Liberal y comunidad: Rawls y la unión social*, pág. 22.

¹³⁰ Giusti, *Op cit.*, pág. 115.

¹³¹ Ovejero Lucas, Félix, “*Tres ciudadanos y el bienestar*”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997); pág. 100.

que lo integran y, la segunda, respecto a actitudes –virtudes, podríamos señalar– de quien hace parte de ese todo social. Y es en este aspecto que se recupera la historicidad del ciudadano liberal, que se recobra la politicidad en un sentido que, relacionalmente, marca esferas comunes. “No escapa –dirá Ovejero– a su historia, a su escenario”¹³². La decisión, la deliberación, el juicio como enunciado que proyecta lo determinado, se leen desde valores que constituyen al sujeto. Valores que se han construido con respecto a los otro y lo otro. La diferencia y lo diferente constituyen, en el marco de la alteridad, lo que podríamos determinar como mismidad¹³³. No es posible, desde este enfoque, desligar aquello que la comunidad o las comunidades han generado como identidades colectivas. Los límites comunitarios recorrerán la cultura y posibilitarán, en una sociedad democrática, la posibilidad de reconocer lo diferente, lo distinto, lo plural. No obstante, en este punto se encuentran críticas fundamentales al modelo de ciudadanía. Primero, en relación con un posible esencialismo que se lea desde aquello que, indefectiblemente, nos constituye y, la segunda, con un universalismo que, afirmando el valor de lo plural, lo niegue indefectiblemente. Todo anclado, obviamente, en la idea de bien compartida y no en la de bienes diferentes y diferenciados por esferas autónomas e independientes. Estas críticas, básicas desde Walzer, tratarán de ser resueltas desde la idea de la igualdad compleja, la teoría de los bienes sociales y de la

¹³² *Idem*.

¹³³ Una de las más bellas poesías de Antonin Artaud refleja esa aseveración. Este trágico poeta francés expresa: Yo soy mi madre, mi padre, mi hijo y yo. No desconoce, como se ve, en la constitución de sí mismo a los otros y lo otro. No se concibe como un Yo desligado de los otros Yoes. Posiblemente podemos afirmar, comunitariamente, que somos YO(es). Es decir que, en lo cultural y lo lingüístico, aprendemos ciertos valores que identifican ciertas prácticas personales.

distribución diferenciada –por sus criterios, normas y agentes distribuyentes– de los bienes o valores sociales.

En esta ciudadanía, cardinal señalarlo, el derecho deja de ser el criterio de definición. La distribución basada en lo consagrado constitucionalmente en el orden jurídico, no se torna en fundamento del ciudadano. El derecho y, desde él, la justicia dejarán de ser los criterios relevantes para pasar al bien y, posteriormente, a la idea de los bienes o valores comunes pero, en momentos, diferentes y diferenciables. La idea legal de la ciudadanía y, efectivamente, del ciudadano se acercará a la cotidianidad y buscará enfrentar, sin tanto éxito, el problema de la dominación, la resistencia y, por ende, el conflicto.

3. LA POSTURA DEMOCRATICA RADICAL Y PLURAL: CHANTAL MOUFFE Y ERNESTO LACLAU

La democracia, como lo señala Chantal Mouffe, está en peligro. El ideal democrático, bajo las actuales circunstancias –más allá de las perspectivas teóricas que se han construido para explicar el problema de la identidad y el pluralismo al interior de las sociedades– “ha dejado de ser movilizador, pues la democracia liberal se le identifica en la práctica del capitalismo democrático y su dimensión política se reduce al Estado de derecho; por otra parte, aumenta sin cesar la marginación de grupos enteros que se sienten cada vez más excluidos de la comunidad política”¹³⁴. Economía de mercado, división social de las clases sociales, marginación en la distribución de los bienes sociales, exclusión de capas amplias de la población, liberalización de las fronteras estatales para favorecer el intercambio de bienes y servicios, demandas insatisfechas de los ciudadanos, apatía en los procesos participativos, son escenarios que han promovido, de manera paradójica a los procesos de democratización iniciados con la caída de los regimenes militares en América Latina o de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas en Europa, una serie de reclamos y desilusiones a la democracia, del sistema democrático. Reclamos que, teóricamente, se han enfrentado al universalismo ilustrado, al racionalismo kantiano, al contractualismo societario, al atomismo fragmentario, al consenso idealizado, al sujeto unitario.

¹³⁴ Mouffe, Chantal, “*La nueva lucha por el poder*”, Consultado el 27 de 06 de 2005 en el World Wide: http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica.html

Desde el espectro antes descrito, en el marco de autores que han cuestionado las bases o cimientos de la modernidad europea ilustrada, se levanta el enfoque plural y radical expuesto por Chantal Mouffe y por Ernesto Laclau. Como lo esboza Marta Lois “su obra de referencia conjunta, *Hegemonía y Estrategia Socialista* de 1987 constituye un texto central del debate postmarxista cuyo objetivo principal ha sido la elaboración de una teoría no esencialista del sujeto”¹³⁵. Por eso, como Mouffe lo señala, el objetivo de este proyecto busca superar las dificultades que se encuentran en la socialdemocracia y en el socialismo marxista proporcionando un ideario a la izquierda¹³⁶. En este sentido se recupera la discusión planteada desde Gramsci, Althusser, Derrida, Foucault. Mouffe y Laclau plantean, de ese modo, la necesidad de reclamar –en un espacio que se reclama desde las personas o los bienes sociales, pluralista– lo que constituye, realmente, el pluralismo en los actuales sistemas democráticos. De observar, cuestionando las ópticas liberal o comunitaria que han homogeneizado a los seres humanos en el individuo o en la comunidad, lo que constituye las significaciones diferentes y, desde ellas, el conflicto, el contraste, la lucha, la fragmentación, la multiplicidad. La politicidad que promueven y rescatan es, sencilla y directamente, la que se enraíza en la diferencia y en el enfrentamiento, la que posiciona aquello que se constituye en lugar de disputa, de luchas, de enfrentamientos, de inclusiones y

¹³⁵ Lois, Marta, “Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: hacia una teoría radical de la democracia”, en: *Teorías Políticas contemporáneas*, Valencia, N° 9, pág. 397.

¹³⁶ Mouffe, Chantal, “*La democracia Radical: ¿Moderna o postmoderna?*”, en: *Revista Foro*, Bogotá D.C., N° 94 (1994); pág. 16.

exclusiones, de discursos y contradiscursos. El campo de batalla será el espacio de lo plural y, desde ello, de un cuestionamiento a las relaciones sociales armónicas e idealizadas, a lo absoluto y a los absolutismos universalistas¹³⁷.

Para esto es necesario determinar el valor y lugar que la modernidad tiene en la construcción individual y societal en el marco de lo que denomina la revolución democrática. Revolución que se anclará, desde las críticas, en el proyecto de la ilustración el cual, bajo la égida de la razón y persiguiendo la libertad y la igualdad legal, se fincará en un universalismo abstracto desde el que se constituirá el individuo y se entenderán, ética, política y epistemológicamente, las relaciones al interior del sistema social. La ilustración, desde esa perspectiva, vaciará de sentido y significado el poder y, por ende, los espacios que configuran relaciones de dominación, que constituyen espacios hegemónicos de construcciones discursivas y simbólicas. La política se despolitizará de manera consecuente. La propuesta, busca redescubrir un sujeto múltiple, “un sujeto –descentrado y destotalizado– construido en el punto de intersección de una multiplicidad de posiciones (...) entre las cuales no existe una relación apriorística ni necesaria, y cuya articulación es el resultado de las prácticas hegemónicas”¹³⁸. Un sujeto que, como vemos, es constituido por diferentes prácticas

¹³⁷ Como lo señala Mouffe “el ideal de la sociedad democrática (...) no puede ser el de una sociedad que hubiera realizado el sueño de una armonía perfecta en las relaciones sociales. La democracia sólo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad. Mouffe, *La nueva lucha por el poder*.

¹³⁸ Mouffe, Chantal, *La democracia Radical: ¿Moderna o postmoderna?*, pág. 16.

sociales que se enmarcan en discursos interpretativos variados que reclaman e imponen cosmovisiones determinadas y direcciones comunes señalando, efectivamente, un sentido y un significado a los comportamientos individuales. Un sujeto que deberá articular, en la contingencia y en lo provisional, múltiples posiciones.

3.1 La naturaleza de lo político: sujeto político, comunidad política y ciudadanía

La naturaleza de lo político se torna en preocupación fundamental. “Sólo en el contexto de una dimensión política de la existencia humana y que permita pensar la ciudadanía de otra manera que como simple posesión de derechos, podrán explicarse los valores democráticos”¹³⁹. El retorno de lo político, título de uno de sus textos más importantes de Chantal Mouffe, señalará el rumbo de las reflexiones que se imponen en el marco de aquello que, como se determina, se ha perdido y que dejará percibir una concepción del sujeto y la comunidad política. Si con el liberalismo la política se percibe bajo el cálculo instrumental de medios a fines, si la reaparición de las tesis contractualistas dejan observar un individuo anterior a la constitución de la sociedad,

¹³⁹ En este sentido señala Mouffe que el centro de la discusión, desde la obra de Rawls, se centra en una idea clave: la prioridad del derecho sobre el bien. Prioridad que proyecta el individualismo rawlsiano que pone de presente un Yo, en sus fines y concepciones de bien, a los vínculos sociales. La idea de derechos que se poseen en un estado de naturaleza anterior al acuerdo societal, tan recurrente en los autores contractualistas desde Locke y Rousseau, será el eje de enfrentamiento. Para los comunitaristas la concepción de bien antecederá al derecho. No será posible pensar un sujeto que, descontextualizado – en la tradición histórica y cultural- no sea constituido desde los valores comunes. Mouffe, Chantal, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 57.

si los supuestos teóricos de los liberales libertarios o igualitarios presentan a un individuo racional, abstracto, universal y homogéneo; la postura radical y plural busca proyectar lo político desde aquello que constituye al ser humano: su naturaleza conflictiva, su fragmentación, su constitución discursiva, su carácter paradójico. En el lenguaje y, efectivamente, en el discurso, las posiciones que se poseen y sus múltiples interpretaciones se percibirá esta realidad fenoménica de la praxis humana. Un individuo se enfrenta, más que con los otros, en principio con sus diferentes posiciones en el entramado societal. Se puede ser, por ejemplo, empresario, católico, docente universitario, padre de familia, miembro de una logia masónica, adherente de un partido de derecha. Por eso, “la posición del sujeto remite pues a las múltiples formas que tienen los individuos de constituirse a sí mismos en actores sociales”¹⁴⁰. Posiciones que, como se advierte, por su carácter no permanente se someten a una relectura constante o permanente. De esa forma, “cada posición es definida como una suerte de <significante flotante>, de significado flexible en el que su sentido nunca se encuentra completamente fijado sino que tiene un carácter abierto”¹⁴¹. Es aquí, donde el individuo forja su identidad –la cual, desde lo percibido– es cambiante, se transforma, no permanece definida, no es posible leer desde lo centrado como inamovible o fijo. “Se ha atendido a los fundamentos políticos de la identidad desde una perspectiva que incluye la dimensión de la contingencia y la provisionalidad en la construcción de la

¹⁴⁰ Lois, *Op cit.*, pág. 397.

¹⁴¹ *Ibíd.*, pág. 401.

identidad política”¹⁴². Contingencia y provisionalidad que, en el marco de una comunidad política, adquieren relevancia por lo que implica para el encuentro, para el juego, para la constitución de aquello que, en el significado, nos vincula contextualmente.

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

¹⁴² *Ibíd.*, págs. 402-403.

que se puede afirmar un sujeto, en un momento determinado, como alguien que parcialmente se define a través de variados calificativos¹⁴³. La adjetivación y determinación del sujeto es, así, pluridimensional. “En la identidad de un sujeto se dan cita diferentes yoes, dependientes de la constante renovación de las relaciones mantenidas en la arena de la acción social”¹⁴⁴.

En este sentido es importante determinar el valor de la comunidad política y, por ende, del sujeto político. Se impondrá abocar un nuevo sentido y significado de la ciudadanía o, siendo consecuentes con la autora, de las ciudadanías. La comunidad política se constituirá en una superficie discursiva, en un ámbito donde convergen diferentes discursos y, por ende, diferentes interpretaciones y significaciones – gramáticas dirá, siguiendo a Wittgenstein– que confluirán en horizontes de sentido. En dicha comunidad, como entramado interaccional y relacional, será clave el consenso –una idea de comunalidad– sobre los principios ético-políticos de la democracia los cuales se constituyen, efectivamente, en vínculos sociales. Se reconoce, como fundamental en la tradición histórica de la modernidad, la importancia de

¹⁴³ El exterior constitutivo del sí mismo es el exterior que confronta con el propio ser y con el otro. Es, en el campo de las interacciones que se constituyen, en uno mismo, múltiples identidades y, en el otro y los otros, variadas diferencias. Exterior que no pasa a constituirse desde un Yo Situado o ubicado. No es simplemente, como lo señala Mouffe, trasladarse desde un *yo unitario* y *sin trabas* al *yo unitario situado* en un contexto. Contexto que no está constituido por una comunidad, como lo exponen algunos comunitaristas, sino por múltiples y, en ocasiones, disímiles comunidades. En este punto se podría deducir la influencia de autores que, como Walzer, ponen de presente, al interior de una comunidad, de múltiples esferas que poseen diferentes bienes sociales y principios de distribución de esos valores.

¹⁴⁴ Lois, *Op cit.*, pág. 403.

mostrarse de acuerdo con la igualdad y la libertad para todos. Es un consenso que se someterá a diversas interpretaciones que configurarán, en el ámbito social, el denominado exterior constitutivo, es decir, aquel límite o frontera que señala la constitución del nosotros en contraposición con el otros, con los otros. Es reconocer, dentro de una comunidad real y no supuesta, que la inclusión –como referente del nosotros, de la identidad común de algunos– aparece inevitablemente la exclusión¹⁴⁵. Comunidad en la cual, desde la textura discursiva que la recubre, aparecerá el conflicto, la divergencia, la diferencia, el disenso. Lo que en el liberalismo se traslada al ámbito privado en la posición de Mouffé se coloca en el espacio público¹⁴⁶. Es allí donde se visualizan interpretaciones que lucharán para hacerse –en el sentido gramsciano– hegemónicas. Es en este espacio en el cual el agonismo aparece. Transformar el antagonismo en agonismo –como resultado de la confrontación de múltiples interpretaciones– marcará lo que debe constituir una democracia radical. Dejar a un lado la idea del enemigo –como aquel que debe ser destruido por tener concepciones diferentes– para convertirlo en el oponente legítimo, en el contradictor legítimo. De esta forma, la diferencia, al interior de la democracia, es legítima, se debe incluir y, bajo la idea pluralista, confrontar.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p.41.

¹⁴⁶ En este sentido Mouffé cita a Hanna Pitkin para señalar el punto de unión entre el discurso político y la acción pública. Intersección que buscará alejarse del ámbito privado propio de la moral. “El discurso político concierne a un público, una comunidad, y en general tiene lugar entre los miembros de ese público, de esa comunidad. Por tanto, requiere de una pluralidad de puntos de vista con los que empezar, la interacción de estas perspectivas variadas y su reconciliación en una única política pública, aunque la reconciliación será siempre temporal, parcial y provisional”. Mouffé, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 77.

Esa es una nueva forma de concebir, desde la óptica democrática, la ciudadanía. “Nos permiten –determinará Mouffe– concebir a la ciudadanía como un modo de identidad política, constituida por la identificación con los principios ético–políticos de la democracia moderna (...) la ciudadanía consiste en la fidelidad a reglas y prácticas que constituyen el modo de coexistencia propios de la democracia pluralista. Es una identidad política común a individuos que son miembros, además, de múltiples comunidades, que tienen concepciones diferentes de bien, pero que aceptan someterse a ciertas reglas de conducta cuando eligen y persiguen sus propios objetivos”¹⁴⁷. Esa concepción supone, como fundamento de la civilidad, una práctica común que se basa en principios reconocidos desde la modernidad y, sobre los cuales, se levanta un proyecto que busca ser plural, inclusivo y tolerante. Es la identificación con principios que suponen formas de relacionamiento determinadas y que no imposibilitarán, en el marco de la diferencia, la movilidad propia de la historia y el devenir constante de las valoraciones individuales y colectivas. La redefinición –como lo señala Mouffe– será una constante en este tipo de ciudadanía que apela al consenso sobre principios democráticos y al disenso en relación con aquello que se significa y que se constituye desde prácticas, discursos, instituciones y tradiciones¹⁴⁸. Es desde este último sentido

¹⁴⁷ Mouffe, *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*, Colección Temas de la Democracia - Serie Ensayos, N° 2, Instituto Federal Electoral. México, 1997, pág. 76.

¹⁴⁸ En este sentido la socióloga será reiterativa: “la ciudadanía, en una democracia moderna, consiste en aceptar, como regla de conducta, la exigencia de tratar a los demás como libres e iguales (...) debemos entenderla como constitución de nuestra identidad política, en la medida en que nos reconocemos como miembros de la comunidad política y en que nos identificamos en sus valores”. Mouffe, *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*, pág. 388.

desde donde se deriva la existencia de múltiples y diversas ciudadanías que, de manera radical, entran en juego en el ámbito público, buscan imponerse, tratan de definirse hegemónicamente. Es, de alguna manera, la forma de reclamar una actividad por parte del ciudadano. El republicanismo cívico, desde esta perspectiva, afianzará lo propuesto. Será la llamada a ejercer cierta actividad pública y a cultivar, para ello, determinadas actitudes o virtudes que se requieren.

Si la política, en su real y dinámica politicidad, se constituye desde el desacuerdo y la división y es, desde ellas, que se juegan la identidad será cardinal indagar por el lugar del enfrentamiento y de su lugar en un sistema democrático. Sitio que, en una perspectiva de renovación constante debido a la confrontación, deberá superar la lógica del amigo-enemigo. El otro o los otros, como exteriores constitutivos del sí mismo en una comunidad frente a la cual comparten un consenso sobre los principios básicos de igualdad y libertad, no deberán percibirse como aquellos que atentan contra la democracia como régimen, sistema o, mejor, forma de estar y ser en un entretreído relacional humano. Serán, antes que nada, los antagonistas, aquellos que – legítimamente– divergen en la manera de interpretar los principios acordados. Esa perspectiva enriquece el entramado de las discusiones, de la amalgama social, del entramado interaccional que confluye en un momento histórico determinado y en unas condiciones temporales dadas¹⁴⁹. El movimiento permanente –que refleja la dialéctica

¹⁴⁹ Este proyecto, el ilustrado, se puede leer desde diferentes calificativos de lo social contra los cuales se enfrentará esta propuesta: “la democracia radical exige que reconozcamos las diferencias: lo

entre la unidad y la diversidad– se constituirá sobre la naturaleza conflictiva de lo social y no sobre lo que Mouffé denomina, con cierta realidad, pluralismo (proceso de deliberación) superficial rawlsiano¹⁵⁰.

De este modo se confronta, directamente, la idea de la política como el proceso de negociación mediante la cual, individuos racionales, libres e iguales, llegan a un acuerdo sobre los principios básicos desde los cuales se construye la sociedad y sus principales instituciones. Es en este punto en el cual la socióloga francesa se enfrenta a la postura habermasiana la cual se expresa en la posibilidad de formular acuerdos que logren satisfacer “tanto la racionalidad (...) como la legitimidad democrática”¹⁵¹. Consenso fundado, procedimentalmente, en la deliberación libre y racional entre iguales¹⁵². Idea que, soportada en la discusión libre, imparcial, sin coacción, pública y

particular, lo múltiple, lo heterogéneo, y, en efecto, todo aquello que ha sido excluido del concepto del hombre en abstracto”. Mouffé, *La democracia Radical: ¿Moderna o postmoderna?*, pág. 16.

¹⁵⁰ En una nueva cita a Hanna Pitkin se resalta el papel de la diferencia. “Lo que caracteriza la vida política es precisamente es precisamente el problema de la creación continua de unidad, de un público, en un contexto de diversidad, de aspiraciones variadas y de intereses en conflicto. En ausencia de aspiraciones rivales y de intereses en conflicto, un tema nunca entra en el dominio político; no hace falta adoptar ninguna decisión política. Pero para que la comunidad política, el <nosotros>, actúe, es preciso resolver esas constantes aspiraciones rivales y esos intereses continuamente en conflicto, y resolverlos de tal manera que se siga preservando la colectividad”. Mouffé, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 77.

¹⁵¹ Mouffé, *La paradoja democrática*, Gedisa, Barcelona, 2003. pág. 98.

¹⁵² Como lo señala Miguel Giusti el consenso habermasiano está fundado en la comunidad ideal de comunicación. “Una tal comunidad –sostiene el autor– se caracteriza por el hecho de que todos los miembros que forman parte de ella se hallan en igualdad de condiciones, discuten entre sí formulando pretensiones de validez criticables y susceptibles de fundamentación, y sólo admiten la validez de alguna opinión en virtud de la fuerza de los argumentos”. Giusti, Miguel, *Ética, política y sociedad*, Consultado el 25 de 05 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/valores/giusti.htm>

amplia, constituirá la base de un consenso comunicativo desde el cual la argumentación racional es clave. “Habermas mantiene con firmeza que el intercambio de argumentos y contraargumentos, tal y como se plantea en su enfoque, es el procedimiento más adecuado para conseguir la formación racional de la voluntad de la que puede surgir el interés general”¹⁵³. En este punto se critica esta postura observando que, lo político, se reduce a un espacio de carácter procedimental que privatiza, en gran medida, los intereses, deseos, pasiones de las personas. Una idealización de la deliberación racional basada en reglas que garanticen un diálogo amplio, sin coacciones, se torna en ilusorio o, en palabras de Miguel Giusti, utópico. Será la recuperación de lo político lo cual emerge o surge en el entramado de relaciones que configuran el antagonismo, lo antagónico. Recuperación que se enfrenta a la política como conjunto de practicas o dispositivos institucionales o gubernamentales que pretenden, en un espacio, normalizar las relaciones, disciplinar a los sujetos, simplemente administrarlos (como disposición espacio-temporal)¹⁵⁴. La fundación de una forma de gobierno –en su legitimidad– desde la deliberación en los términos habermasianos esconderá, como lo señala Chantal Mouffe, las condiciones mismas en las cuales, contemporáneamente, se constituye en sujeto democrático y las democracias modernas.

¹⁵³ Mouffe, Chantal, *La paradoja democrática*, pág. 103.

¹⁵⁴ En este sentido Marta Lois afirmará: “la necesidad del antagonismo describe el límite y la condición de la sociedad en su sentido democrático radical”. Lois, *Op cit.*, pág. 405.

3.2 La ciudadanía plural: la ciudadanía democrática radical

Tratando de continuar con la reflexión sobre la ciudadanía propuesta por Mouffe y Laclau debemos comenzar por una idea que supone traer a la discusión a los liberales y a los comunitaristas. “El verdadero problema sobre el que disputan John Rawls y sus críticos comunitarios es el de la ciudadanía”¹⁵⁵. La manera de percibir al miembro de la sociedad, su participación en los asuntos públicos, los supuestos desde los cuales se piensan las relaciones interpersonales se constituyen en problemas que se convierten en disquisiciones para abordar la caracterización, radical, del ciudadano que es en el marco de una democracia moderna. Aquí, bajo la idea de una comunidad política conformada sobre un consenso básico sobre reglas o pautas comunes, se supera la idea liberal de la ciudadanía como status legal que establece los derechos de los cuales se es titular y que se ejercen, de forma negativa, como limitación a, frente a los demás y al Estado. De igual forma, se supera la perspectiva comunitaria, ya que, el ciudadano radical, no es el aquel que sólo puede leerse desde el bien común el cual, bajo la idea de un esencialismo, proyecta la idea de una serie de valores que se imponen sobre otros y que definen, en alta proporción, los destinos individuales y colectivos de los miembros de un conglomerado humano. La pertenencia a una comunidad diluye, en un ambiente de múltiples pertenencias, aquellas que no se constituyen como dominantes en el discurso, las prácticas y las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales.

¹⁵⁵ Mouffe, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 90.

De esta manera, en una ciudadanía democrática radical se incluyen, en el escenario de lo público, diferentes movimientos que reclaman, bajo el marco de la igualdad y la libertad, espacios para ser visualizados en sus diferencias y en sus interpretaciones. Los diferentes movimientos sociales –que en Mouffe se ejemplifican– proyectan esta realidad. Reivindicaciones desde las diferencias aparecen. Las resistencias surgen y se muestran como legítimas reivindicadoras de lo distinto. Homosexuales, obreros, ecologistas, mujeres, hacen real esta nueva perspectiva de entender la participación y, por ende, el reclamo de espacios marcados por la diferencia. Esto no se reducirá, como en el caso de los liberales igualitarios o libertarios, a la extensión de derechos, a la pretensión legal de reclamaciones y al cuidado de una esfera que pertenece al ámbito privado. No, se proyecta en la aceptación e integración de un nosotros que pueda albergar, de manera extraña, lo heterogéneo. Es una complejidad constitutiva que va más allá de la aceptación tolerante de las creencias, las opiniones, las posturas. Es una complejidad constitutiva de identidades múltiple, de identidades desde lo diferente, de identidades que se forja en las divergencias conflictivas y que las acepta como parte de un entramado societal concreto. Es la manera de tomar en cuenta “las diferentes relaciones sociales y las distintas posiciones subjetivas en que son pertinentes: género, clase, raza, etnicidad, orientación sexual, etc.”¹⁵⁶.

¹⁵⁶ “Solo es posible –sostendrá la socióloga– formular adecuadamente un enfoque de esta naturaleza en el marco de una problemática que no conciba al agente social como sujeto unitario, sino como la articulación de un conjunto de posiciones objetivas, construidas en el seno de discursos específicos y siempre de manera precaria y temporal, suturada en la intersección de esas posiciones subjetivas. Mouffe, *Op cit.*, pág. 103.

En este proyecto, como podemos observar, al abocar las diferencias interpretativas –de carácter puntual, fragmentario y cambiable–, se busca construir un ámbito que enfrente el problema de la diversidad y de la violencia que, de ella, puede derivarse. “En lugar de protegernos del componente de violencia y hostilidad inherente a las relaciones sociales, la tarea es explorar la manera de crea las condiciones bajo las cuales esas fuerzas agresivas pueden ser desactivadas y desviadas para hacer posible un marco democrático pluralista”¹⁵⁷. Esa es la perspectiva al entender, desde las múltiples posiciones del sujeto y de las relaciones que debe tener con los otros, el conflicto desde una perspectiva no antagonica sino agonística. El enemigo deviene, así, en adversario legitimo y, si lo queremos, legitimado. Es, como hermosamente lo expone Contreras, la politización de lo social y de lo cultural que, en el marco de las posiciones liberales, se había perdido y que, en el espacio comunitarista, se iba nuevamente ganado. “Una democracia radical y plural deberá proceder a la repolitización global de las practicas social y cultural, al tiempo de crear nuevas oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía y de la democracia”¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Contreras, *Op cit.*, pág. 35.

¹⁵⁸ *Idem.*

CAPÍTULO 2

LAS COMPETENCIAS: DE LA EMPRESA A LA CULTURA

Si las dos tendencias dominantes respecto de las ideas contemporáneas sobre la competencia –la académica y la operacional– reflejan mundos e intereses limitados (el mundo de lo académico y el mundo del trabajo), nos enfrentamos a la cuestión de si podemos llegar a una idea del ser humano que no esté restringida a intereses sectarios, que no contenga una idea del conocimiento que no sea meramente instrumental y que busque llevar a los seres humanos a situaciones no imaginadas porque serán ellos quienes las imaginen

Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad

*Ronald Barnett*¹⁵⁹

En el capítulo anterior abordamos, desde la filosofía política, el debate sobre la ciudadanía. Respondió, ese apartado, a una cuestión que es clave para el Trabajo de Grado: realizar una aproximación a lo que, desde diferentes perspectivas teóricas, se ha expuesto en relación con el sujeto ciudadano y con las prácticas ciudadanas. La formación ciudadana, en este complejo escenario, se ha constituido –desde el discurso oficial– en un imperativo. Posición que está relacionada con una realidad que está haciendo carrera actualmente en el mundo educativo: adquirir y poner en práctica, en múltiples contextos, las competencias que se adquieren como consecuencia del proceso educativo. Convergen dos discursos que, ideológicamente, proyectan una profunda carga sobre el sentido y significado de lo subjetivo y lo colectivo. Es la presencia de un

¹⁵⁹ Barnett, Ronald, *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, España, 2004, pág. 21.

lenguaje que, bajo diferentes disposiciones, pretende generar una determinada configuración del orden social al generar la normalización de las relaciones cotidianas como forma constitutiva de los sujetos sociales¹⁶⁰. En ese sentido se abre la necesidad de ahondar en un concepto que, al lado del de ciudadanía, se ha colocado en el centro de la polémica académica. Las expresiones *ser competente*, *ciudadanos competentes*, *competencias académicas*, *competencias cívicas*, *profesionales capaces*, *capacidad ciudadana*, *resultados idóneos*, *competencias culturales*, abren la reflexión en relación con el concepto competencia el cual, en un mundo de creciente globalización económica, de defensa social de las identidades y de recuperación colectiva de las identificaciones, se impone desde disímiles ámbitos o espacios.

Por eso realizar un acercamiento crítico a la idea de competencias implica enfrentar las repercusiones que han traído, social y culturalmente, múltiples fenómenos que van desde la apertura de las fronteras estatales hasta la configuración de movimientos sociales que reclaman la defensa de tradiciones culturales que se han constituido históricamente. El complejo mundo laboral, las transformaciones tecnológicas, la rapidez en la circulación de la información, las nuevas formas de comunicación, la recuperación de los aprendizajes cotidianos, las estrategias de las instituciones

¹⁶⁰ Es la tensión de disímiles discursos que, soportados en supuestos diferentes, se pretenden constituir como hegemónicos. Discursos que, en Colombia, se juegan posiciones en la constitución de la escuela como agente socializador y que se refleja en diferentes evaluaciones realizadas por las instituciones gubernamentales para medir los desarrollos cognitivos, morales, emocionales de los alumnos. Evaluación que responde a la estandarización de los resultados educativos y a la cuantificación de los procesos educativos que se generan en el país.

académicas para desarrollar los procesos curriculares, las políticas públicas implementadas en instancias gubernamentales en busca de la calidad y la cobertura educativa, son algunos ejemplos que están marcando la primacía de un discurso sobre las competencias y, consecuentemente, sobre las competencias ciudadanas. De esa manera, podremos observar los espacios de cercanía y de lejanía que se pueden establecer. Conseguiremos analizar lo que, en palabras de Antanas Mockus, constituyen los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los hábitos que se requieren para ser *buenos ciudadanos, ciudadanos competentes*, y, de manera razonable, por aquello que se concreta curricularmente en las prácticas y en los discursos que circulan en las instituciones educativas las cuales deben, normativa y formalmente, proveer los recursos y los contextos necesarios para hacer posible la formación cívica o, como se señala en las disposiciones constitucionales y legales, la educación cívica¹⁶¹. Es la necesidad, por ende, de abordar, en el Trabajo de Grado, la creciente –y talvez sospechosa y oculta– preocupación por el *ser competente, el saber hacer competente y el hacer competente*.

Lo anterior sin perder de vista que, en los procesos educativos, el currículo es, principal y fundamentalmente, un campo en el cual convergen diferentes sujetos, objetos, estrategias, valores, intereses, posiciones, poderes. En el currículo, institucional o formalmente, determinados discursos y precisas prácticas se

¹⁶¹ Mockus, Antanas, “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?”, en Altablero. Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional. (Febrero – marzo, 2004); pág. 11.

constituyen ideológicamente en supremas. Pretenden, desde su posición dominante, determinar las configuraciones disciplinares y profesionalizantes en ciertos campos del conocimiento. La configuración, producción, creación o constitución de un determinado tipo de sujetos y de conglomerados sociales, será el resultado que, en la inclusión y exclusión, encerrará maneras de *ser*, *saber* y *hacer* y eliminará opciones, comprensiones y acciones. Lo anterior respondiendo a la razón de ser de las prácticas políticas como “prácticas significativas o (...) formulaciones de sentidos”¹⁶². El catedrático mexicano Ángel Díaz Barriga puede proporcionarnos una aproximación al problema planteado. “En el fondo –señala Díaz Barriga– se consideró una de las cuestiones centrales que dio origen a la teoría curricular: atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades”¹⁶³. Contenidos y habilidades van a señalar, en ese lugar, dos dificultades centrales: ¿Quién define los contenidos que, en los cursos, niveles o programas académicos, se deben impartir?, ¿A quién le corresponde determinar las habilidades que los escolares, bachilleres o universitarios deben desarrollar durante sus procesos formativos?. Estas son las asuntos que se involucran en las relaciones establecidas entre la institución educativa y la sociedad.

¹⁶² De Castro Andrade, Regis, “Notas sobre las metodologías de la historia política”, en: Teoría y política de América Latina, Centro de Investigación y Docencia Economía –CIDE–, México, 1984, pág. 37.

¹⁶³ Díaz Barriga, Á. (2003). “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 07 de 11 de 2004 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Tres asuntos cardinales bajo lo previamente señalado. El primero, determinado por el mundo productivo: lo laboral; el segundo, defendido por las instituciones educativas: el académico; y, el tercero, el que aparece como un flujo incesante en la configuración de identidades y diferencias: el cultural. Mundos que, de manera percible, se articulan con los modelos de ciudadanía expuestos en el capítulo anterior. Al leer lo liberal, lo comunitario, lo republicano y lo plural radical podemos intuir una cercanía o una lejanía, una coincidencia o discordancia con lo propuesto en relación con las competencias. El *ser*, el *saber* y el *saber hacer*, como condiciones de la calificación que se da a un individuo idóneo, se ligan con lo propuesto. ¿Qué se privilegia, desde el ciudadano liberal en el discurso sobre las competencias?, ¿En qué campo se puede leer el comunitarismo como perspectiva de significación de la constitución subjetiva y colectiva?, ¿La democracia radical es consecuente con una perspectiva que, del ser, el saber o el saber hacer, se vinculan con el sujeto en una comunidad diversa?, son interpelaciones que nos ubican frente a los ámbitos laboral, académico y cultural; que viabilizan una forma crítica de abocar lo procedimental, lo cognitivo, lo social.

El espacio laboral nos permitirá acercarnos de manera directa con el discurso técnico, operativo, instrumental. Nos insertará, ese espacio, en el sector productivo y, bajo sistemas económicos de estirpe capitalista, en demandas reales sobre el empleado tipo, sobre los conocimientos requeridos en la empresa, sobre las habilidades básicas del asalariado. El trabajador, el empleado, el operario son el rasero de medición de

procesos y resultados que regulan la gestión educativa. Sujeto que, en la técnica – como condición de reproducción de lo estatuido–, descansa en lo que Norbert Lechner denomina el calculo de posibilidades, la relación estratégica de los medios en relación con los fines¹⁶⁴. El académico abre otro espectro que se proyecta en el discurso cognitivo. Los procesos formativos no se anclan, en este ámbito, en lo operativo. Es necesario, con respecto al desarrollo cognitivo y al despliegue moral, percibir aspectos claves: sujetos que comprenden, personas que se abren a la crítica, visiones que convergen, discusiva y dialógicamente, para permitir la confrontación en busca del acuerdo. Es el pensamiento el que aparece, con sus complejas relaciones y explicaciones, en este campo. Aquí, con un énfasis diferente, también será posible observar un sujeto que, aunque inserto en un contexto, se comienza a restringir a lo operacional, a lo procedimental. El cultural permite observar una manera de superar lo que, por un lado, reduce al automatismo al ser humano o, por el otro, coloca sus posibilidades en una cuestión de orden cognitivo o, en el mejor de los casos, metacognitivo. Lo cultural se enraíza con aquello que permite intuir las diferencias, celebrar sin peligro la unidad, recalcar el valor de los vínculos y las relaciones. La interacción, en esta perspectiva, recordará la vida humana como discontinuidad, “lo que crea lo común, lo contiguo, lo contrario”¹⁶⁵. Aquí el ser humano, en lo cotidiano y habitual, es existencia, es –para sí y para los otros– posibilidad y límite.

¹⁶⁴ Lechner, Norbert, “Especificando la política”, en: Teoría y política de América Latina, Centro de Investigación y Docencia Economía –CIDE–, México, 1984, pág. 132.

¹⁶⁵ Lechner, *Op cit.*, pág. 130.

De esta manera, adentrarnos en el complejo mundo de las competencias es y será una forma de abocar, desde diferentes dimensiones ideológicas, una concepción del ser humano, de lo social y de lo político. Al igual que en lo ciudadano se deberá hacer el trabajo de ubicar discursos que manifiestan posiciones divergentes o convergentes. No es solamente una tarea de descripción fugaz, es una labor –más halla de lo que conlleva el término en Hannah Arendt– que pretende vincular lo que, en principio, parece perteneciente a esferas diferentes. Lo ciudadano y lo competente, lo político y lo social.

2.1 EL MUNDO PRODUCTIVO: LAS COMPETENCIAS LABORALES

2.1.1 Las competencias laborales: una aproximación general al concepto

En el sector productivo –el mundo del trabajo o el ámbito laboral– se impone, como lo señala Luis Enrique Salcedo, un enfoque que se ocupa de “asegurar que los profesionales, técnicos y tecnólogos puedan realizar su tarea con un alto grado de eficiencia y eficacia”¹⁶⁶. Esta perspectiva de carácter laboral u operacional, en palabras de Ronald Barnett, se ha consolidado, paulatinamente, desde las crecientes transformaciones del sector productivo, la globalización económica y los acelerados

¹⁶⁶ Salcedo Torres, Luis Enrique, *“Las competencias en la formación profesional. Nuevos Roles del Docente Universitario en la Sociedad del Aprendizaje”*, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Bogotá D.C., 2004, pág. 3.

desarrollos tecnológicos y científicos. Como lo determina el profesor Salcedo, el crecimiento del sector de servicios, las variaciones que sufre el empleo durante la vida laboral de un trabajador y las transformaciones en las demandas o exigencias realizadas por los consumidores, han llevado a cuestionarse por el problema de la formación de los empleados y a interpelar al sector educativo, en sus diferentes niveles, sobre las competencias que se requieren por y para el mundo del trabajo. Las inquietudes del sector productivo se han convertido en demandas reales que han impactado el medio educativo; inquietudes que se han visto respaldadas, desde las políticas públicas implementadas, por las instancias gubernamentales¹⁶⁷.

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

¹⁶⁷ Como se señala en el Documento Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –Enfoque colombiano– “la educación es para el país el principal factor de competitividad y las exigencias que se presentan al sector productivo, le generan nuevas y mayores demandas al sistema educativo, para que el nuevo talento humano comprenda, apropie y aplique conocimiento, desarrolle habilidades, aptitudes y destrezas, y actitudes, valores y comportamientos requeridos para las condiciones propias del desarrollo económico y social y las realidades del mercado internacional (...) se trata entonces, de lograr una formación mucho más integrada al sector productivo, que garantice mediante la formación, la evaluación y al certificación, las competencias laborales de las personas, en un marco de desarrollo humano y tecnológico sostenible”. SENA. *Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –Enfoque colombiano–*. Bogotá D.C., 2003, págs. 5-6.

actitud se debe potenciar en el proceso formativo¹⁶⁸. La competencia laboral se concreta, de acuerdo a lo planteado por Barnett, desde cuatro criterios o pautas generales. Una situación de cierta complejidad; un conjunto de desempeños dirigidos intencional y deliberadamente hacia la situación que se presenta; una evaluación congruente con el trabajo realizado, el producto obtenido y las demandas esbozadas; y, un juicio que proyecta la calificación de las acciones cumplidas desde estándares previamente formulados¹⁶⁹. Las acciones del individuo, como podemos colegir, se constituyen en el soporte comportamental lo cual, indiscutiblemente, no descarta un lugar adecuado a la reflexión efectuada por el agente ejecutor del trabajo y la relación de los procesos cognitivos que se despliegan en la realización de las tareas. Sin embargo, el centro se ubica en las operaciones que se realizan, en los instrumentos de que se disponen y en los procedimientos que se efectúan para la obtención del producto. Impera, ante el saber qué, el saber cómo (pragmático, instrumental y, algunas veces, maquinal o automatizado). Lo expuesto, en el mundo laboral, se liga de manera forzosa con las funciones que se deben desempeñar para generar resultados y alcanzar, efectiva, eficaz y eficientemente, las metas establecidas en diferentes indicadores de gestión. Visión que, en el espacio de formación ciudadana, dejará ver

¹⁶⁸ Como lo señalan las profesoras Marta Lorena Salinas y Fanny Forero, “las competencias operacionales se refieren a resultados y habilidades que no siempre reflejan la comprensión por ser estas difíciles de observar. Se entienden comúnmente como la capacidad de saber hacer las cosas, de un saber cómo, cuyo foco son los resultados (...) implica una concepción del ser humano, del cual se espera que desarrolle capacidades para desempeñarse eficazmente en el mundo”. Salinas, Marta y Fanny Forero, “*La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias*”, Consultado el 25 de 06 de 2005 en el World Wide Web: http://200.14502.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_3871.pdf

¹⁶⁹ Barnett, *Op. cit.*, pág. 86.

una concepción de la política y del sujeto enfocada o focalizada en la realización de desempeños evaluables. El saber hacer dejará ver una concepción de la realidad como un todo maleable, modificable, transformable desde la acción del sujeto. Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación. Lo contingente tiende, así, a desaparecer, a perder fuerza, a evaporarse. Lo importante es la primacía de quien realiza acciones instrumentales que se convierten en rituales que van perdiendo, progresiva y paulatinamente, su significado y su poder simbólico.

En el marco formativo, desde esta perspectiva laboral de las competencias, se privilegian modelos pedagógicos que resaltan la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo y experiencial; y, de manera consecuente, estrategias que potencian la comunicación oral y escrita y el trabajo colaborativo. Por eso, podemos decir, la competencia es, operacionalmente, *la capacidad real y efectiva de obtener un resultado idóneo en diferentes y variados contextos, con base en estándares fijados de modo anticipado; de desarrollar, eficaz y eficientemente, una labor determinada, medible, cuantificable*. El saber-hacer marcará, por consiguiente, esta forma de percibir al sujeto competente y, por ende, a quien se pretende habilitado para realizar una acción determinada. ¿Qué implica esta perspectiva en el campo de la ciudadanía?, ¿Qué concepción de ciudadanía es adecuada a este enfoque de las competencias?, ¿Cuáles son las consecuencias de pensar al ciudadano desde una concepción ligada al

saber-hacer?. Estos cuestionamientos permiten leer la sincronía entre un concepto operacional de las competencias con una perspectiva que, desde lo instrumental, entiende la ciudadanía como el ejercicio de los derechos consagrados y que, al interior de la sociedad, reclama lo sancionado en el ordenamiento jurídico, como sujeto libre e igual. La ciudadanía se convierte en una actividad que, en un contexto, implica el ejercicio de lo legalmente consagrado. ¡Es saber-hacer! Saber, como conocimiento de los derechos incluidos en el orden jurídico para, en un contexto social determinado, reclamar lo que se considera como propio. Hacer, porque sabiendo lo que como derecho puedo reclamar, lo reclamo efectivamente ante otras personas (naturales o jurídicas, en el lenguaje forense). Es, a su vez, la maximización de lo efectivamente consagrado en la constitución o la ley. Ejercicio, ejecuto o realizo serán las consignas. La economía de lo ciudadano, de lo público, de aquello que es orden constituido y potencialidad constituyente.

Efectivamente la competencia en el orden operacional se traduce en la adquisición de habilidades que se deben demostrar y que aseguran, en el proceso de producción económica, mayor rentabilidad de los bienes de capital, maximización de los beneficios y consolidación de mano de obra (calificada o no calificada)¹⁷⁰. Los retos se proyectan

¹⁷⁰ Es interesante acercarnos al término operacional desde lo que implica la operación como acción o labor que se realiza con el fin de hacer u obtener algo. Operador, operante, operario muestran el eje articulador de esta noción que coloca su fuerza –como significado de lo realizado– en el desempeño y en lo obtenido como producto o resultado. La operación misma, como conjunto de actividades, reposa en el cálculo racional de los diferentes pasos que, al unirse, se proyectan en algo diferente, básicamente, de lo realizado o efectuado.

en la consolidación, en el sujeto empleado, de las denominadas competencias laborales genéricas, las competencias ocupacionales específicas y los valores y actitudes para desenvolverse en ambientes laborales. Habilidades básicas como la lectura, la escritura, la expresión oral, la toma de decisiones, la solución de problemas, el trabajo en equipo, la búsqueda de información, el uso de las tecnologías informáticas, entre otras, se tornan en pretensiones formativas que refuerzan lo laboral u operacional¹⁷¹. Es indefectiblemente la consolidación de un discurso técnico que se refiere de forma fundamental a los procedimientos y a los recursos que se deben tener en cuenta para que una persona desempeñe funciones productivas¹⁷². ¿Qué se oculta en este discurso el cual busca, lenta y en veces imperceptiblemente, imponerse en el ámbito académico?, ¿Qué hay en juego al llevar estas habilidades al campo de la formación educativa como un elemento privilegiado –sobre todo en la profesional–?, ¿Cuál es el contenido valorativo de una propuesta que, por su carácter procedimental, parece neutra, sugiere cierta credibilidad, genera simpatías y adeptos?. Esos cuestionamientos proyectan la necesidad de ahondar en lo que Ronald Barnett denomina la ideología de las competencias operacionales¹⁷³. Penetración que, en el campo de la ciudadanía,

¹⁷¹ Mejía, William (comp.), *“Competencias: un desafío para la educación en el siglo XXI –compilación de artículos para comprender mejor las competencias”*, Grupo Editorial Norma Educativa, Bogotá D.C., 2000, págs. 19-22.

¹⁷² SENA, *Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –Enfoque colombiano–*, pág. 23.

¹⁷³ Sostiene el catedrático inglés, como tesis de sus investigaciones, que en el campo de la educación está prevaleciendo una ideología desde la cual se privilegian las competencias operativas las cuales, como lo señala el investigador, están desplazando las competencias académicas. Es, en consideración del profesor Barnett, la operacionalización de lo académico o, en otras palabras, la prevalencia de la

genera una creciente y constante preocupación. El saber hacer ciudadano se somete, bajo una cuantificación de lo político, a la evaluación, a la medición, al cálculo, al procesamiento. Se necesitan consolidar buenos ciudadanos que, instrumentalmente, proyecten seguras competencias. Deliberación, argumentación de posiciones, participación, discusión pública, información básica, son –para el ciudadano– las demandas requeridas en procesos formativos al interior de las instituciones de educación básica, secundaria, media y superior. Será el énfasis en la acción y en sus consecuencias, en el actuar contextualmente. En dos aspectos las competencias operacionales y el saber-hacer ciudadano comienzan a confluir: la economización de las relaciones humanas y la instrumentalización del conocimiento.

A través de lo operacional, el mercado proyecta su poder. Es el reconocimiento del creciente predominio que el sistema económico, que el sector productivo de un país, ostenta en lo social ante lo político. Predominio que, articulado a lo reclamado por diferentes actores –en especial el Estado–, ha permeado, en menor o mayor medida, el sistema educativo desde la configuración de los currículos, pasando por el énfasis en determinados campos del conocimiento y terminando en la financiación de proyectos de investigación o consultoría. La economía –entendida como el conjunto de los procesos de producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios

orientación instrumental y del carácter pragmático en la educación. Lo anterior implica, sobre todo para las universidades, aceptar las implicaciones que tiene a nivel curricular la injerencia empresarial y estatal en lo educativo; y apreciar, de manera consecuente, el discurso, las técnicas y las prácticas que se han venido consolidando desde el sistema económico.

en un sistema social– genera una serie de criterios para juzgar o evaluar las labores o actividades realizadas (incluidas aquellas relaciones que percibimos en el campo de lo político). La eficiencia y la efectividad en la producción, sumada a la rentabilidad obtenida en los procesos de intercambio, se constituyen en los ejes constitutivos de la actividad económica, de la labor empresarial que comienza a fincar su proyección en demandas específicas al mundo educativo: “Se buscan –como se podría leer en un anuncio clasificado– individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia”¹⁷⁴, o, como se expresa en Foros Internacionales, “se necesita que los ciudadanos tengan ciertas competencias”¹⁷⁵. De igual manera, bajo este enfoque, el conocimiento se torna, básicamente, en un recurso que se debe utilizar, al cual hay que –en determinados contextos– sacarle provecho, rendimiento, utilidad, ganancia. Esa es la importancia de un enfoque que, con un carácter pragmático, estratégico e instrumental, coloca bastante énfasis en las utilidades del producto o en la llamada productividad. El control de las variables del contexto en busca de resultados, se torna en el epicentro de la actividad y, por consiguiente, se pretende como esencial en el proceso formativo¹⁷⁶. “Esta nueva aproximación no olvida la necesidad de tener

¹⁷⁴ Barnett, *Op cit.*, pág. 33.

¹⁷⁵ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. D.C., 2004, pág. 10.

¹⁷⁶ Lo importante, en este escenario, es que el conocimiento se emplee de la forma más eficiente posible en actividades productivas –no ociosas–, que se coloque en la acción o se contextualice. La formación diferenciada y/o especializada es, de alguna manera, generalizada a través de las habilidades adquiridas.

disponible en la memoria una serie de conocimientos básicos, sino que tiene como prioridad la utilización de éstos en múltiples oportunidades que brinda la vida cotidiana”¹⁷⁷. Tener conocimientos de matemáticas que me sirven para realizar operaciones y atender, por lo tanto, las ventas en un negocio se asemeja al conocimiento que debe tener una persona de su condición política de ciudadano y de los instrumentos de los cuales dispone para ejercer sus derechos.

Como vemos en lo enunciado una visión reduccionista e instrumental de las competencias se enmarca en este enfoque operacional que se fija en los discursos oficiales sobre la formación ciudadana.

La valoración del proceso formativo desde las capacidades específicas que se deben adquirir para ingresar al mercado de los trabajadores implica, de manera radical, centrar la formación en las tareas que se deben cumplir, en los pasos que es obligatorio realizar y en el producto que es imperioso obtener. El sujeto, ahora convertido en operante de conocimientos, debe realizar acciones que se reviertan, de forma apta y óptima, en un resultado idóneo. Se trueca, sencillamente, en una persona que se prepara para asumir funciones frente a quienes se lo demandan (generalmente, los clientes del mercado). Es, en el nivel profesional, la clientelización de las labores

Habilidades que se deben poner al servicio del cliente y se constituyen en la base de la remuneración salarial.

¹⁷⁷ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, pág. 10.

profesionales lo que, bajo los valores del capital económico y financiero, conlleva a la pérdida progresiva del nivel analítico, crítico y comprensivo de la educación¹⁷⁸. Pérdida que aunque parece no desaparecer en el nivel ciudadano se irá diluyendo en la formalización de las actitudes, conocimientos y acciones de quienes se constituyen como sujetos políticos al interior de un régimen institucional. Al analizar la operacionalización de la vida en sus diferentes aspectos se simplifica el problema epistemológico que subyace a la forma como se está en el mundo, a la transferencia de información y a la estandarización de resultados que no atienden circunstancias diferentes a las meramente cognitivas. El conocimiento, como antes lo señalamos, se torna en un bien o en un recurso “que debe ser transferido al precio que los clientes estén dispuestos a pagar”¹⁷⁹. Como lo señala Barnett al promover este tipo de competencias que mejoran el nivel del mercado se dejan por fuera otras “capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas”¹⁸⁰. Una concepción utilitarista se impone y construye, eficazmente, un modelo humano y social. La preparación, ya no para una vida feliz y plena, se concreta en la instrucción

¹⁷⁸ Como lo indica Barnett, “la comprensión es reemplazada por la competencia; la perspicacia, por la eficiencia, y el rigor de la discusión interactiva por las habilidades comunicativas”. Barnett, *Op cit.*, pág. 64.

¹⁷⁹ De esta manera se presenta, en términos descarnados, una epistemológica castrada o cercenada por su carácter acumulativo, progresivo y estrictamente lineal. Carácter que, en la uniformidad, se resistirá a lo heterogéneo, a los desiguales caminos para enfrentar un dilema, a las diferencias que se presentan en los educandos. *Idem*.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, pág. 63.

para el desempeño funcional de operaciones en las empresas. Concepción que trae delicadas implicaciones en el campo de las relaciones sociales, de las interacciones humanas y, en ese sentido, de la ciudadanía. La cita de Barnett y lo que de ella se deriva marcan un sentido de lo que llamamos la ciudadanía operacional o, parafraseando a politólogos o especialistas en derecho público, la ciudadanía legal, formal o sencillamente procedimental.

2.1.2 Las competencias laborales: la proyección en Colombia

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA¹⁸¹– han sido las entidades que, en el campo de las competencias laborales, ha desarrollado un trabajo significativo y precursor. En ambos casos se resalta la importancia del denominado mundo del trabajo. Lo laboral, como espacio de crecimiento personal, se coloca en el centro de la existencia y la formación de las personas. Algunas expresiones utilizadas en relación con este tipo de competencias evidencian lo anteriormente determinado. “El mundo del trabajo –se sostiene– es un escenario fundamental para el desarrollo personal de los individuos. En él se despliegan sus talentos y se definen rasgos de personalidad como la autonomía y la estabilidad. Desde allí, se construyen el patrimonio y el proyecto de vida”¹⁸². En esa transcripción se demuestra la operacionalización de lo educativo en Colombia. Se

¹⁸¹ El SENA se crea mediante el Decreto 118 de 1957 “Por el cual se decretan aumentos de salarios, se establece el subsidio familiar y se crea el Servicio Nacional de Aprendizaje”. Durante su funcionamiento la institución ha aumentado su cobertura, asumido diversos enfoques y métodos de formación. En 1994, mediante la Ley 119 de 1994, se presenta una reestructuración de la entidad para “desarrollar programas de formación profesional que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país (...) El final de siglo se caracterizó por una nueva organización del trabajo, donde se enfatiza la producción flexible, las organizaciones más horizontales basadas en unidades productivas responsables por los estándares de producción y calidad que responden a una demanda diferenciada de productos y servicios. Para esto, se requirieron nuevas y múltiples competencias en los trabajadores, así como nuevos enfoques de gestión y formación del recurso humano (...) los ajustes requeridos por la realidad económica establecido han llevado a la expedición de los decretos 249 de 2004, por el cual se modifica la estructura del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y el 250 de 2004, por el cual se adopta la planta de personal del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA”. SENA: *Información General* en el World Wide Web: <http://www.sena.gov.co>.

¹⁸² Altablero, *Competencias Laborales*, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 23 (Agosto, 2003), Consultado el 15 de 04 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=5&id=141&num=23>

confunde, de manera contundente, la preparación para la vida, para la existencia humana con la disposición y organización para la obtención de un empleo, para la producción, para la consecución de resultados evaluables a nivel empresarial y para la obtención de un salario como contraprestación por la tarea realizada.

Como lo afirma la actual Ministra de Educación, Dra. Cecilia María Vélez White, “el deber de todos los que conformamos el sistema educativo es relacionar el quehacer pedagógico con el mundo del trabajo, para lograr que la enseñanza sea útil en la transformación del mundo”¹⁸³. Es, en esa relación que se califica de indispensable, desde la cual se debe forjar lo que se ha denominado la sólida alianza entre educación y mundo laboral. De este modo, en el Ministerio de Educación, se definieron las competencias laborales que las instituciones educativas deben desarrollar en los estudiantes. Esas competencias, desde lo expuesto por la entidad oficial, se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones, que llevan al alumno a trabajar en equipo, lograr resultados en una organización o unidad productiva y lo habilita para conseguir un empleo, generar su propia empresa o negocio, mantenerse en la actividad que elijan y aprender elementos específicos del mundo del trabajo. Competencias que, por sus características y su carácter de

¹⁸³ Altablero, *Competencias Laborales*, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 23 (Agosto, 2003), Consultado el 15 de 04 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=5&id=141&num=23>

transferibilidad, se clasifican en generales o específicas¹⁸⁴. Bajo esta perspectiva, se ha configurado un espacio de unanimidad que las autoridades educativas parecen no querer controvertir o que consideran, por su naturaleza, incuestionable. Como lo señala Margarita Peña, “existe un consenso bastante generalizado: es deseable que todos nuestros bachilleres aprendan *algo útil*, que los haga atractivos para el mercado laboral o les permita generar algún ingreso, al tiempo que los prepara para entrar a la educación superior”¹⁸⁵. Es la visión de la educación como un espacio de preparación, de manera exclusiva y privilegiada, para la supervivencia vinculada a los ingresos que permiten adquirir, en el mercado, los bienes y servicios necesarios en la pervivencia de la especie. Por eso la mirada está puesta en el sector productivo, en la competitividad de los egresados, en los resultados que recibe el mercado laboral. “El principal reto de estas instituciones educativas –como lo manifiesta la Dra. Peña– es orientar su oferta de modo que responda satisfactoriamente a las exigencias de pertinencia y calidad que

¹⁸⁴ Las competencias generales, en primer lugar, se refieren a los conocimientos y las capacidades que le permiten a una persona actuar en un entorno social amplio o laboral. Las competencias específicas, en segundo lugar, se relacionan a un campo de ocupación específico. Recogiendo algunos estudios y experiencias nacionales e internacionales, se propusieron cinco tipos de competencias laborales generales: las intelectuales, las personales, las interpersonales, las organizacionales, las empresariales. Responden a lo que la Ministra expresó de manera categórica: “relacionar de una forma más clara y cercana a los estudiantes con la vida cotidiana y productiva del país (...) mostrándoles el significado y el valor de lo que aprenden (...) darle un sentido práctico y útil a los procesos de aprendizaje”. Altablero, *Competencias Laborales*, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 23 (Agosto, 2003), Consultado el 15 de 04 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.mineduacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=5&id=141&num=23>

¹⁸⁵ Altablero, *Competencias Laborales*, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 23 (Agosto, 2003), Consultado el 15 de 04 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.mineduacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=5&id=141&num=23>

el mundo del trabajo les impone”¹⁸⁶. Es llegar a lo que Jesús Martín-Barbero ha esbozado cuando afirma que en el campo educativo la idea de competencia que está imperando es la que se ha estructurado desde la lógica de la competencia y no aquella que, en lo social, potencia la capacidad de creación e innovación¹⁸⁷. Si en el marco de la educación se privilegia la formación para el trabajo varias preguntas aparecen en relación con aquello que, en los currículos, puede parecer poco útil. ¿De qué sirve la aproximación a determinados procesos históricos?, ¿Por qué es importante indagar por enfoques filosóficos?, ¿En qué sentido comprender perspectivas sociales se torna en importante en un currículo que comienza a privilegiar la competencia, la idoneidad, la habilidad en relación con procesos eminentemente productivos?. Esta se tornará en una aporía difícil de enfrentar por parte de las autoridades gubernamentales y de quienes, en las instituciones educativas, deben velar por el desarrollo de los procesos educativos.

Desde el SENA, de manera coherente con lo determinado por el Ministerio de Educación, se está implementando, bajo el gobierno del Dr. Alvaro Uribe Vélez, el Plan Estratégico “*SENA: una organización de conocimiento*”¹⁸⁸. En el Plan se ha

¹⁸⁶ Altablero, *Competencias Laborales*, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, N° 23 (Agosto, 2003), Consultado el 15 de 04 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=5&id=141&num=23>

¹⁸⁷ Martín-Barbero, Jesús, “*Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades*”, en: OEI - Revista Iberoamericana de Educación, N° 32, (Mayo – Agosto. 2003).

¹⁸⁸ Para dar cumplimiento a lo señalado en el Plan Estratégico y en el Sistema de Formación para el Trabajo, se generó una estructura institucional que permite integrar a diferentes actores. El Consejo

priorizado el emprendimiento y el empresarismo, la innovación y el desarrollo tecnológico, la cultura de la calidad, la normalización y la certificación de competencias laborales, el servicio público de empleo, la internacionalización institucional y la virtualización de la información. Proyecta, como se expresa en el Sitio Web del organismo estatal, el compromiso con el fortalecimiento y la consolidación de un *Sistema Nacional de Formación para el Trabajo* el cual se define como el “conjunto de procesos que articulan la oferta de formación con las exigencias del mercado y de la producción nacional e internacional, así como del mercado laboral que necesariamente deriva de éstos”¹⁸⁹. Para ello el SENA se ha planteado como propósito central la cualificación del recurso humano del país mediante “la evaluación y la certificación de las competencias de los trabajadores en su desempeño laboral (...) que faciliten la orientación de la oferta de formación para el trabajo en el país, con criterios de equidad y competitividad”¹⁹⁰. El objetivo de este proceso es articular a los

Directivo Nacional se constituyó como la máxima instancia responsable de la ejecución de la política gubernamental. El gobierno, los empresarios y gremios, los trabajadores a través de las organizaciones sindicales, el sector educativo, concurren a esta entidad. Su función principal se ha centrado en definir los lineamientos y estrategias para hacer posible el Plan Estratégico y, como parte de él, desarrollar el *Sistema Nacional de Formación para el Trabajo*. El SENA, bajo esta estructura institucional, se desempeña como el organismo encargado de responder por el proceso de definición y expedición de las normas de calificación de competencias y de impulsar a las denominadas Mesas Sectoriales y a los equipos técnicos que las conforman. A su vez, se han instituido organismos certificadores, evaluadores y oferentes de formación. Esta estructura ha permitido plantear metodologías que se proyectan en los diseños curriculares, en la formación de docentes, en la documentación de los procesos que en las instituciones formativas se dan en el ámbito de la administración y la gestión educativa. Ha sido el trabajo en relación con la llamada transferencia de metodologías, con la puesta en marcha de servicios de normalización, formación, evaluación y con la certificación de competencias laborales en el país. SENA, “*Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –enfoque colombiano*”, pág. 15.

¹⁸⁹ SENA: *Información General* en el World Wide Web: <http://www.sena.gov.co>.

¹⁹⁰ SENA: *Información General* en el World Wide Web: <http://www.sena.gov.co>.

denominados proveedores de educación técnica, tecnológica y profesional para “modernizar y mejorar sus programas (...) garantizando mayor cobertura, pertinencia, flexibilidad y servicios de calidad que contribuyan a la competitividad nacional”¹⁹¹.

De esta manera, fue necesario definir esta perspectiva de formación señalando sus elementos constitutivos. “El enfoque es el proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo. El mundo del trabajo se refiere a la actividad productiva en el ámbito laboral y a la construcción de la dimensión personal y social”¹⁹². Afloran, como lo vemos, características o peculiaridades que privilegian un tipo de conocimientos y unas cualidades puestas al servicio del mundo empresarial, del sector productivo, de la competitividad profesional, del campo ocupacional. Las funciones laborales y la ocupación se deben insertar en el mundo social y, desde él, irradiar la propia formación personal. El sujeto, precisamente, se reduce a un empleado, a un trabajador, a un ser para y por la producción. Sus perspectivas vitales se reducen a la fabricación, a la producción. La clave de lectura se traducirá en las habilidades que se demuestran, en las evidencias que se recogen desde el resultado obtenido y, efectivamente, en el nivel de cualificación que posee. Es la manifestación de

¹⁹¹ SENA, “*Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –enfoque colombiano*”, pág. 15.

¹⁹² SENA, “*Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –enfoque colombiano*”, pág. 16.

lo que, en el 2.003, se definió como competencia y competencia laboral. En el primer caso, se habló de la habilidad demostrada para aplicar conocimientos y aptitudes; y, en el segundo, de la capacidad que posee una persona para desempeñar funciones productivas en diferentes contextos, con base en estándares definidos por el sector productivo¹⁹³.

Una visión crítica debe imperar en este enfoque que, en el marco de un país como Colombia, es defendido por el Ministerio de Educación y el SENA como una estrategia estatal de formación de mano de obra productiva que genere rendimientos en un mundo globalizado económicamente. La actuación en el mundo del trabajo como eje puede ser cuestionada desde una configuración formativa que esclaviza al ser humano al valor de uso y de cambio de su labor y de los bienes y servicios que produce. Por eso, de manera tajante, definir una competencia como un conocimiento aplicado, usado o empleado presupone la presencia de una epistemología de poca visión. La posibilidad de situar, al lado de los materiales tangibles de que se disponen, el conocimiento como recurso intangible con el carácter de transferible, comerciable o enajenable es limitante. De ese modo, los calificativos, ante un proceso formativo laboralizado, evidencian lo sostenido. Pensar en programas académicos pertinentes, transformables, sostenibles, viables, factibles describe la situación. Obviamente, para un lector no desprevenido, se torna en fuente de preguntas e inquietudes: ¿Por qué el sector

¹⁹³ SENA, *“Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral”*, 2003.

productivo, desde sus agentes proveedores, señala rutas de aprendizaje que se deben institucionalizar en los currículos?, ¿En qué forma caracterizar los programas académicos en diferentes niveles lleva a la satisfacción del cliente que adquiere productos al final de un proceso de formación?, ¿Son relevantes, bajo este esquema, todos los programas?, ¿Qué lugar ocupan procesos formativos que podemos denominar ociosos –por fuera del ámbito del negocio–?, son asuntos que requieren, sino una respuesta, a lo menos un conjunto de disquisiciones que abran posibilidades y permitan múltiples cuestionamientos. Asuntos que se potencializan si, como lo vemos, acercamos el problema operacional a la cuestión ciudadana. “Para que haya ciudadanía –señala la Dra. Vélez White–, se necesita que los ciudadanos sean personas que tengan ciertas competencias, por las cuales entendemos un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructivas en una sociedad democrática”¹⁹⁴. Conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas articuladas, como lo vemos, en la acción, en el desempeño, en la tarea desarrollada y que, en una perspectiva procedimental del ciudadano, pondrá de manifiesto el ejercicio legal de las prerrogativas normativas otorgadas en la ley. La ciudadanía, por ende, como un espacio de construcción de legalidad.

¹⁹⁴ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, págs. 9-10.

2.2 EL MUNDO EDUCATIVO: LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS

2.2.1 *Las competencias académicas: una aproximación general al concepto*

Como queda planteado en el anterior acápite las demandas del mundo laboral han generado un impacto en la estructura organizacional de las instituciones educativas y en la actividad académica¹⁹⁵. El cambio en las ocupaciones, la movilidad del capital económico, la emergencia de nuevos quehaceres, la prevalencia de una economía de servicios en la que se requieren competencias específicas y la financiación de la educación, han llevado a la formulación de exigencias para que se incorpore en la formación en sus diferentes niveles o grados el mundo del trabajo, las competencias que, desde allí, se requieren como indispensables e imprescindibles. Se busca que las instituciones educativas preparen estudiantes para un mercado laboral cambiante, móvil, dinámico. *Formar para*, es la expresión que se ha proyectado. Productos, resultados evaluables, tareas concretas, competencias genéricas, habilidades específicas, créditos académicos, habilidades transferibles, flexibilidad académica,

¹⁹⁵ En este sentido la institución educativa que más ha recibido el impacto de las exigencias del sector productivo es la universidad la cual, antes centro privilegiado de producción, acumulación y transmisión de los conocimientos, se enfrenta al mundo laboral. La autonomía y la libertad en relación con los actores sociales, económicos y políticos, se han matizado, proyectando un carácter relativo. No se admite actualmente, ante los cambios acaecidos, que desde la universidad se señale como límite posible a toda acción su naturaleza académica e investigativa ya que se consideraba que, siendo la universidad una institución orientada al saber, no podía rebasar su naturaleza académica, por ende, la solución de los problemas sociales no consistía sino en su estudio científico. Lo anterior responde a una serie de cuestionamientos formulados al sistema educativo al cual se le acusó de no dar respuesta a las demandas provenientes de diferentes y disímiles sectores por la baja calidad en el aprendizaje y por la incapacidad para formar comunidades competitivas.

desempeños idóneos, estándares en áreas del conocimiento son, verbigracia, expresiones que se emplean con reiterada frecuencia en documentos institucionales, discursos oficiales y disposiciones legales.

Sin embargo, la incorporación de lo laboral se ha dado en una creciente tensión derivada de la llamada a la forzosa, imprescindible e indispensable, operacionalización –laboralización, diríamos nosotros– de lo educativo. Tensión que revela la oposición existente entre el ser (competente) y el hacer (competente). Sostiene Ronald Barnett, como tesis de sus investigaciones, que en el campo de la educación está prevaleciendo una ideología desde la cual se privilegian las competencias operativas las cuales están desplazando las competencias académicas. Desplazamiento que se está dando desde el ser hacia el hacer, desde el sujeto que hace a lo que hace el sujeto. La óptica cambia. La prevalencia de la persona sobre lo que hace pierde terreno para pasar, lenta e imperceptiblemente, a fijar el eje en la acción, en la actividad, en el hacer. Es, como se observa, la operacionalización de lo académico o, en otras palabras, la preeminencia de la orientación instrumental y del carácter pragmático en la educación. La injerencia de diferentes sectores –sobre todo del económico y del estatal– ha originado una serie de inquietudes y de sospechas que colocan en entredicho la autonomía y la libertad las cuales, en los diferentes niveles educativos, se reclaman como un triunfo frente a las manifestaciones directas del poder, su coacción y coerción. Sentir la presencia de una autonomía limitada y de una libertad controlada hace fluir, en algunos momentos, la

resistencia existente. El temor a la pérdida de un espacio crítico de los procesos sociales, económicos, políticos, culturales e históricos, se torna en un síntoma real que recalca el papel de la formación y los objetivos de los establecimientos educativos. Ser un referente analítico y comprensivo de las instituciones, los discursos, las prácticas, las costumbres y los valores, es esencial en el actual debate –sobre todo en el marco de la formación ciudadana–¹⁹⁶. Las competencias académicas, teniendo en cuenta los diferentes niveles cognitivos con los cuales se enfrentan los procesos formativos, busca generar en el individuo un sentido que le permita encarar, analítica y críticamente, diferentes fenómenos. Por eso, como lo esboza claramente María Cristina Torrado Pacheco, en relación con las implicaciones de las competencias académicas, “educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de los alumnos, la creación colectiva de saberes, significados y realidades, y de un ser humano que se desarrolla como tal a través del encuentro con el otro y la cultura”¹⁹⁷. Es la recuperación de referentes que permiten una comprensión de los contextos sociales, las interacciones que allí se presentan y los fenómenos que las rodean. Contextos e interacciones que, colectivamente, generan condiciones que favorecen formas de constitución subjetiva.

¹⁹⁶ Como lo señala Barnett el análisis crítico aporta una posibilidad de alternativas; el desarrollo de conocimiento aporta la posibilidad de debates y la aplicación confiere la posibilidad de comprobar su solidez. Barnett, *Op cit.*, pág. 49.

¹⁹⁷ Torrado Pacheco, María Cristina, “Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar”, en *Competencias y proyecto pedagógico*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2000, Pág. 54.

Cuando Barnett se refiere a las competencias academizas utiliza una evocación que, de manera impactante, muestra el estado de esta tensión. Recalca, como se observa, el conflicto entre un campo que ha reclamado, como el educativo, lo comprensivo, lo crítico y lo analítico, la verdad y la libertad, el aspecto relacional y dialogal del conocimiento, los diferentes y múltiples procesos como posibilidades individuales y colectivas para enfrentar cuestiones que se involucran con la configuración social, económica, cultural y política de un conglomerado humano. Señala el catedrático que, en este campo, un vocabulario se ha perdido, está siendo desplazado, se ha ocultado. Lenguaje que, prevaleciendo durante mucho tiempo, se ha reemplazado por nuevas palabras que proyecta una tendencia o enfoque distinto; el cual, no obstante ligado a un discurso y a unas prácticas que recalcan el valor de los procesos cognitivos, se refiere a un desafío: dejar un espacio para que, en un mundo social y cultural complejo y diverso, se expresen disímiles voces, se incluyan diferentes expresiones, se señale lo uniforme y lo homogéneo como peligroso. Lo comunitario, como referente, será importante¹⁹⁸. Es, bajo el ser competente, que el contexto reafirma su fuerza y su vigor. La operacionalización muestra un lado que recalca el valor de la idoneidad individual y, la academización, proyecta una dimensión que expresa la esencia del ser idóneo. Las perspectivas cambian del absolutismo individualista –hiperindividualismo

¹⁹⁸ Como se expuso en el pasado capítulo es importante el referente comunitario ya que, desde la comunidad, se constituyen las múltiples subjetividades. Lo subjetivo se unifica, esencialmente, desde la interacción dialógica en lo colectivo. La interacción será relevante dado que proyecta la relación de lo constituido socialmente a través de lo histórico. Es por eso que, a referencia a las personas es directamente una referencia a la comunidad y a lo comunitario. Es la superación de lo que los liberales percibirán como agregado societal.

en palabras de Fernando Marín Ardila– a la dictadura del esencialismo del sujeto. Observemos las dimensiones académicas del ser competente: comprensión, crítica, interdisciplinariedad.

La comprensión es, en Barnett, la primera peculiaridad de la competencia académica. Siendo, según el autor, un estado de conciencia que expresa una alta valoración para el sujeto que, en términos cognitivos, comprende algo. La complejidad, la evocación de la verdad, las diferentes posibilidades que se abren en un proceso comprensivo, la viabilidad de tener una comprensión de la propia comprensión, el escape al producto tangible, percible y cuantificable; y, la posición que adopta, frente a lo comprendido, el sujeto son características que exteriorizan esta particularidad. Por eso, podrá decir Barnett, “comprender algo es actuar libremente”¹⁹⁹. Los procesos cognitivos –de aprehensión, apropiación y transformación del conocimiento– están marcados por la importancia de los procesos en los cuales no es tan factible la separación del sujeto de aquello que, en un determinado contexto, es o constituye como objeto de estudio. La postulación de supuestos y presupuestos es esencial. De esa forma, en comunidades de aprendizaje, el carácter relacional y vinculante de la comprensión genera el espacio de la discusión, el debate y la controversia. Es lo que permite percibir el nivel crítico de la comprensión. Comprender envuelve, con respecto a algo, a alguien o al propio sujeto y sus peculiares comprensiones del mundo, interpretar y evaluar. Proyectar la propia

¹⁹⁹ Barnett, *Op cit.*, pág. 149.

visión y, desde ese punto de vista, ligado a características, sucesos y circunstancias, manifestar lo que se piensa, descubrir las propias transformaciones y las perspectivas, es primordial. Lo educativo, si lo básico es la comprensión que se plantea en este sentido, tendrá una labor fundamental por varias razones. La primera, porque permitirá al estudiante confrontar su comprensión con diversas comprensiones de algo. Lo múltiple, lo diverso, lo heterogéneo se hace vital. La segunda, porque en las comprensiones la puesta en escena es clave. El diálogo, el debate, la controversia, la impugnación de lo propuesto, la contestación ante lo argüido por otro constituyen el campo de construcción social que permite el encuentro con el otro desde un espacio de exploración, de indagación, de investigación²⁰⁰. Aquí, de manera bella, podrá Barnett exclamar “la comprensión (...) tiene gradaciones, limitaciones, puntos fuertes, partes oscuras y a veces intuiciones atrevidas”²⁰¹. He ahí la amenaza o alarma que despierta estas múltiples posibilidades que controvierten, divergen o, posiblemente, disienten. He ahí el peligro latente que presenta la competencia académica. La educación, si se compromete con esta perspectiva, puede abrir puertas que, al estar de par en par, dejen salir las fuerzas potenciales de lo colectivo, el tumulto, lo amorfo. “Se trata de un compromiso, de una forma de agencia y de una forma de autoexpresión. Es una expresión de individualidad y choca contra el convencionalismo de la competencia, en

²⁰⁰ Como lo esboza Jairo H. Gómez supone que la acción humana se expresa en contextos particulares, que la misma es resultado de diversas interacciones y que puede presentar disímiles, heterogéneos y plurales caminos. Gómez, Jairo H, “competencias: problemas conceptuales y cognitivos”, en *“El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar”*; Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002, págs. 98-99.

²⁰¹ Barnett, *Op cit.*, pág. 157.

la medida que la competencia consiste en alcanzar estándares determinados de antemano”²⁰².

Una ciudadanía pensada desde la crítica le permite al sujeto reconocerse y reconocer a los otros como parte del mundo de los sentidos. El reconocimiento parte, competentemente, de determinar la importancia de los vínculos comunitarios que se empiezan a presentir, que se sienten en las interacciones colectivas. Un ciudadano idóneo lo es, substancialmente, en relación consigo mismo y con los otros. En ellos la competencia permitirá concretar proyectos que se diseñan como posibles en el mundo de la existencia y que se forjan espacial y temporalmente²⁰³. La esencia comprensiva señala un rumbo importante que puede ser reprimido desde diversos dispositivos. Se puede caer, como sucederá con la crítica y la interpretación, en el vacío lenguaje del operacionalismo o, por el contrario, en el metafísico discurso de aquello que debe ser potenciado en la persona –sea ésta el estudiante, el hijo o el ciudadano–, para que aflore, se haga forma normalizada, se convierta en punto fijo que permanece. Trabajo que, en el espacio del control social, buscará recapturar al sujeto –en este caso, ciudadano– en sus actos. De la potencia al acto, del ser en potencia al ser en acto, del ser que es al acto que debe ser.

²⁰² Barnett, *Op cit.*, pág. 159.

²⁰³ Es clave determinar que, en lo comunitario, se apreciará un rasgo de búsqueda identitaria que, desde los rasgos históricamente generados, constituyen homogeneidades dispares que emergen como reacias a constituciones plurales. Como lo expusimos en el acápite anterior los límites comunitarios se proyectan en la cultura y posibilitan, en una sociedad democrática, el reconocimiento de lo diferente, lo distinto, lo plural.

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

han marginado, desterrado, quemado o, en el más ruin y bajo de los casos, asesinado. El alejamiento, como posibilidad, reflejará esa potencialidad para desarrollar una peculiar visión del mundo que enfrente lo uniforme y estándar. ¿Es esto lo que se quiere en el sector laboral?. “En el trabajo –señala Barnett– el pensamiento crítico se recibe a lo sumo con límites. Tiene un cierto alcance: un conjunto de límites en su forma, su poder analítico y su fuerza ideológica”²⁰⁴. Concebir al estudiante como pensador crítico es acertado –y en el menor de los casos tolerable– lo que no sucede con el trabajador, con el empleado, con el asalariado. En este caso la crítica es incomoda, irrita, molesta. No es, como se percibe, el lugar adecuado para su expresión o manifestación.

La ciudadanía leída bajo la crítica supondrá la capacidad del sujeto político de, en un momento determinado, tomar distancia de su propio entorno colectivo. Es, como en la dimensión comprensiva, una subversiva posibilidad, una capacidad peligrosa, una potencialidad incomoda. Despojarse de algo que constituye es lo que puede pasar y que, en momentos históricos, sucede con la revuelta, el tumulto o, en palabras de Napoleón, la revolución. La sospecha se hace presente para que, lo que normalmente aparece se torne en lo raro, lo increíble, lo anormal, lo paradójico, lo extraño. La disposición en la toma de posiciones es lo clave. Ahora, al igual que lo que puede suceder o habitualmente pasa, es factible que se anule en el discurso o en lo colectivo

²⁰⁴ Barnett, *Op cit.*, pág. 167.

esta posibilidad. La superficialidad o la exclusión ciudadana se tornan en las maneras de captura de la institucionalización a un ciudadano que, esencialmente, busca acercarse a la crítica desde lo efectivamente realizado.

La tercera propiedad de la competencia académica es la interdisciplinariedad. Desde esta particularidad se resalta, en el espacio de la formación, la importancia de trascender las disciplinas y de establecer la relación de diferentes campos, áreas o disciplinas del conocimiento. Las diferentes maneras de abordar un problema, un tema, un suceso, una cuestión es el fundamento mismo de lo interdisciplinar. Dejar de lado esta característica es proyectar o evidenciar formas de fragmentación que se proyectan de manera significativa en el proceso formativo o, como lo señala Pedro Alejandro Suárez, en la presencia de los diferentes núcleos del saber pedagógico²⁰⁵. Esta peculiaridad tiene, por carácter, una dimensión integrativa. Superar visiones parciales de algo es lo que se pretende. Una opción por la puesta en escena, para el debate, de diferentes áreas del conocimiento conlleva para el estudiante dejar o traspasar una tendencia a parcializar la propia concepción de los sucesos y de las circunstancias. No obstante, ante la arremetida de lo laboral, como lo manifiesta el autor trabajado, “la interdisciplinariedad pierde su potencia (...) debido a que otros intereses (...) están influyendo en cuáles son los contenidos validos para la formación de los estudiantes. La empresa, la capacitación, la competencia, los programas modulares, la acumulación

²⁰⁵ Suárez Ruiz, Pedro Alejandro, *Núcleos del saber pedagógico*, Bogotá D.C., 2000. págs. 13-29.

de créditos y otras transformaciones están erosionando las disciplinas como subestructura –subcultura epistemológica– dominante del currículo”²⁰⁶.

Desde la interdisciplinariedad, tercer elemento de la competencia académica, es interesante una aproximación a la competencia ciudadana. Es la salida que se propone al individualismo operacional para enraizarlo con el problema comunitarista. Trascender lo propio, lo singular, lo personal cobra vital importancia. No será posible una lectura que se centre en lo subjetivo para encontrar, en la comunidad, la esencia misma del ser ciudadano. Al abordar el complejo mundo comunitario se encontrará un punto de entronque para explicar los vínculos entre diferentes sujetos que, bajo un lazo comunitario, hallarán espacios comunes que les permitirán generar identidades. El otro, a través de la cultura, es básico para tener una propia percepción de lo personal. Sin un vaso comunicante que permita encontrar las comunes significaciones no se podrá establecer un conjunto de espacios que engloben y contengan vitales referencias que constituyen lo que podríamos denominar, más allá del tiempo y del espacio, interacciones intergeneracionales²⁰⁷.

²⁰⁶ Barnett, *Op cit.*, pág. 195.

²⁰⁷ Como lo señalamos anteriormente no es posible, bajo una concepción esencialista, desligar aquello que la comunidad o las comunidades han generado como identidades colectivas. Los denominados límites comunitarios son aquellos que se proyectan en la cultura y posibilitan, en una sociedad, entender pautas de acción, criterios de comportamiento, valores colectivos, tradiciones compartidas, etc.

Al integrar estos componentes o peculiaridades de las competencias académicas se busca, ente todo, que el estudiante adquiera madurez personal e intelectual. Que, en el nivel de desarrollo cognitivo, se debe generar un proceso de fortalecimiento intelectual que se proyecte, de acuerdo a Barnett, en la capacidad de expresar ideas, de respaldar las ideas con razones, de identifica las razones que las contradicen, de ceder en sus posiciones ante contundentes argumentaciones contrarias. Es el espacio del compromiso, la fortaleza, la humildad, la curiosidad y la apertura²⁰⁸. Esta en juego, como lo recuerda el profesor Franco Alirio Vergara, la formación investigativa al solicitarle al estudiante –como lo hacia Sócrates a los sofistas en sus discusiones– que le mostraran por qué su opinión era la adecuada. Siendo consecuente con la postura sofista les exigía, de manera implacable, que lo convencieran de lo que, en la plaza pública o en las casas de sus oyentes, exponían de manera elocuente.

2.2.2 Las competencias académicas: la discusión en Colombia

En el mundo académico el concepto de competencia posee orígenes, sentidos o significados diversos. Como lo señala Arnoldo Aristizábal “La noción de competencias tiene orígenes y utilizaciones diversas (...) el origen y la utilización que tiene al interior de algunas disciplinas científicas o de algunas elaboraciones teóricas; y el

²⁰⁸ Barnett, *Op cit.*, pág. 188.

origen y la utilización que tiene dentro de los procesos de reflexión curricular”²⁰⁹. En Colombia, tanto respecto a la noción de competencias como a su integración a nivel curricular, se han presentado diferentes espacios de discusión. Las entidades que han participado activamente en el debate han sido la Secretaria de Educación del Distrito Capital, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional. De igual manera, la Sociedad Colombiana de Pedagogía ha realizado un intenso trabajo sobre el tema. Reflexiones que han girado en torno al concepto de competencia, la importancia de generar una aproximación interdisciplinar y la recontextualización en la educación colombiana han proyectado un trascendental aporte académico. Es la preocupación por lo que, en una categoría, se manifiesta –abierta u ocultamente– como enunciados, significaciones y construcciones pedagógicas²¹⁰.

²⁰⁹ Aristizábal, Arnoldo, *Anotaciones sobre las competencias*, Documento de Trabajo, Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana, 2003, pág. 1.

²¹⁰ “En consecuencia –se señala desde la Sociedad Colombiana de Pedagogía– poca preocupación hay por la categoría en sí misma (en relación con la competencia), pues lo importante es que la palabra esté en los enunciados; no se sabe en qué contexto la categoría constituye redes de significación específica, sino que se incluye como una palabra más que no se interdefine con otras; se le atribuye propiedades pedagógicas, sin entender si sus restricciones le permiten entrar en ese ámbito; se la usa como objeto de evaluación masiva, sin establecer si el ámbito de su aplicación teórica es contextual; se la postula como una solución a muchos problemas educativos, sin establecer si la categoría tiene esa posibilidad”. ¡Poderosa crítica que abre un boquete a lo que, oficialmente, impera como discurso que, expandido, se ha vuelto recurrente en la educación colombiana, en las labores docentes de los educadores y en las disposiciones jurídicas que norman las construcciones curriculares en Colombia. Bustamante Zamudio, Guillermo y otros, *El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002, pág. 8.

No obstante las diferencias que se han planteado en espacios académicos en el ámbito oficial el concepto del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, liderado por su actual director Daniel Bogoya, ha prevalecido en las discusiones y ha ido permeando la normatividad existente como podremos observarlo en el siguiente capítulo del Trabajo de Grado. Es la prevalencia de un enfoque que, reconociendo la configuración del concepto desde la lingüística chomskiana, la psicología cognitiva y la psicología cultural, se ha fincado en un abordaje de carácter operacional, procedimental, instrumental²¹¹. Carácter que, desde lo realizado por la Sociedad Colombiana de Pedagogía, se pone en duda, se enfrenta, se discute académicamente. “La palabra –en relación con la categoría competencia académica– se usa, tal vez en exceso, en lugar de otras (objetivos, habilidades, destrezas, indicadores de logro, logros, etc.) que habían entrado, a su vez, en las mismas condiciones: para satisfacer al que busca resultados, sin que eso afecte mayormente las prácticas y las concepciones con que se sigue orientando la educación”²¹².

La competencia, bajo este enfoque, debe reflejar, en un sujeto determinado, una actuación calificada de idónea al realizar tareas concretas, en un contexto significativo

²¹¹ Para ampliar el proceso de construcción de la competencia se recomienda el texto de María Cristina Torrado “Educar para el desarrollo de competencias: una propuesta para reflexionar”. En el documento la doctora Torrado elabora una síntesis sobre el proceso que, en el campo disciplinar, ha tenido el concepto. La elaboración de Chomsky en relación con la competencia lingüística, su influencia en los desarrollos de la psicología cognitiva de corte piagetiano y en la psicología histórico cultural de Vigotsky, es bastante acertada. Torrado Pacheco, *Op cit.*, págs. 38-50.

²¹² Bustamante Zamudio, Guillermo y otros, “El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar”, págs. 7-8.

con sentido²¹³. “Competencia es un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo”²¹⁴. Se proyecta, en consecuencia, las condiciones de quien realiza las acciones, la interacción en los contextos en los cuales se despliegan y los resultados obtenidos, para calificar a alguien como sujeto competente para algo (hacer una mesa, verbigracia) o en algo (en geografía, por ejemplo). Implica, consecuentemente, un alto grado de idoneidad desde el cual se supone el establecimiento de múltiples relaciones entre el conocimiento y el contexto en el cual se realiza la tarea; el dominio de la acción realizada para integrar, con sentido, los conocimientos involucrados y los temas que se ven envueltos en el trabajo realizado; el reconocimiento de la validez que poseen las generalidades que obtiene quien realiza la tarea; y, la evidencia de oportunidad en la cual se ejecuta la acción²¹⁵. Aquí la competencia, como lo señala el profesor Jairo Hernando Gómez, se percibe como acción mediada o como conocimiento actuado. Señala, el investigador de la Universidad Nacional, recurriendo a María Cristina Torrado, la inevitable negociación que se impone entre un concepto de competencia entendido como conocimiento general, abstracto, universal e idealizado y otro comprendido como la capacidad de

²¹³ Bogoya Maldonado, Daniel, “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto”, en *Competencias y proyecto pedagógico*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2000, Págs. 10-11.

²¹⁴ Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: cambios para el siglo XXI. Propuesta General. Ministerio de Educación Nacional – Instituto Colombiano de Educación Superior. Bogotá. p. 17.

²¹⁵ Bogoya Maldonado, *Op cit.*, pág. 11.

realización de una acción en un contexto determinado²¹⁶. Buscar la integración entre lo meramente cognitivo y lo contextual será determinante. Sin embargo, como podemos observar, en el concepto oficial colombiano prima lo cognitivo, su desarrollo en el individuo y sus niveles de complejidad sobre lo social, lo cultural, lo político. Esto, indiscutiblemente, tendrá consecuencias insospechadas cuando, en el ámbito de lo ciudadano, se estandarizan las competencias que se deben aprender, desarrollar y proyectar en los niños según los grados en los cuales se encuentren.

Tres han sido, frente al escenario planteado desde el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES y –por supuesto– la Sociedad Colombiana de Pedagogía. Las características que se hacen presentes al abordar la noción de competencias académicas, los niveles que poseen las competencias y las implicaciones que, en el campo educativo, inviste el discurso de las competencias, han sido las discusiones que se han acometido. Discusiones que proyectan la tensión entre el ser competente, el saber competente y el saber hacer competente. No será difícil percibir, en este debate, la pérdida de un lenguaje que, en lo educativo, primó. Lo operacional, básico en el mundo laboral, es lo que configura un conjunto de instituciones y de parámetros normativos que ahora pululan en las instituciones educativas. Hacer competentemente se ha constituido, de manera paulatina y veloz, en lo que constituye lo educativo. Acciones y resultados marcan el punto nodal de confluencia de un discurso que,

²¹⁶ Gómez, *Op cit.*, pág. 107

aparentemente, integra un sujeto al contexto o entorno pero que, en el quehacer, lo sitúa de manera directa frente al desempeño realizado y, de ese modo, en relación con el producto obtenido. Esto, en el ámbito de las llamadas competencias ciudadanas, pondrá un sello que permitirá privilegiar un concepto de ciudadanía, por un lado, abstracto, general, universalista, público, lineal, consecuencial; y, por otro, una idea de lo ciudadano ligado a lo concreto, particular, privado, específico. Confluencias que, en una superficie aparentemente lógica y racional, es poderosamente insertado en un conjunto de prácticas discursivas que ponen de manifiesto el papel de la legalidad y de la moralidad como soportes del actuar competentemente por parte del ciudadano en relación con otro.

Detengámonos en cada una de las discusiones planteadas: las características o peculiaridades que constituyen, conceptualmente, la noción de competencias académicas; los niveles o grados que se exponen para explicar el desarrollo progresivo de las competencias en un sujeto; y las alcances que, en las prácticas que están configurando lo educativo, son inherentes al discurso de las competencias.

Las características de las competencias académicas. Según William Mejía son cuatro las características que se vinculan, esencialmente, a su definición como “conocimiento implícito en campos del actuar humano”²¹⁷. El desempeño como eje, el papel de las

²¹⁷ Mejía, *Op. cit.*, pág. 9.

condiciones contextuales desde las cuales la actuación es relevante o significativa, la importancia del proceder competente como convergente entre conocimiento–práctica y los niveles de autonomía que el sujeto alcanza, son las particularidades del concepto académico que estamos analizando. El desempeño, entendido como “la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto hace de lo que sabe”²¹⁸, es el campo en el cual los diferentes dominios del individuo entran en conjunción, se vinculan o ligan –desde sus sentidos o significados– para alcanzar la realización de una labor específica. Las situaciones que el individuo resuelve se presentan como el ámbito desde el cual se proyecta –poniendo en escena, según Bogoya Maldonado– los conocimientos que se han adquirido, transformado o generado en las diferentes etapas del proceso educativo (básico: preescolar, primario, secundario; superior: universitario). El contexto, ante la realización del individuo, no es sólo el de carácter disciplinar –es decir, no sólo está referido a áreas del conocimiento en campos específicos–. El contexto social, en el cual se forman o reproducen determinadas instituciones, lenguajes y prácticas económicas, políticas, culturales, supone el campo privilegiado de interacción del sujeto para resolver las situaciones complejas a las que se enfrenta. La contextualización en la realización de las tareas supone la integración real y efectiva de las acciones con el ambiente, con su entorno²¹⁹.

²¹⁸ *Idem*.

²¹⁹ Como lo expone la Doctora Amparo Fernández citando a Lasnier “una competencia es un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades

Desde esa perspectiva se resalta la convergencia de la competencia como saber hacer en contexto. La integración –desde la decisión, la elección y el obrar– dan sentido y significado al desempeño y al conocimiento que se despliega en la tarea. Las capacidades y las habilidades entran en juego con múltiples y diferentes circunstancias –no solamente del entorno– que tienen implicaciones en relación con lo que el sujeto desarrolla, con las alternativas que tiene en cuenta a la hora de realizar el conjunto de acciones y en el resultado final del desempeño ejecutado. Convergencia es la palabra que, en la unidad, permite entender el vínculo de elementos o situaciones que confluyen en un momento determinado y que le dan identidad a lo realizado. Pensar en los múltiples recursos que un estudiante coloca en escena al resolver un determinado problema en situaciones específicas. Supone lo anterior, como corolario, la creciente autonomía que debe adquirir el individuo al desempeñarse o conducirse, su responsabilidad al realizar determinadas elecciones y al colocar en obra lo determinado. “Así, –señalará Daniel Bogoya– trabajar en competencias implica pensaren la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable

pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (...) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizables a cualquier situación)” Fernández March, Amparo, “*Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias*”, Universidad Politécnica de Valencia, Consultado el 12 de 04 de 2005 en el World Wide Web: www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf -

y libre y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellos mismos determinen”²²⁰.

Aquí, como lo plantea el profesor Sergio de Zubiría, surgen problemas que no se abordan desde la definición abocada desde el Gobierno Nacional. El primer problema se proyecta en la noción misma de idoneidad la cual debe converger, en la acción del sujeto, en una oportunidad específica o, mejor, en un tiempo determinado. La idoneidad, señalará, se cuantificará, se medirá temporalmente en un momento fijado y, de esa forma, lo universal se enfrentará a los múltiples sentidos o significados que poseen las acciones de un sujeto²²¹. El segundo problema, se refiere a lo que se entiende por contexto. Decir que una competencia se concreta en un desempeño contextualizado debe llevar, indefectiblemente, por la indagación fundamental: qué es el contexto y, la más radical, cuál es el contexto del sujeto y con qué fines se diseña. La definición funcional inductiva es la que, en palabras del profesor Sergio de Zubiría, se hace patente. El contexto se transforma, en esa perspectiva, en un tipo ideal desde el cual se evalúa la actividad desplegada por el sujeto²²². La generalidad, formalización y

²²⁰ Mejía, *Op. cit.*, pág. 12.

²²¹ Expresa, el profesor De Zubiría, varias preguntas categóricas: “¿La idoneidad es universable?, ¿O es contextual-sentido?, ¿O se puede idoneizar cualquier tarea concreta para todos los ciudadanos del universo?, ¿Afecta o no el contexto la idoneidad?, ¿Sólo hay un sentido en el contexto de la idoneidad? De Zubiría, Sergio, “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, Pág. 45.

²²² Como lo plantea el investigador trabajado, surgen otros interrogantes: “¿Será que contexto es familia?, ¿Será que contexto es culturas regionales?, ¿Será que contexto es identidades?, ¿Será que

la abstracción ahora son, simplemente, especificidades que reclaman la ahistoricidad de lo que, en una cultura determinada, alguien desarrolla o genera. El tercer problema, frente a lo anterior, se manifiesta en la disyunción entre lo innato y lo empírico, entre lo ideal y lo material, entre el sujeto cognoscente y el contexto conocido, entre lo meramente cognitivo o lo cultural. Separación que, bajo la égida moderna, se establece desde concepciones de la sociedad como una realidad medible, cuantificable, calculable. El sujeto, con su poder de control, trata de modificar la realidad sobre la cual considera, como se percibe, puede actuar libremente. El cuarto problema, es la enunciación de los problemas que la modernidad plantea: individuo/sociedad; universalismo/contextualismo; homogeneidad/diversidad. Problemas que, bipolarmente, buscan constituir posiciones antagónicas para explicar al sujeto, el orden social y la acción política. Esta visión, cuantitativista, estará –de esa forma– prevaleciendo y, formalmente, incluirá o englobará un discurso que potencie, por sus capacidades y potencialidades, lo cualitativo. Números, resultados, medición, gradación, cifras, guarismos, escalas, progresión son los ámbitos para pensar al hombre y sus acciones.

Los niveles que poseen las competencias y su relación con el sujeto y el proceso formativo. La competencia, como actuación idónea en un contexto determinado, implica –de acuerdo a lo expuesto por varios autores– diferentes niveles que, de

contexto es valores?”. La conclusión, como el lo afirma es que, sencillamente contexto es subsunción del desempeño en un tipo ideal. De Zubiría, *Op. cit.*, pág. 46.

manera gradual y progresiva, potencialmente pueden ser alcanzados mediante el despliegue de las capacidades cognitivas, sociales, culturales y motoras. La gradación proyecta la complejidad estructural que se requiere para desarrollar algo y lo que se demanda para abordar, desde disímiles ámbitos, una tarea. Los niveles, de acuerdo a Bogoya, están dados por los elementos que a continuación se enuncian. El primario o básico se relaciona con el conocimiento de los elementos, reglas, principios o códigos de un determinado campo del conocimiento²²³. Aquí el individuo adquiere los conocimientos fundamentales que le permitirán, en diferentes circunstancias, abordar los problemas esbozados en una disciplina. Abstracción, conceptualización y simbolización son las operaciones mentales principales que el sujeto podrá realizar. El secundario o intermedio conlleva que el sujeto, dotado de los conocimientos esenciales y frente a las operaciones cognitivas elementales para realizar tareas determinadas, pueda usar de manera analítica y comprensiva los conocimientos en la solución de problemas. En este grado de competencia el individuo determina cuál es el conocimiento apropiado o relevante y, una vez determinado, lo coloca en práctica, lo lleva a la práctica como el recurso adecuado. El terciario o superior comprende, para quien desempeña la tarea, lo que Bogoya denomina control y explicación del uso. Aquí se requiere la argumentación que el actuante puede dar en razón de los recursos cognitivos (como conocimientos, habilidades y capacidades), los códigos de la disciplina y la resolución de la tarea. “Se trata de un nivel superior, en el que se toma

²²³ Entendido, de acuerdo a lo que se colige de lo expuesto por el Dr. Bogoya como sistema de significaciones.

distancia y puede formularse un juicio, en el cual se interpreta, conjetura y generaliza: se comprende el estatuto de comportamiento interno de una determinada disciplina –y en relación con las demás– y se usa concientemente un saber, mediado por una explicación coherente y satisfactoria”²²⁴.

Jairo Hernando Gómez, bajo la discusión propuesta por la Sociedad Colombiana de Pedagogía, ha generado una propuesta de clasificación que tiene otro criterio de clasificación. No son ahora los niveles de desarrollo cognitivo que explican las habilidades de un individuo. El criterio que expone Gómez se refiere a los tipos de representación que un sujeto posee en un momento determinado. Se destaca, por ende, la manera como el individuo resignifica los “contenidos representacionales” con respecto a sí mismo y a su entorno. La representación, como concepto, es clave. Desentraña una explicación de carácter simbólica que liga a un sujeto con otros sujetos y, a estos, en una sociedad. Un primer nivel se proyecta en lo que Jairo Hernando Gómez denomina la *rutinización*. Aquí la acción, con respecto al desarrollo de una determinada tarea, se repite de manera indefinida en diferentes contextos. En este nivel, como se reitera, no hay aprendizaje ni comprensión. El segundo rango proyecta la *significabilidad* de la acción realizada. Esto implica, involucrando diferentes aspectos de carácter psicológico, social, cultural, que el individuo “establece un vínculo entre sus contenidos representacionales (...) y los procedimientos y

²²⁴ Bogoya Maldonado, *Op cit.*, pág. 13.

estrategias para la resolución de un problema”. Ya no se realiza una labor desde la repetición de acciones puntuales. El sujeto, ante la situación presentada, realiza una serie de labores que vinculan el conocimiento y el procedimiento mediante el cual afronta la situación. El tercer nivel conlleva la *actualización* y *amplificación* de las significaciones. Es un grado en el cual, desde los intereses y motivaciones de la persona, las posibles significaciones al realizar una determinada labor se amplían. En este punto el autor trabajado determina la importancia de la especialización –como dominio sobre un campo determinado– que se ira adquiriendo. La expansión de la competencia se presenta como una respuesta a la complejidad que debe abordar el individuo en su vinculación con el mundo. El último nivel está dado por lo que se denomina *experticia*. “El sujeto de las competencias es aquel que, sin emplear reglas y métodos preestablecidos y predeterminados, y apoyado en una infinidad de casos y presuposiciones (...) puede actuar en contextos específicos y posibilita de esa forma la determinación y valoración de los acontecimientos y de los caminos para la comprensión y valoración de un problema”²²⁵. Se supera, como vemos, una perspectiva que percibe los niveles desde una complejidad escalafonada o procesual que mira la realización de tareas más o menos complejas en contextos más o menos complejos de acuerdo a los niveles de desarrollo cognitivo de los infantes, los adolescentes, los jóvenes, los adultos, etc. Lo importante, en este enfoque –que coincide con lo señalado por el profesor de Zubiría– es la importancia que recobra la significación en contextos

²²⁵ Gómez, *Op cit.*, págs. 114-118.

culturales diversos, múltiples, heterogéneos. El contexto se torna en básico para explicar las relaciones o interacciones que, significativamente, se generan, se construyen, se terminan, se cambian, se mutan, emergen, surgen, etc.

Implicaciones que, en el campo educativo, posee el discurso de las competencias en la configuración curricular y en la disposición de las prácticas educativas. Las discusiones en la organización y secuenciación de los contenidos, las metodologías de enseñanza que se deben emplear, el papel del docente ante el desafío de la educación competencial, las actividades que es dable realizar en el aula y por fuera de ella, la vinculación académica de las labores educativas, se constituyen en proyección de las implicaciones curriculares de un debate en el cual se busca implantar un modelo educativo fundado en el desarrollo de las competencias desde la educación preescolar hasta la superior y de la ligazón de los ésta al mundo, absorbente y poderoso, del trabajo, la producción y la economía²²⁶. En este sentido se pueden esbozar, como lo establece Arnoldo Aristizábal, varios criterios que se pueden referir al concepto, a su utilización en la configuración curricular y a su formulación en la realización de las actividades educativas. Por su importancia, nos detenemos en el segundo y en el tercer

²²⁶ En los Informes Higher Education in the Learning Society (Dearing), el Informe Universidad 2000, el Estudio “Pour un modèle européen d’enseignement supérieur” (Jacques Attali), el Reporte The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America’s Research Universities (Boyer), el Informe “La Educación Superior hacia el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo” (Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior - ANUIES), El Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECE Superior – 2.000), proyectan lo antes señalado. Tendencias de la Educación Superior. Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C. 2002.

aspecto, es decir, en lo que se refiere a las implicaciones curriculares de un modelo pedagógico que se fundamente en el desarrollo de las competencias y de manera consecuente, configure las actividades educativas²²⁷. Se considera –como lo señala Aristizábal– que la competencia logra articular los componentes centrales de un currículo. Organiza, más allá de los supuestos filosóficos o éticos que subyacen a una propuesta curricular, “los saberes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que los estudiantes desarrollan”²²⁸. De esta manera, frente a las prácticas pedagógicas, se impone clarificar la competencia que se busca potenciar, sus niveles y las tareas específicas que requieren la actividad cognitiva del sujeto inmerso, por lo que ahora se avizora, en un contexto determinado. Es una forma de abordar el papel de la institución educativa, del docente y de los estudiantes con respecto a los procesos educativos²²⁹. “Es necesario –según lo advierte María Cristina Torrado– construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los

²²⁷ Aristizábal, *Op cit.*, pág. 4.

²²⁸ *Idem.*

²²⁹ No obstante, las diferencias al abordar el problema de los niveles o grados de despliegue de las competencias en un individuo particular dos asuntos serán básicos. El primero, el nivel cognitivo que refuerza la competencia en relación con el desarrollo de tareas y el análisis racional de lo que se realiza; y, el segundo, el vínculo que se establece entre la competencia académica y la comprensión, el análisis y la crítica –calificativos que, en el lenguaje de Barnett, permitirán distanciar este enfoque de competencias de las meramente operacionales–. Todo lo anterior marcado, en un contexto social y cultural dado, por el papel que juega el lenguaje, la comunicación y el diálogo como experiencias “a través de la cual el hombre se relaciona y construye la realidad” (Hernández, *Op cit.*, pág. 17). La influencia e importancia de las denominadas competencias comunicativas –desde su carácter relacional o interaccional– se proyectarán en la interpretación, la argumentación y la proposición²²⁹. Aquí, en un medio ambiente marcado por el otro y lo otro, desplegará sus conocimientos, habilidades y actitudes con un carácter relacional y vinculante que deberá tener en cuenta a quienes e convierte en un referente ético y político. El otro, bajo este esquema académico, se fijará –progresivamente– en un espejo normativo que afianzará la autonomía y dejará sin valor, por sus niveles, la falta de referente moral o la heteronomía como criterio de obediencia de las disposiciones colectivas.

conocimientos (...) se requiere abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y estos sean resignificados no sólo a nivel individual sino a nivel grupal (...) se requiere una escuela que mire al sujeto como un agente activo en su propia formación”²³⁰.

Aquí, nuevamente, un aparte de lo planteado por Sergio de Zubiría es esencial. Primero, en lo académico la tendencia que se funda desde el discurso oficial posee un carácter funcionalista y proyecta un sentido fundamentalista. El primero, se concibe en pos de lo que alguien, en un listado de tareas, desarrolle; y, el segundo, se manifiesta en el carácter que se le otorga al hacer competente como origen del proyecto educativo y del talante de la educación como liberación del ser humano de los grillos de la propia ignorancia en una sociedad que, de manera aberrante, transforma la información, recicla el conocimiento, borra lo producido. Pero, el más preocupante, en palabras del filósofo y docente de la Universidad de los Andes, es el papel del profesorado. Los docentes, bajo una perspectiva que, como la operacional o instrumental, se proyecta en lo educativo serán aplicadores de manuales, diseñadores de contextos para recibir las respuestas de los estudiantes a acciones previamente fijadas y de chequeadores de resultados predecibles bajo una evaluación estandarizada.

²³⁰ Torrado Pacheco, *Op cit.*, pág. 53.

Como vemos se resaltan, por su impacto, consideraciones críticas que poseen incidencia en la formulación de las competencias ciudadanas. Competencias ciudadanas que están pensadas como un obrar con conocimiento como manifestación del ser humano. Ser ciudadano es, ante el mundo social, desarrollar tareas, realizar desempeños, generar resultados. La unidad del actuar ciudadano –o del ciudadano cuando actúa- se presenta por capacidades y habilidades que convergen en operaciones (funciones), ordenaciones (regularidades funcionales) y productos (resultados o soluciones). Se partirá, como supuestos, que un ciudadano se percibe por lo que hace o por las tareas que, en relación con el mismo y con los otros, desarrolla. Palabras como autonomía, libertad, responsabilidad, compromiso, explicarán el ejercicio de la ciudadanía. Saber hacer ciudadano es, sencillamente, ejercicio de la ciudadanía. Ejercicio que, en una colectividad, se determina en la acción. ¿Qué haces como ciudadano? ¿Qué comportamientos te definen en relación con el ser ciudadano?, ¿Cuál es el contexto en que el ciudadano se desempeña?, son interpelaciones que pasan de ser ciudadano al hacer ciudadano. No habrá diferencia entre el ser y el hacer contextualmente²³¹.

²³¹ Por eso, como antes lo dijimos, remitiéndonos a lo expuesto por Daniel Bogoya, trabajar en competencias implica pensar en ciudadanos idóneos para el mundo de la vida. Idoneidad para el mundo... qué sucede, así, con los no idóneos, quién determina la idoneidad y como se reprime lo que no obedece a esos parámetros de competencia. Actitud crítica, análisis responsable, decisión libre y autónoma son las categorías que, desde la ciudadanía idónea, permiten pensar al ciudadano tipo que se requiere y que, en la forma institucional, se busca discursivamente constituir, fijar o estatuir.

De esa forma, los problemas planteados por De Zubiría en relación con la competencia, se intensifican por su importancia en la construcción del orden social o, por el contrario, en el mantenimiento de lo que allí se constituye: idoneidad y contexto. Categorías que se acercan, de manera fuerte, al problema de la exclusión forjada a la luz de identidades y diferencias. Lo anterior si, convergiendo en este momento con lo planteado para las competencias laborales, se presenta un operacionalización de la ciudadanía. Concepción que se liga, perceptiblemente, a la ciudadanía como ejercicio de derechos, como acto de deliberación, como búsqueda de acuerdos a través de la comunicación, la argumentación y la razón. Todo lo señalado en relación con un sistema educativo que, graduando los procesos de aprendizaje, señalan la presencia de niveles de formación ciudadana y la necesidad de potenciar, desde el diseño de pedagogías, capacidades cognitivas, afectivas, relacionales básicas. Efectivamente, priman los conocimientos, las reglas, los principios o los códigos que constituyen un régimen institucional determinado y, en consonancia con él, se definen determinadas prácticas y se potencian ciertas operaciones.

En el campo educativo lo anterior se puede ver desde dos perspectivas. La primera, fincada en la organización curricular desde lineamientos y estándares fijados por las autoridades gubernamentales y, la segunda, frente a las prácticas institucionales que se deben implementar en la vida escolar. Este punto se trabajará, como lo veremos, en el tercer capítulo del Trabajo de Grado.

2.3 EL MUNDO CULTURAL: SUPERACIÓN DE LO OPERACIONAL Y LO ACADÉMICO

Las competencias laborales y las competencias académicas se presentan, como podemos percibirlo, en rivalidad. Sin embargo, a pesar de sus diferencias esenciales, en el país se está presentando –en el marco del discurso oficial y de la normatividad vigente– un acercamiento que hace pensar en una pérdida de los límites, de las franjas divisorias. Ese proceso es, claramente, criticable. La reducción del ser humano, el papel utilitarista del conocimiento, la separación entre el saber y el hacer (entre lo cognitivo y lo pragmático), el poco o nulo reconocimiento de las relaciones de poder en las cuales se definen las tareas y los desempeños que un individuo realiza, los intereses que se presentan, el énfasis en los resultados que se obtienen o en los logros que se alcanzan con base –en ambos casos– en estándares definidos de manera previa, deliberada e intencionada, son situaciones que se presentan en ambos casos. “Las dos definiciones –dirá Barnett– reflejan intereses sociales estructurados (...), ambos constituyen intentos de definición de una actividad social (...); son proyectos normativos pensados para lograr fidelidad por parte de sus seguidores”²³². Lo preocupante es que, insertadas en procesos fundamentales de la realización y felicidad humana, dejan de lado realidades y cotidianidades que individual y socialmente son relevantes; dejan de lado lo que llama Barnett, evocando a Habermas, el mundo de la

²³² Barnett, *Op cit.*, pág. 239.

vida. Preocupación que se retoma si, en el ámbito de lo cotidiano, pensamos al ciudadano desde una definición de competencia de carácter operacional o si, en el campo de lo académico, lo situamos en el terreno de lo cognitivo y de sus implicaciones.

Es, en este ámbito que se recupera de manera categórica, en el cual –como lo señala Jesús Martín-Barbero– se están constituyendo un nuevo tipo de competencias: las culturales²³³. Es la posibilidad, frente a la existencia cotidiana, de anclar las realizaciones humanas no en la capacidad real y efectiva de obtener un resultado idóneo en diferentes y variados contextos, sino en la posibilidad de construir socialmente un contexto y de pensar, en el mundo de las identificaciones, de generar relaciones significativas entre seres humanos contingentes, contradictorios, emergentes. Podremos decir, al acercarnos a la propuesta de Norbert Lechner al tratar de establecer lo político, pasar de una visión de la sociedad anclada en la causalidad natural de leyes que regulan al individuo a una que permita leer la vida humana desde lo discontinuo, lo fragmentario. Desde aquello que está vinculado a “las fuerzas con que moldeamos la vida cotidiana: la angustia, la violencia, el erotismo, etc.”²³⁴.

²³³ Martín-Barbero, *Op cit.*, pág. 172.

²³⁴ Lechner, *Op cit.*, pág. 131.

El mundo de la vida, de los seres humanos, el campo de la cultura es, por ende, el espacio en el cual, si queremos decirlo, el hombre y la mujer están y son capacitados; ya que, es en el ámbito de lo social, en el cual el ser humano despliega su ser –lo que es, lo que desea ser, lo que no quiere ser– (sin que ello quiera significar recurrir a un esencialismo metafísico o a un pragmatismo utilitarista). No se desatienden las competencias laborales o las académicas, se les ubica como construcciones ideológicas que pueden no tener en cuenta la necesidad del sujeto –individual o colectivamente considerado– de percibirse críticamente, de vislumbrarse proyectualmente a través de sueños, utopías, lenguajes, preocupaciones, deseos, sensibilidades, rupturas, fragmentaciones, éxitos, fracasos, violencia, erotismo, poesía, arte. Todo, por supuesto, en marcos que –política, económica y socialmente– pueden ser cuestionados, resistidos, acometidos. Aquí se reclama un nuevo concepto de competencia que, en el saber y en el hacer, se inserte de manera radical en la cotidianidad, en la cultura.

El competente culturalmente lo es en ámbitos desde los cuales aparece el otro con quien se confronta, se analiza, se lee, se percibe, se construye, se incluye. La mismidad reclamará, contundentemente, la otredad. Como lo señala Norbert Lechner nunca hay un sólo sujeto. Los sujetos se constituyen recíprocamente a través de la distinción y el reconocimiento²³⁵. Lo anterior recuperando aquel estado de constante sospecha y perseverante escepticismo que permite, fuertemente, interpretar y reinterpretar los

²³⁵ Lechner, *Op cit.*, pág. 135.

proyectos individuales y colectivos. “Las ideas, las afirmaciones, los símbolos, las posturas éticas, las instituciones e ideologías –todas las experiencias, mediatas e inmediatas- deben ser permanentemente sometidas a un escrutinio”²³⁶. Se reclama, subsiguientemente, un sujeto que, en sus diversas comprensiones, entre en contacto con el otro y los otros, con el mundo y, en él, con la existencia frágil, limitada, delimitada y concretamente –en tiempo y espacio– focalizada. Se recupera, con fuerza, el hombre, la existencia y lo social pensado en relación con lo cotidiano. Aquí aparece una nueva concepción del sujeto que rompe de manera drástica –revolucionaria podríamos decir- con el concepto abstracto, universal, general, innato, tipo, ideal de ser humano (proyectado desde el ser y el saber hacer). Es el hombre, como antes se enunció, que se encuentra de modo contradictorio, frágil, fugaz, limitado, momentáneo en el mundo. Es el ser humano, sujeto social, político e histórico, que lucha por determinar los límites, los mojones de lo social. “Los sujetos –recuperando la tradición que de lo político se genera desde Smith y se percibe con Mouffe y Laclau- se constituyen, se deshacen y reconstruyen por medio de la lucha”²³⁷.

En este sentido lo que se construye desde lo laboral y lo académico se debe leer desde lo vital, desde la existencia, desde la cotidianidad. Un sujeto encarnado, si es la palabra adecuada, se opondrá –por su existencia- a un hombre desencarnado, desasido,

²³⁶ Barnett, *Op cit.*, pág. 253.

²³⁷ Lechner, *Op cit.*, pág. 136.

desvinculado. Una postura que recupera, en la vida diaria, el papel del lenguaje, las interpretaciones y los significados es clave. Todo, por supuesto, en el campo de lo social o, mejor, de lo colectivo entendido como el proceso conjunto de enfrentar distintos sentidos y de rescatar significaciones que construyen identificaciones más que identidades. Por eso, la política es conflicto y lo es, en un conglomerado, entre diferentes particularidades. Conflicto que es, no visto desde una perspectiva negativa, sino desde un carácter positivo como divergencia, multiplicidad, límite y posibilidad. “Los sujetos –recalcará Regis de Castro Andrade- no pueden renunciar al enfrentamiento específico en que afirman sus identidades particulares”²³⁸.

La interacción será, bajo esta perspectiva de carácter cultural, la categoría analítica que posibilitará la construcción de un enfoque que soporte la generación de un ambiente propicio –no condicionante– de múltiples posibilidades para lo habitual, lo cotidiano, lo frecuente. Es, al lado del pensamiento y el lenguaje, una de las realidades que constituyen este mundo de la vida o, mejor, de la existencia. “En el fondo de todo acto realmente interactivo lo que hallamos ciertamente es la producción permanente de significaciones, el ejercicio de la comprensión y la interpretación que reconoce la multiplicidad de lecturas de lo real, el encuentro con el mundo y con los otros –que no es una relación desprovista de valoración ni mucho menos un conjunto aséptico de

²³⁸ De Castro Andrade, *Op cit.*, pág. 43.

hechos²³⁹. Es aquí en el cual se proyecta lo que Martín-Barbero, recurriendo a Bourdieu, señala en relación a las múltiples disposiciones que posee un sujeto para integrar sus experiencias y su trayectoria cultural lo cual le permite generar, en el complejo social, una constante reinterpretación de las prácticas y discursos sociales, por ende, crear nuevos saberes y nuevos haceres. Es de esa forma que el sujeto político, en medio de lo múltiple, lo diverso, lo fragmentario, lo heterogéneo, lo diferente, se tornará en “el principio de articulación de elementos significantes, o de interrelaciones perteneciente, ya al orden simbólico general o bien a diversos ordenes simbólicos particulares”²⁴⁰. Y, bajo esta perspectiva que reconoce esa tensión, los marcos normativos, institucionales, sociales, culturales, políticos –cargados de poder– se encargan de propiciar la base de la propia (individual y colectiva) personalidad. “La interacción –repetirá Rey– no es un marco simplemente para la expresión del comportamiento humano, sino el proceso en el que se forma el comportamiento humano”²⁴¹.

De esa forma, la cotidianidad recupera su espacio como lugar privilegiado de la vida. “La realidad de la vida cotidiana es entonces algo que comparto con otro; la realidad de lo cotidiano nunca puede escapar de la interacción: es más, lo cotidiano se hace en

²³⁹ Rey, Germán, “*Las huellas de lo social –interacción, socialización y vida cotidiana–*”, en Escudero de Santacruz, Cecilia, *La realidad (es) social*, Embajada Británica – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 2000, pág. 118.

²⁴⁰ De Castro Andrade, *Op cit.*, pág. 44.

²⁴¹ Rey, *Op cit.*, pág. 121.

las interacciones que vivimos diariamente (...) es la vida del individuo pero caracterizado como particular específico, singular en su unicidad e irrepetibilidad”²⁴². Es aquí donde el hombre se construye en un movimiento continuo en el cual fluyen pasado, presente y futuro, en el que se vislumbran las contradicciones y los choques, en el cual se es y no se es, frente al cual caben las contingencias y las posibilidades. En la vida cotidiana se proyecta lo cambiante, lo variable, lo inestable, lo móvil e incierto²⁴³. En ella, como lo señala Rey, se manifiesta “nuestra realidad cambiante, las formas múltiples en donde el sujeto vive, su trabajo y la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada y los encuentros informales (...) esto hace que el sujeto esté efectivamente sometido a las relaciones más diversas, al conflicto de las discrepancias entre lo que vive y siente en uno y otro espacio, al predominio de algunos de ellos sobre su definición personal y social”²⁴⁴.

Es en este espacio en el cual, como lo expone Teodoro Pérez, se generan tejidos de interacciones, se construyen las redes de conversaciones y se reproduce la cultura, presentándose, efectivamente, los procesos de socialización de los sujetos en el marco

²⁴² Rey, *Op cit.*, págs. 124-127.

²⁴³ Aquí como lo señala Heller, citado por rey, “el hombre (...) es activo y goza, obra y recibe, es afectivo y racional, pero no tiene ni tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad”. Es de esta manera que podemos percibir un sujeto que, en las múltiples contradicciones de la existencia, se construye, reconstruye y, nuevamente, se construye. Es la mirada a una permanente resignificación de las prácticas, las vivencias, las decisiones. Es la posibilidad de encontrar, desde el encuentro con los otros, el punto fijo – extrañamente– de lo que se transforma de forma permanente. Rey, *Op cit.*, pág. 125.

²⁴⁴ Rey, *Op cit.*, págs. 125-126.

de comunidades que buscan reforzar o eludir ciertas prácticas, valores, lenguajes, disposiciones²⁴⁵. Es allí donde, el ser humano, construye la historia como parte de sí mismo y de los demás; es allí donde el hombre se normaliza bajo lo reproducido por los poderes que se ejercen o que, en un momento de resistencia y rebeldía, se emancipa, encuentra su singularidad en medio de la comunidad, hace posible sus deseos, forja un presente que le es suyo, del cual es dueño. Tensión entre lo constituido y lo constituyente. Forcejeo entre la unidad y la diversidad, entre lo homogéneo y lo heterogéneo, entre lo uniforme y lo diferente. La identidad, bajo esta perspectiva, se percibe desde la inestabilidad, lo fluctuante, lo oscilante. La sensación de inseguridad, ante esta situación, se proyecta en los espacios, roles, tareas, ámbitos que se asumen o se dejan de asumir. “Las identidades individuales como las colectivas se hallan sometidas a la oscilación del flujo de los referentes y de las interpretaciones, ajustándose a la imagen de una red frágil, casi sin centro ni estabilidad (...) el mapa de referencia de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples”²⁴⁶. Aquí la cultura es, como lo presentimos, cotidianidad, es

²⁴⁵ Como lo señala Pérez “la vida de toda persona transcurre, necesaria e ineludiblemente, en un complejo tejido de interacciones que envuelven todo su estado de vigilia. En general, desde cuando el individuo despierta cada día, inicia una serie de acciones e interacciones que llenan todo su tiempo y todos los espacios en los que se mueve. Este vivir y convivir rutinario, recurrente, reiterativo y heterogéneo es la vida cotidiana. Y en ese vivir con otros es donde se realiza la aprehensión de la cultura, en donde el individuo se socializa, en donde aprende y aprehende un empujón, un modo de conocer, una gramática axiológica, unos modelos de comportamiento, unas creencias, una forma de comunicarse, unas maneras de hacer y una semántica para dar significado al mundo y para resignificarlo a partir de nuevas experiencias, nuevos conocimientos y procesos reflexivos”. Pérez, Teodoro, *La vida cotidiana, el espacio educativo por excelencia*, Tercer módulo Serie Temática, Maestría en Educación – Modalidad a Distancia–, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 1999, pág. 6.

²⁴⁶ Martín-Barbero, *Op cit.*, pág. 174.

vitalidad, es lo que se percibe en un momento y en un espacio, en múltiples y diversos espacios y momentos.

Dos son los conceptos que para adentrarnos en el ámbito de la cultura Martín-Barbero nos posibilita. Conceptos que se enfrentan a las realidades que, en un mundo globalizado, han sido construidas como básicas: la revitalización de las identidades y la revolución de las tecnicidades. Tira y afloje entre lo cultural –desde lo étnico, lo regional, lo local, lo racial, lo sexual, lo religioso- y lo tecnológico –en un universo abierto, global, científicamente transformado-. El descentramiento y la diseminación se constituyen en categorías conceptuales para configurar territorios nuevos en los cuales se juegan la existencia cotidiana los sujetos y que permiten, en una creciente aporía, situar el campo de la discusión en el límite mismo de lo que nos constituye y nos diferencia. La descentración implica que el saber y las experiencias de saber han transformado o cambiado su lugar de origen y de transmisión. La cultura, antes ligada a lo académico, se reconstituye y reconoce en las redes cotidianas forjadas por la tradición, el lenguaje y el encuentro. Cultura igual a saber y saber sinónimo de instituciones educativas. Relación que, en el plano de lo inclusivo curricularmente, dejaba por fuera lo popular, lo indígena, lo regional, lo local. Era el no reconocimiento de los contextos y los proyectos culturales particulares. La universalización de lo científico antes aparecía con fuerza y eliminaba de las discusiones lo que se lograba percibir a través de intersticios o zonas penumbrosas. La circularidad del

conocimiento –ligada en occidente a la Universidad– se rompe para difuminarse en diferentes ámbitos no relacionados a las lógicas matemáticas, los procedimientos científicos, las conceptualizaciones claras y distintas del racionalismo cartesiano, el universalismo moral kantiano.

Esta descentración –movilización de territorios y de periferias, de saber y de sujeto– conlleva la formación de nuevas posibilidades para la configuración identitaria que no se convierta en la proyección dual del raciocinio amigo-enemigo. Será la desconexión de centro y lo estatuido para visualizar lo, sencillamente, plural. No el saber, si lo saberes; no a la unidad subjetiva; si a la diversidad en la subjetivación social. “Este proceso de inclusión/exclusión a escala planetaria está produciendo no sólo reacciones y atrincheramientos sino una disyuntiva profunda y creciente entre la lógica de lo global y las dinámicas de lo local, entre el espacio de la economía política y los mundos de la vida”²⁴⁷.

Cultura, bajo la perspectiva de la lucha constitutiva de lo social y de lo cotidiano, es crisis de las instituciones que han construido en la modernidad a un sujeto: el trabajo, la política y, como lo señala Martín-Barbero, la escuela. Es la relación del sujeto con múltiples y en veces diferentes puntos de identificación. La identidad, ligada a la idea

²⁴⁷ Martín-Barbero, Jesús. *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. En: Revista Diálogos de la Comunicación, Departamento de Estudios socioculturales, México, pág. 8.

de la nacionalidad como comunidad imaginada, se resquebraja para dar paso a las identificaciones como recurso diverso en el cual se es y no se es. El movimiento y lo momentáneo se fijarán, ahora, como lugares para determinar y delimitar, sin precisar, lo constitutivo. La pérdida de la estabilidad de las raíces ligadas a la pertenencia territorial como universalidad discursiva se reemplaza por el encuentro con las multiplicidades que se generan en lo contradictorio, lo vital, la existencia. Recursos de pequeñas implicaciones que, en lo viviente, deciden el curso de existencias en sus decisiones o en sus indecisiones y que, en la mayoría de las historias oficiales desconocidas o excluidas, reclaman un espacio de revancha en su aparición (lamentablemente, ligadas la mayoría de las veces a dispositivos de carácter institucional que les permiten estar en tanto se adecuan al discurso democrático del pluralismo igualitario y no a la democracia como sentido de lo legítimo en el otro diferente)²⁴⁸.

Vuelve, en una perspectiva de la cultura como lugar de las competencias, a resurgir la pregunta por lo que constituye al sujeto social. Es la posición que retoma, en el

²⁴⁸ Como lo señala Jesús Martín-Barbero el revival identitario presenta un carácter contradictorio ya que en él “habla no sólo la revancha de identidades negadas o no reconocidas sino que ahí se abren también camino las voces alzadas contra viejas exclusiones”. Aquí la lógica bipolar entre lo que se reconoce oficial o, mejor, legítimamente como lo que es, se enfrenta a lo que se ha excluido o, mejor, a lo que se desconoce como oficialmente, en las representaciones colectivas, como no nombrable ya que genera una posibilidad de deslegitimar el presente por las historias dolorosas que, no contadas o reprimidas desde lo oral y lo escrito, ahora se hacen presentes, dejan ver su cara, llaman la atención por el carácter nefasto de un poder poseído, tenido y ejercido contra lo diferente, lo otro. Martín-Barbero. *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*.

pensamiento sobre lo que somos, la narración o las narraciones. Ya no es el espacio de la gran narrativa –expuestas en los manuales de urbanidad, los catecismos eclesiales, las novelas románticas y las constituciones- la que señala el rumbo de lo colectivo. Es la presencia de lo que, al lado de la gran narración, debe ser leído y hablado. “Para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenidas en cuenta es indispensable que la diversidad de identidades nos pueda ser contada”²⁴⁹. Los múltiples relatos se tornarán en fuente de diversidad y de heterogeneidad que, a su vez, contarán lo que se ha decidido, en una comunidad de signos, significaciones y sentidos, ser. Aquí un nuevo sujeto aparece. Se constituye –y es constituido- un sujeto político y social desde lo particular y las particularidades. Es la reconfiguración de lo ciudadano en un sistema que, como la democracia, tendrá que lidiar con la tensión propia de la descentración, la fragmentación y la multiplicidad.

Se supera, como percibimos, la ciudadanía liberal con su universalismo e instrumentalismo procesual. Se acogen, por la importancia de lo comunitario y de los vínculos generados en el lenguaje, algunos rasgos de posturas o enfoques que, como común denominador, rescatan la importancia del lenguaje, la tradición, lo colectivo. Se observa una aproximación a la idea republicana del sujeto político como aquel que, en el ámbito de lo público, configura relaciones que determinan un presente colectivo y configuran rumbos. Se subraya un acercamiento importante con una ciudadanía que

²⁴⁹ Martín-Barbero, . *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*.

coloca de presente, como la ciudadanía plural y radical, la presencia –como acontecimiento y agencia- de un sujeto que es constituido, deconstruido, reconstituido en la lucha, la contingencia, la confrontación. Sujeto que se percibe, en su carácter relacional, como hecho en el lenguaje, las posiciones que posee, la supremacía que busca consolidar. No sin razón, para matizar este espacio, Martín-barbero señala la necesidad, superando el universalismo ilustrado y la democracia-institucional formalista, de generar un avance (tal vez no cualitativo sino cuantitativo) frente a la ciudadanía moderna. “Frente a los ciudadanos de los modernos –señalará- que se pensaba y ejercía por encima de las identidades de género, de etnia, de raza o de edad, la democracia está necesitada hoy de una ciudadanía que se haga cargo de las identidades y de las diferencias”²⁵⁰. Se recalca, efectivamente, el valor que la diferencia y las diferencias poseen en las diversas comunidades culturales²⁵¹.

De esta manera, en una ciudadanía pensada desde lo cultural se debe posibilitar una reconfiguración de lo público. Lo público no será, efectivamente, exclusivamente del

²⁵⁰ Martín-Barbero, *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*.

²⁵¹ Como lo señalamos en el primer capítulo, desde una perspectiva radical y plural, se supera la idea liberal de la ciudadanía como status legal que establece los derechos de los cuales se es titular y que se ejercen, como limitación en relación con otro que es, así, obligado jurídicamente. De igual forma, se supera un enfoque comunitario, ya que, la definición del ciudadano no se da, esencialmente, desde la pertenencia a una comunidad que, lingüísticamente, establece sentidos y significados. En este sentido la pertenencia a una agrupación diluye, en un ambiente de múltiples pertenencias, aquellas que no se constituyen como dominantes en el discurso, las prácticas y las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales. La identidad no será, por ende, el foco de la reflexión. La diferencia es, aquí, el eje epicentro de la discusión.

diálogo como propiciador del consenso colectivo. Aquí es necesario incluir una amalgama de ejes para pensar, sin superponer, lo que constituye las identidades múltiples, las identidades forjadas en lo diferente, de identidades que se instauran en las divergencias conflictivas y que se les acepta, legítimamente, como parte de una red interpretativa disímil, asimétrica, diferente. Lo público será el terreno donde confluyen las diferencias y no donde se constituyen, permanentemente, las igualdades. Lo político, en esta concepción de ciudadanía cultural, pasa por palabras, imágenes, redes, circularidades, discursos, prácticas, tejidos sociales, capilaridades corporales. Se recobra, con valor, lo que históricamente se ha generado en el arte, la religión, las tradiciones lingüísticas, las formas escolares, las instituciones jurídicas, las acciones gubernamentales. Un libro, las fotografías, una pinturas, los objetos de un museo, los textos escolares, las disposiciones, los ritos de las comunidades, las ceremonias institucionales, develan un valor que traspasan el problema de la ciudadanía, como algo vivo y vital, de la representación a la existencia feliz y trágica del ser humano concreto, con nombre y apellido (o talvez, en el anonimato, sin ellos).

Por eso, para finalizar esta exposición, se recurre a la interpretación que plantea Norbert Lechner cuando, buscando responder a la pregunta cómo reconstruimos un nosotros, señala la necesidad de fijar la vista en los cambios que, culturalmente, acontecen en momentos determinados de la historia. “Una acción es política –señala el autor- en tanto reconstruye el vínculo social. Dicha construcción de lo social mediante

la lucha por la auto-determinación colectiva, sería la forma en que la sociedad se constituye en sujeto”²⁵². Será la presencia, en este modelo de la política como trabajo cultural, de un ciudadano que, como sujeto individual y colectivo, gobierna su futuro²⁵³. Es la apuesta por la construcción, como lo señala Lechner, de un imaginario democrático que articule la fragmentación existente, desde lo diverso, en lo social y que, permita, un tiempo en el que la perspectiva –como horizonte de lo posible desde lo imposible- se haga realidad y perviva como potencialidad.

Esta ciudadanía, en la cultura, abre diferentes posibilidades a las que, discursivamente, han limitado los discursos operacionales y académicos los cuales se han cerrado en mundos artificialmente creados. El diseño en ambos espacios es la formalización de relaciones que no desean, en lo que el deseo simboliza y arrastra, ser encapsuladas. Lo operacional cercena al ciudadano al ejercicio y lo académico lo limita al campus disciplinar de los saberes. En lo cultural se recupera, como carne y hueso, las vivencias que –en el espacio y el tiempo, como historias- tienen hombres y mujeres. Seres humanos que se debaten por comprender su estancia en el mundo y que, en la fragilidad manifiesta de la especie a la que pertenecen, se debaten en la lucha por una supervivencia finita y una memoria infinita. Desde aquí el ciudadano recupera lo perdido. Ya no es estatus, no es derecho invocado, no es tradición heredada. Es, en lo

²⁵² Lechner, Norbert, *¿Cómo reconstruimos un nosotros?*, en: Revista Metapolítica, México, (mayo-junio. 2003); pág. 61.

²⁵³ Lechner, Norbert, *¿Cómo reconstruimos un nosotros?*, pág. 62.

colectivo, lo que se percibe en la construcción de las ciudades y de los pueblos. Ir a este espacio, llegar a él, arribar en sus dimensiones constitutivas es una propuesta que se recoge en lo pluriétnico, en lo multicultural, en lo intercultural. Las voces, ahora, emergen para ser oídas no institucionalmente, para pervivir en la memoria y representar luchas, opresiones, conquistas, oscuridades, claridades.

CAPITULO 3

LA FORMACIÓN CIUDADANA: COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA LEGISLACION COLOMBIANA

Las competencias ciudadanas se definen como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.

Las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad, en su país o en otros países

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas

*Ministerio de Educación Nacional*²⁵⁴

Las preguntas por las competencias ciudadanas, ahora que nos acercamos a lo determinado en la legislación educativa colombiana, ha permitido construir dos grandes marcos de análisis y comprensión del problema. En primer lugar, la aproximación descriptiva a la discusión que, desde diferentes perspectivas ideológicas y teóricas, se ha construido en relación con la ciudadanía nos permitió comprender e interpretar las posturas más relevantes con respecto al tema. Como allí lo señalamos, citando a Chantal Mouffe, hay maneras de pensar la ciudadanía y, en ese debate, se juegan problemas vitales relacionados con la existencia de los hombres y de las

²⁵⁴ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, pág. 8.

mujeres, de los sujetos individual y colectivamente considerados²⁵⁵. Se realizó, de manera consecuente, un acercamiento a las perspectivas liberal, comunitarista, republicana, radical y, desde ellas, para percibir las diferentes formas de concebir lo político y lo social. De igual forma, en el segundo capítulo nos aproximamos a otro debate fundamental para las pretensiones de este Trabajo de Grado: determinar las concepciones que de las competencias se han generado, la forma como algunas nociones se están imponiendo en los procesos formativos a partir de las disposiciones legales que regulan la materia educativa. Lo operacional ligado a la formación para el trabajo; lo académico vinculado con el ámbito educativo; lo cultural relacionado con las interacciones sociales, fueron los ámbitos de reflexión que se vincularon, como se observa en el desarrollo del apartado precedente, con las concepciones de ciudadanía expuestas.

En este capítulo rastreamos, a través de los documentos institucionales expedidos por el Gobierno Nacional, los conceptos que de competencia y de ciudadanía soportan las prácticas discursivas que están influenciando la vida de las instituciones educativas. Para lograr lo anterior será necesario ahondar en el marco constitucional y legal que integran la Constitución Política, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, la Resolución 2343 de 1996, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, en Educación Ética y Valores Humanos, en Constitución Política y Democracia; y, por

²⁵⁵ Mouffe, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 89.

supuesto, en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Posturas que, ideológicamente, según se señala desde la oficialidad, encarnan un “sentimiento nacional” hacia la forzosa, imperiosa e imprescindible formación para la ciudadanía. Como lo señaló el Presidente de la República, Dr. Alvaro Uribe Vélez, al instalar el Foro ‘Competencias Ciudadanas’, es una necesidad apreciada en la nación colombiana. En el marco de la Revolución Educativa, señaló el primer mandatario, “dos temas fundamentales están insertos: (...) el de competencias laborales y el de competencias ciudadanas”²⁵⁶. Lo ciudadano recupera su valor, en el discurso institucional, como un generador de confianza entre los colombianos y como la forma de afrontar, de manera prioritaria, el problema de la violencia se padece en el país. Para ello se determinó como prioritario estimular las competencias ciudadanas ya que, “es básico, formar ciudadanos para el hogar, para la escuela, para la calle, para el deporte, para la cultura, para las relaciones laborales, para la política”²⁵⁷. Formar ciudadanos y ciudadanía es, en ese sentido, la consigna que inspira las políticas públicas sectoriales implementadas desde el Gobierno como respuesta a las exigencias de los colombianos.

En este apartado desarrollaremos dos puntos. En el primero, se realizará un rastreo al concepto de competencias en la legislación educativa colombiana. Será la menare de realizar, de manera cronológica, un recorrido que nos permita ubicar la manera como

²⁵⁶ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, pág. 2.

²⁵⁷ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, págs. 2-3.

se ha construido un entramado discursivo en relación con un modelo educativo fundamentado en la formación por competencias. Dos temas se abocarán como importantes en este itinerario: calidad educativa y a la evaluación de los estudiantes. En el segundo, se efectuará una aproximación a lo que, legalmente, se determina con respecto a las competencias ciudadanas. Es abordar, en principio, lo que conlleva –en las disposiciones legales– el concepto de competencias. ¿Es un concepto que se acerca a la conceptualización operacional, académica o cultural?, ¿Cuáles son los aspectos o las dimensiones constitutivas de la competencia en la normatividad vigente en el país?. De igual manera, se determinará lo que conlleva el concepto de ciudadanía en los documentos institucionales. ¿Es un concepto que se acerca a la propuesta liberal?, ¿Nos hallamos ante una mirada a lo ciudadano que rescata elementos de lo establecido por el discurso comunitarista y, en él, desde la perspectiva republicana?, ¿Es un concepto que se acerca a la visión ciudadana propuesta por el enfoque plural, radical, intercultural?, ¿Cuál es la apuesta institucional con respecto a lo ciudadano?. Al unir competencias y ciudadanía podremos determinar el alcance de la actual legislación; seremos capaces de generar hendiduras sobre un discurso que, desde la oficialidad pasando por la empresa y terminando en la academia, se ha propuesto como indispensable en el quehacer educativo y, en consecuencia, en la escuela.

3.1 EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA: CALIDAD Y EVALUACIÓN

Como lo señala Guillermo Bustamante en su artículo *La evaluación de la calidad en Colombia*, “un poco de historia siempre cae bien”²⁵⁸. Es, parafraseando a Bustamante, el trabajo que pretendemos desarrollar en este apartado del capítulo tercero: situar la discusión sobre las competencias en un discurso que se refiere, fundamentalmente, a la calidad en la educación y a la evaluación de los alumnos. Estos aspectos son los que permiten, desde los desarrollos constitucionales y legales, establecer como dimensiones de análisis lo tocante a los logros cognitivos y a la producción de los instrumentos necesarios para llevar a cabo el proceso educativo en las aulas escolares y, consecuentemente, medir sus resultados²⁵⁹.

En la Constitución Política de Colombia se estableció, en el artículo 67, el derecho a la educación definiéndolo, al mismo tiempo, como un servicio público que cumple una función social. La Constitución Política, como lo señalan Manuel Barreto y Libardo Sarmiento, establece los contenidos y los fines de la educación. “Al reconocer –señalan los juristas– el derecho de toda persona a la educación, convinieron en que la

²⁵⁸ Barrantes C., Esteban, *Política social, evaluación educativa y competencias básicas: una mirada desde las políticas internacionales*, en *El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002, pág. 149.

²⁵⁹ Barrantes C., *Op cit.*, págs. 149-150.

educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades individuales. Convinieron así mismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos”²⁶⁰. Como se enuncia en la citada disposición constitucional la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente²⁶¹. En ese ámbito se destaca el valor de lo educativo y de la educación para la sociedad colombiana y se coloca en la institución escolar el trabajo para hacer del colombiano, en el marco de una democracia participativa, una persona que construya una comunidad incluyente, diversa, múltiple; el cual, como se establece categóricamente en los Estándares, contribuya activamente a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias²⁶². Construcción que, en el decir del filósofo Diego Antonio Pineda, está

²⁶⁰ Barreto, Manuel y Libardo Sarmiento, *De los derechos, las garantías y los deberes, Título II, constitución Política*, Comisión Colombiana de Juristas, Bogotá D.C., 1997, págs. 299-300.

²⁶¹ Pretensiones que se relacionan con lo estatuido en el artículo 41 cuando se señala que en todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la instrucción cívica; y que, en consonancia con lo anterior, se deben fomentar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

²⁶² Como se señala en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se requiere que la escuela se organice alrededor de las competencias que busca formar. “No se puede pretender que de una organización vertical salgan personas muy democráticas y participativas, porque eso es una

atravesada por varias cuestiones: “¿Qué sentido tiene hoy hablar de la democracia?, ¿Por qué preferimos la democracia?, ¿A que democracia aspiramos?, ¿En qué sentido educar para la democracia?”²⁶³.

El congreso Nacional de Colombia desarrolló, en cumplimiento de lo determinado en la Constitución Política, tres estatutos calificados por Barreto y Sarmiento como fundamentales: la Ley de Educación Superior (ley 30 de 1992), la Ley de Transferencias de Competencias y de Recursos (ley 60 de 1993)²⁶⁴ y la Ley General de Educación (ley 115 de 1994).

La ley 115 de 1994, se constituyó, siguiendo la reflexión de los juristas citados, en un estatuto completo que tiene como objetivos mejorar la calidad de la enseñanza, ampliar la cobertura en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media; y formar en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Para

esquizofrenia” (...) La idea es que la escuela tenga un ambiente democrático, que les dé la posibilidad a los niños de participar en sus decisiones, que todos puedan ser líderes, que roten las responsabilidades, que todos puedan organizar a los demás y que los demás opinen sobre lo que hicieron. Al trabajar en competencias ciudadanas es posible que los ambientes que son autoritarios se vayan transformando y se vuelvan a su vez más democráticos”, Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (Marzo, 2004); pág. 11.

²⁶³ Pineda, Diego Antonio Pérez, *Pedagogías para la democracia*, Quinto modulo Serie Temática, Maestría en Educación –Modalidad a Distancia–, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 2000.

²⁶⁴ La Ley 60 de 1993 fue derogada expresamente por la Ley 715 de 2001 conforme a lo establecido en el artículo 113.

ello, en el artículo 80 de la ley, se determinó lo relativo a la evaluación de la educación colombiana²⁶⁵. En dicha disposición se señaló la obligación, para el Ministerio de Educación Nacional, cumpliendo con lo señalado en la Constitución Política, de diseñar e implementar un Sistema Nacional de Evaluación. Fue la respuesta a la necesidad de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos en las instituciones educativas colombianas. El Ministerio de Educación, para alcanzar lo propuesto legalmente, coordinó sus acciones con las del Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. En el Sistema, conforme a lo determinado en la norma aludida, se debían diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza, el desempeño profesional de los docentes y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. Si nos detenemos en la preceptiva legal se observa la utilización de los términos logros de los alumnos en relación con los procesos formativos desarrollados por las instituciones educativas.

²⁶⁵ La ley General de Educación se expidió con base en lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. Para ampliar lo relativo al derecho a la educación se recomienda concordar el artículo 67 con los artículos 1º, 10, 13, 22, 25, 27, 41, 44, 52, 64, 68, 69, 70, 79, 95, 150-8, 189-21, 221, 300, 336, 356, 366 de la Constitución Política y con la ley 35/61 (art. 22); la ley 74/68 (Arts. 13, 14); la ley 51/81 (Arts. 5º, 10, 14); la ley 21/91 (Arts. 23, 24, 28 y 29); Leyes 16, 20, 30 de 1992; Leyes 39, 48, 65, 70, 72, 82, 104 de 1993; Leyes 115, 137, 146, 147 150 de 1994; Leyes 181, 188 de 1995; Decretos 836, 837, 1478, 2886 de 1994; Decreto 1236/95; Ley Orgánica 715/2001.

En el Decreto 1860 de 1994, en consonancia con lo propuesto por el artículo 80 de la ley 115 de 1994, se estableció lo relativo a la evaluación del rendimiento escolar. En el artículo 47 del decreto se determinó la obligatoriedad de incluir en el plan de estudios de las instituciones educativas el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, el cual se debía expresar en un conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico. La evaluación, como se determinó en el artículo 48 de la mencionada reglamentación, se debía realizar fundamentalmente al comparar el estado de desarrollo formativo y cognoscitivo de un alumno, frente a los indicadores de logro propuestos en el currículo de la institución. La relación establecida permitió diseñar un sistema de evaluación por competencias en la educación. La referencia a los logros del alumno expresados en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de capacidades, es decir, en el conjunto de “metas a las que debe llegar un estudiante de cualquier institución del país”²⁶⁶; y, en el proceso de comparación que se realiza desde los logros alcanzados por el alumno y los indicadores establecidos en el currículo teniendo en cuenta los niveles, ciclos, grados, áreas y asignaturas, constituyó el punto nodal de la propuesta diseñada e implementada en la educación en Colombia.

²⁶⁶ Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., 1999, pág. 18.

Por eso, para cumplir con lo determinado legalmente, el Ministerio de Educación Nacional expidió con base en las facultades otorgadas por el literal d) del numeral 1 del artículo 148 de la Ley 115 de 1994²⁶⁷, la Resolución 2343 de 1996²⁶⁸. En dicha normatividad se establecieron, por áreas, grados y niveles, los indicadores de logro que era necesario alcanzar en los procesos formativos que se vivían en la escuela. De igual forma, se determinó que los lineamientos curriculares se constituían en las orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan su autonomía en relación con el diseño e implementación de los procesos curriculares en las diferentes áreas²⁶⁹. El concepto de indicador de logro, por su importancia, se articula con la noción de competencia y de evaluación por competencias. En el artículo 8 de la derogada Resolución se concibieron como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativos. De esta manera se señaló, en relación con la naturaleza y el carácter de los indicadores, el ser indicios, señales, rasgos o conjuntos de rasgo, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con una fundamentación

²⁶⁷ En el numeral derogado se expresaba: “d) Establecer los indicadores de logros curriculares y en la educación formal, fijarlos para cada grado de los niveles educativos”.

²⁶⁸ Esta facultad fue derogada mediante el artículo 113 de la Ley 715 de 2001, lo cual implica –actualmente– que las instituciones educativas quedan en autonomía para establecer los indicadores de logros curriculares con base en los lineamientos curriculares definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

²⁶⁹ En el inciso segundo del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 se estableció que los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional (PEI), atendiendo los lineamientos deberían establecer su plan de estudios particular en el cual se deben determinar los objetivos por niveles, grados y áreas, las metodologías, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

teórica, puede considerarse como evidencias significativas de la evolución, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano²⁷⁰. Estas cuestiones se constituyeron en fundamentales al abordar el tema de las competencias como objeto de evaluación y parámetro de calidad para el sistema educativo colombiano. “Las nuevas conceptualizaciones sobre la actividad cognitiva y su carácter situado o dependiente del contexto, las implicaciones de definir dicha actividad en términos de competencias y no de conocimientos o aptitudes; y, la problemática de las competencias propias del mundo escolar”²⁷¹, conllevaron a la reconceptualización del proceso educativo desde las habilidades y destrezas que alguien debe demostrar al finalizar su ciclo formativo.

En 1995 se comenzó un trabajo para rediseñar y reformular los Exámenes de Estado o, como en la propuesta general se señaló, se inició un proceso de transformación general del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior²⁷². El Grupo de

²⁷⁰ Como se colige se hizo énfasis, en primer lugar, en los resultados del proceso educativo (como *aquello que se espera*) y, en segundo lugar, en la medición que se realiza del denominado desarrollo humano (como *aquello que se alcanza*).

²⁷¹ Hernández, Carlos Augusto, Alfredo Rocha de la Torre y Leonardo Verano, *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., 1998, pág. 10.

²⁷² Los Exámenes de Estado se viene desarrollando desde 1968. No obstante, es sólo a partir de 1980 – con la reforma de la educación superior llevada a cabo en el gobierno de Julio Cesar Turbay Ayala–, se convirtieron en obligatorios para el ingreso a la educación superior. Los Exámenes de estado se concibieron, como lo señaló la Dra. Magdalena Mantilla, “con la intención de promover la igualdad en las oportunidades de acceso a la educación post-secundaria con base en el merito, buscando así una predicción con cierto grado de confianza del futuro rendimiento en la educación superior”. Hernández, Carlos Augusto, Alfredo Rocha de la Torre y Leonardo Verano, *Op cit.*, pág. 10.

Reconceptualización centró su análisis en las competencias como objeto de evaluación o medición. Se enfatizó en que “en lugar de discriminar, según los conocimientos demostrados, se enfatice en el reconocimiento de competencias de los examinados”²⁷³. Desde los Exámenes de Estado y sus implicaciones en los procesos de calificación de la calidad de la educación se impulsó un proyecto pedagógico situado en las competencias, en el ser competente y en saber hacer competente. De acuerdo a lo señalado por Guillermo Bustamante, como corolario del trabajo realizado por el Servicio Nacional de Pruebas y del Grupo convocado para la tarea antes señalada, “las nuevas pruebas fueron aprobadas al menos por dos razones: un sólido respaldo estadístico y una teorización de los conocimientos a evaluar como dados por niveles”²⁷⁴. La cuantificación de la conducta del examinado y la estandarización de acuerdo a gradaciones se tornaron en observaciones claves para entender la conceptualización de las competencias como el conjunto de “acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socio culturales y disciplinares específicos”²⁷⁵.

Fue un proceso que se concentró, como lo señaló el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, en los procesos de administración de los

²⁷³ Hernández, Carlos Augusto, Alfredo Rocha de la Torre y Leonardo Verano, *Op cit.*, pág. 11.

²⁷⁴ Bustamante Zamudio, Guillermo, *El concepto de competencia III: un caso de reconceptualización. Las competencias en la educación colombiana*, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2003, pág. 151.

²⁷⁵ Hernández, Carlos Augusto, Alfredo Rocha de la Torre y Leonardo Verano, *Op cit.*, pág. 17.

exámenes, en el procesamiento y análisis de los resultados obtenidos en su aplicación y en el sistema de divulgación en las instituciones educativas de los educandos. Los objetivos de la prueba –de los cuales se desplegaron las tareas que emprendieron los colegios– fueron evaluar las competencias de los estudiantes en las diferentes áreas, informar a los escolares de sus competencias para contribuir en la clarificación de su opción profesional, servir como criterios de autoevaluación institucional, constituir un instrumento de desarrollo de investigaciones de carácter social, cultural, educativo; y, servir para otorgar lo que, en el artículo 99 de la Ley 115 de 1994, se planteó como beneficios educativos²⁷⁶. De esa forma se definió la competencia como un saber hacer en contexto, es decir, “el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumple con las exigencias específicas del mismo. En el examen de estado las competencias se circunscribirán a las acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo que el estudiante pone en juego en cada uno de los contextos disciplinares que hacen referencia, por su parte, al conjunto móvil de conceptos, teorías, historia epistemológica, ámbitos y ejes articuladores, reglas de acción y procedimientos específicos que correspondan a un área determinada”²⁷⁷.

²⁷⁶ Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*, págs. 12-13.

²⁷⁷ Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*, pág. 17.

Bajo esta perspectiva se determinaron las competencias a evaluar. Fue fundamental determinar la importancia de las ciencias sociales como estatutos disciplinares de la comprensión y de la discusión. Una aproximación hermenéutica a lo social fue, en ese momento, importante. El carácter interpretativo de las realidades sociales y de las interacciones producidas en su interior se constituyó en eje clave. No obstante, bajo una concepción operacional de las competencias, lo propuesto se redujo a un proceso de confrontación argumentativa, a la lectura y escritura. La producción y construcción de sentidos en las relaciones intersubjetivas, expuesto en la propuesta general del examen, se concretó en los actos comprensivos, en el hacer argumentativo y en la actuación idónea²⁷⁸. Todo, evidentemente, mediado por el texto de la evaluación o, frente a las prácticas curriculares, en consideración a los lineamientos y estándares formulados los cuales, reflejados en la calificación de los estudiantes, se tornaron en criterios de evaluación institucional y, por consiguiente, en pautas obligatorias para el diseño curricular. Libertad, podríamos decir, subordinada, limitada, castrada. Lo que se expone como simple criterio –con respecto a lineamientos– se tornó en obligatoriedad al ser expresado (cualitativa y cuantitativamente) en las pruebas que se emplean como herramientas para el ingreso a la vida universitaria y que, actualmente, a través de los denominados Exámenes de Calidad en la Educación Superior –ECAES– se reflejan en el ámbito de la formación profesional.

²⁷⁸ Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior: *cambios para el siglo XXI, Lenguaje*, págs. 12-13.

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional en una primera fase expidió, conforme a lo establecido por el artículo 78 de la Ley General de Educación y los decretos reglamentarios, los lineamientos curriculares para las áreas fundamentales²⁷⁹. Los lineamientos se pensaron como directrices u orientaciones generales sobre el currículo o, mejor, como la filosofía de las diferentes áreas. De esa manera se construyeron los marcos generales desde los cuales se comenzó a impartir la educación en los diferentes niveles de la formación. En una segunda etapa, concretada en el 2002, se expidieron los estándares en cada una de las áreas. Fue la manera de puntualizar los lineamientos curriculares, para que las instituciones escolares pudieran contar con una información común que les permitirá, de modo homogéneo, diseñar sus planes de estudio. Fue la necesidad de precisar lo propuesto para cada grado y dentro del grado con respecto a un desempeño concreto y común en las diferentes instituciones instructivas²⁸⁰. Se determinó, como contundente, que las evaluaciones, tanto internas como externas, se debían realizar con base lo formulado y que, los estándares, serían revisados

²⁷⁹ En la Ley General de Educación, artículos 23 y 31, se establece que una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; y con respecto a las áreas fundamentales de la Educación Media señala que son obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía.

²⁸⁰ En el 2002, después de un año y medio de labores, el Ministerio de Educación Nacional expidió, en la primera fase del proceso, los Estándares Curriculares para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Educación Ambiental. En la segunda período, en el 2003, se emitieron los Lineamientos en Ciencias Sociales y en Educación Ética y Valores Humanos, en Constitución Política y Democracia, y en el 2004 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Es importante resaltar, por su pertinencia, las reflexiones realizadas por el profesor Guillermo Bustamante Zamudio en su artículo "*Estándares curriculares: ¿inofensivos?*". En dicho documento el Profesor Bustamante plantea las disyuntivas en las cuales se mueven los estándares y que, en el marco de la actual legislación educativa, proyectan –en rechazo de la autonomía institucional y desconociendo los diversos contextos educativos- la estandarización curricular a través de un proyecto de evaluación masiva

periódicamente. De ese modo, efectivamente, se constituyeron en “las expectativas de lo que se aspira los estudiantes sepan y puedan hacer con lo que saben en cada una de esas áreas, en preescolar, básica y media (...) lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse”²⁸¹. Efectivamente estos se definieron como formulaciones claras, precisas y breves, expresadas en una estructura común a todas las disciplinas o áreas, de manera que todos los integrantes de la comunidad educativa los entiendan. Formulaciones que describen conocimientos y habilidades que los estudiantes deben lograr, los cuales se deben elaborar de manera rigurosa, con formulaciones universales y estar a la par con los mejores estándares internacionales. Su carácter observable, evaluable y medible se convirtió en constitutivo del estándar para la realización de los procesos de evaluación. Por eso, en consonancia con la propuesta de evaluación del Ministerio de Educación Nacional y del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, se plantearon en términos de competencias que potencian en el estudiante las capacidades para resolver problemas en contextos específicos.

²⁸¹ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (Mayo, 2002); en <http://www.mineducacion.gov.co/prensa/altablero/altablero.asp?id=134&numero=14&cs=6>

En el 2003, teniendo como marco el proceso de desarrollo de lo planteado en la Ley General de Educación y como consecuencia de las políticas educativas formuladas en la administración del Dr. Uribe Vélez, se expidieron los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas²⁸². Enseñar la ciudadanía o formar para la ciudadanía se tornó en un imperativo que se impulsó desde las instancias gubernamentales. El Programa de Competencias Ciudadanas, como se señala en el Documento denominado *Información sintética sobre el programa*, “es una apuesta para responder a los diagnósticos realizados anteriormente en la *Prueba de Comprensión, Sensibilidad, y Convivencia Ciudadana* realizada en el Distrito Capital de Bogotá durante los últimos seis años²⁸³; en el *Estudio de Educación Cívica en 28 Países, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación IEA*, y en el *Proyecto de Educación para el Sector Rural (...)* En estos informes se concluyó que para el país estaba muy clara la necesidad de abordar el tema de la educación para la convivencia

²⁸² En la *Revolución Educativa*, programa del actual gobierno en materia educativa, se determinaron como puntos clave: la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación; y, optimizar la eficiencia del sector educativo. Fue, en el tema referido al mejoramiento de la calidad en el sector educativo, que se formularon los estándares de competencias en áreas básicas que conforman el currículo escolar.

²⁸³ La prueba de competencia ciudadana aplicada por la Secretaria de Educación de Bogotá D.C. (SED), “pretende establecer hasta dónde los estudiantes han desarrollado las habilidades para que una vez convertidos en ciudadanos puedan: respetar y defender los derechos humanos; contribuir activamente a la convivencia pacífica; participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos; contribuir a la pluralidad y al respeto de las diferencias, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar) como en su comunidad, en el país o en el ámbito internacional (...) la prueba evalúa cuatro grupos de competencias relacionados con los siguientes aspectos centrales de ciudadanía: 1). Respeto y defensa de los derechos humanos; 2). Convivencia y paz; 3). Participación y responsabilidad democrática; 4). Pluralidad y valoración de las diferencias”. Desde su primera aplicación, en 1998, se han realizado seis (6) aplicaciones de carácter exploratorio, muestral y censal. Para ampliar lo anterior se puede visitar el Sitio Web http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/ddirectivos/viadirectivos/viaci nco/gestion_academica.htm

como parte integral del proceso educativo y que, además, parecía claro que los docentes y estudiantes no tenían las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para abordar estas temáticas”²⁸⁴. De esta manera se buscó hacer realidad lo expresado por el Dr. Antanas Mockus cuando señala que “el país necesita buenos ciudadanos y necesita saber si sus colegios están ayudando a formarlos; por eso hay que ocuparse de las competencias ciudadanas en Colombia (...) uno se vuelve ciudadano, se funda como ciudadano”²⁸⁵.

En consonancia con los estándares en el mes de noviembre de 2003, como lo señaló el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1.034.049 estudiantes, de 31.335 colegios públicos y privados del país, de grados 5° (629.683) y 9° (404.366), presentaron la prueba de competencias ciudadanas (Pruebas Saber)²⁸⁶. Las pruebas, de manera general, proyectan las debilidades y fortalezas de las instituciones educativas estableciendo una comparación con los estándares para determinar, de manera consecuente, los planes de mejoramiento que, de manera autónoma, se deben formular e implementar para superar las debilidades encontradas en los resultados y, efectivamente, para alcanzar, en los estudiantes, las competencias señaladas en los documentos institucionales. Fue

²⁸⁴ *Información sintética sobre el programa*, pág. 1, s.e.

²⁸⁵ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004); pág. 11.

²⁸⁶ ¿Cómo entender las pruebas saber y qué sigue? – *Revolución Educativa: más y mejor educación*, Serie Guías N° 2, Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

una experiencia que buscó determinar, en el ámbito de las competencias ciudadanas, los alcances que se estaban logrando en la formación ciudadana al interior de la escuela. “La Evaluación de las Competencias Ciudadanas—que nunca se había realizado a nivel nacional—pretendió conocer de manera detallada el desarrollo de competencias en aspectos como: imaginarios políticos, conocimientos sobre la estructura y funcionamiento del Estado y del sistema político nacional; habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas; relaciones interpersonales y prácticas de convivencia. Los resultados de esta evaluación son utilizados en las instituciones educativas para el diseño del plan de mejoramiento institucional y en las Secretarías de Educación para la elaboración del plan de apoyo”²⁸⁷. El consolidado nacional de las pruebas mostró los siguientes resultados:

- Para el grado 5º en conocimientos ciudadanos el promedio fue 5.06 (con desviación estándar de 1.56); en actitudes ciudadanas el promedio fue 6.10 (con desviación estándar de 1.15); en acciones ciudadanas el promedio fue 6.05 (con desviación estándar de 1.05); en ambientes democráticos el promedio fue 5.46 (con desviación estándar de 0.53); en procesos cognitivos el promedio fue 6.07 (con desviación estándar de 0.95); en manejo de emociones el promedio fue

²⁸⁷ *Información sintética sobre el programa*, pág. 3, s.e.

5.65 (con desviación estándar de 1.53); y, en empatía el promedio fue 5.75 (con desviación estándar de 0.94)²⁸⁸.

- Para el grado 9º en conocimientos ciudadanos el promedio fue 5.17 (con desviación estándar de 1.76); en actitudes ciudadanas el promedio fue 5.77 (con desviación estándar de 0.83); en acciones ciudadanas el promedio fue 5.56 (con desviación estándar de 0.75); en ambientes democráticos el promedio fue 5.65 (con desviación estándar de 0.77); en procesos cognitivos el promedio fue 6.86 (con desviación estándar de 1.00); en manejo de emociones el promedio fue 5.79 (con desviación estándar de 1.07); y, en empatía el promedio fue 6.32 (con desviación estándar de 1.13)²⁸⁹.

Como se señaló en el Documento *Información sintética sobre el programa de competencias ciudadanas* entre los meses de marzo y julio del año 2004 el Ministerio de Educación realizó una jornada nacional de talleres con el fin de socializar el Programa de Competencias Ciudadanas. Fueron realizados, para esta tarea, 61 foros locales²⁹⁰. “En la jornada se socializaron los estándares y los resultados de las pruebas

²⁸⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *Información General* en el World Wide Web: <http://www.mineduacion.gov.co>

²⁸⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: *Información General* en el World Wide Web: <http://www.mineduacion.gov.co>

²⁹⁰ Estos foros educativos fueron espacios democráticos de diálogo y de reflexión sobre los estándares y las competencias ciudadanas, que convocaron a diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnos, rectores, docentes, orientadores, funcionarios de las secretarías de educación entre otros) y en

y se animaron los foros municipales y departamentales de experiencias significativas que servirían de referencia para la elaboración de planes de mejoramiento por parte de las instituciones educativas”²⁹¹. Fue un espacio que permitió involucrar a las Secretarías de Educación en el trabajo realizado por el Gobierno Nacional. De acuerdo con lo establecido por la Ministra de Educación, Dra. Vélez White, los promedios obtenidos en general fueron porcentualmente bajos, ya que sólo “el promedio correspondiente a competencias cognitivas para el grado noveno supera los 6,5 puntos en una escala de 10; el promedio más bajo es el de conocimientos para grado quinto, con un puntaje de 5”²⁹². De la misma forma manifestó que, al considerar conjuntamente los promedios y las desviaciones estándar para cada una de las dimensiones, “se observa que los conocimientos de los estudiantes, tanto de quinto como de noveno, presentan bajos promedios y altas dispersiones, lo que quiere decir que en general no sólo los estudiantes no dominan los conceptos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, sino que además existen grandes diferencias entre lo que saben unos y otros estudiantes”²⁹³. Estos resultados, como podemos apreciarlo, coinciden con los obtenidos en el *Estudio de Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*, desarrollado por la Asociación Internacional para la

los que se generó una amplia participación de las diferentes instituciones educativas del sector urbano y rural. *Información sintética sobre el programa*, pág. 4, s.e.

²⁹¹ *Información sintética sobre el programa*, pág. 3, s.e.

²⁹² Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, pág. 12.

²⁹³ *Idem.*

Evaluación de la Educación (IEA), en el cual Colombia obtuvo, entre 28 países, el último lugar²⁹⁴.

En el 2004 se llevó a cabo el Foro Nacional de Competencias Ciudadanas. En este evento, con la participación de expertos en el tema, se presentaron importantes ponencias sobre las competencias ciudadanas, sus alcances, limitaciones y sentidos. De igual manera, se registraron experiencias que, para los participantes, habían generado reflexiones importantes en los establecimientos educativos y, efectivamente, estaban transformando institucionalmente realidades y contextos determinados. Una vez concluido el evento se efectuaron 64 talleres liderados por 18 invitados internacionales y 54 invitados nacionales²⁹⁵.

En los anteriores procesos, como se puede percibir, se refleja un común denominador: *calidad y evaluación*. Como lo señala Gloria Alvarado, “el concepto de competencia registra sus primeros usos oficiales en Colombia, vinculado con el interés de evaluar la calidad de los resultados de la Escuela”²⁹⁶. Más allá del término que se utilice lo importante fue determinar, desde la legislación, parámetros claros que, como indicadores, cuantificaran –estadísticamente– lo que estaba sucediendo en la escuela.

²⁹⁴ Ortiz Jiménez y Pardo Adames, *Op. cit.*, pág. 8.

²⁹⁵ *Información sintética sobre el programa*, pág. 4, s.e.

²⁹⁶ Alvarado F., Gloria, “*Competencia, acción y pensamiento*”, en *Nodos y nudos*, volumen 2, N° 16, (enero-junio, 2004); pág. 4.

Lo que se plantea en los desarrollos legales y reglamentarios es la reafirmación de una imperiosa obligación: determinar los avances o progresos en los procesos evaluativos. Como lo señala Guillermo Bustamante el concepto se ha utilizado en exceso, de manera grandilocuente, de forma retórica para satisfacer una demanda que, desde el sistema económico, se ha fincado en la cuestión de los resultados para medir²⁹⁷. Objetivos, metas, finalidades, habilidades, destrezas, indicadores de logro, logros, son –parafraseando al investigador Bustamante– sinónimos que se reconocen por lo que, desde el discurso oficial y al interior de la escuela, se ha determinado como tarea esencial: generar los ambientes propicios y las condiciones para que un sujeto, de manera gradual, regido por criterios definidos, despliegue su acción y obtenga determinados resultados. Ahí la calificación de competente o de idóneo aparecerá. Calificación, como tasación de acciones, que ahora se incrusta en el difícil, vaporoso y emergente terreno –en las prácticas, instituciones, discursos y dominios- de lo ciudadano.

De esta manera, como lo planteamos en la entrada del capítulo, se ha realizado, precisamente, un rastreo del concepto de competencias en la legislación educativa colombiana. Se ubicó, en los diferentes momentos, la relación de la competencia con una “sentida” necesidad nacional o, mejor, gubernamental. Mejorar en este aspecto se vinculó, de modo directo, con un nuevo modelo pedagógico que anclará sus reflexiones

²⁹⁷ Bustamante Zamudio, Guillermo y otros, *“El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar”*, págs. 7-8.

en el saber hacer. Pasamos, ahora, a una sección en la cual se determinarán los aspectos constitutivos, desde el discurso oficial, de la competencia en el marco de los Estándares que se analizan y buscan interpretar.

3.2 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: ¿CUÁL CONCEPTO DE COMPETENCIA?

En los Estándares básicos de competencias ciudadanas se plantean diversos acercamientos a la noción de competencias y, desde ella, al de estándares. Las preguntas que abrieron este capítulo nos señalan el sentido de lo que pretendemos en este espacio ¿Posee el concepto de competencia en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas dimensiones que lo ubica en el espacio de lo operacional, lo académico o lo cultural?, ¿Cuáles son los aspectos de la competencia en la normatividad vigente en el país?. Estas disquisiciones se relacionan con una propuesta que relaciona, desde la legislación, el ser competente con el saber y con el saber hacer.

En primer lugar, se considera la competencia como una habilidad genérica o específica para, en el caso de la ciudadanía, ejercerla. Se coloca de manifiesto, en este primer plano, la proyección de la habilidad que, en relación con algo concreto, se determina para un sujeto. La especificidad de la acción del individuo determinará su grado de idoneidad. Equiparar, como se hace en los documentos oficiales, la competencia

ciudadanía con el desarrollo de la capacidad de expresión o de la resolución de problemas matemáticos marca un plano que privilegia la ejercitación o, en una palabra con una carga más fuerte, con el adiestramiento. Soy diestro en tanto soy hábil para, si me he desarrollado desde. Los identificadores propuestos en los Estándares pueden dar cuenta de lo anterior. “*Expreso* mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y *escucho* respetuosamente los de los demás del grupo”²⁹⁸, es un ejemplo de lo señalado. El estudiante debe desarrollar, en los diferentes niveles, la habilidad para expresar sus ideas y, con respecto a los otros, la capacidad de escuchar.

En segundo lugar, se concibe como un conjunto de conocimientos y habilidades. A la habilidad específica, se le unen, los conocimientos. Es una convergencia que, en el ámbito educativo, posee un poder estratégico y que, al salirse de ese ámbito, no deja percibir una ciudadanía no fincada en lo que se conoce y en lo que se hace. La pregunta que surge, frente a dos elementos que ahora aparecen, se refiere a su vínculo o, lógicamente, al conector pertinente o apropiado para ambos. Cómo relacionar el saber y el hacer, es la cuestión que surge en el plano de las competencias ciudadanas. Varios ejemplos extraídos de los Estándares básicos de competencias ciudadanas, nos ayudarán a ubicar lo expuesto. “*Conozco y utilizo* estrategias creativas para solucionar conflictos, *conozco y respeto* las reglas básicas del diálogo, *conozco* las señales de tránsito *para* desplazarme con seguridad, *comprendo* qué es un bien político y

²⁹⁸ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, pág. 17.

participo en acciones que velan por su buen uso, *comprendo* que es un Estado de Derecho, *conozco* los principios del Derecho Internacional Humanitario”²⁹⁹, son estándares que ponen de manifiesto la vinculación del conocimiento y de las habilidades. Conocer y actuar son los ejes de esta segunda aproximación al problema de las competencias ciudadanas.

La tercera posibilidad nos permite responder esta cuestión. La competencia, en este tercer nivel, implica “poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos) (...) se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos de la vida cotidiana”³⁰⁰. Aquí, en este plano, la palabra uso marca la relación entre conocimientos y habilidades. Lo que se conoce cobra valor en tanto puede ser usado para resolver, en el contexto, problemas determinados. La especificidad, ahora ligada a los conocimientos, es el puente por el cual se proyecta lo que se ha adquirido como parte del proceso formativo. La competencia como “un conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define en relación con determinados instrumentos mediadores”, aparecerá con fuerza en este enfoque³⁰¹. Siguiendo la misma estrategia planteada en las anteriores aproximaciones al concepto

²⁹⁹ *Idem*.

³⁰⁰ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, pág. 7.

³⁰¹ Mejía B, *Op. cit.*, pág. 8.

normativo de las competencias señalemos algunos ejemplos obtenidos del documento estudiado. “*Conozco las instancias y sé usar los mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos: justicia ordinaria, jueces de paz, centros de conciliación, comisarías de familia, mediación, arbitramento*”³⁰². Aquí, como lo percibimos, el conocer se proyecta en el usar. “*Conozco y uso estrategias creativas para generar opciones frente a decisiones colectivas*”³⁰³, es otra situación que testimonia lo expresado. En este caso, al igual que en el anterior, se deja ver o percibir el sentido de lo que se debe, en contextos particulares, emplear o disponer.

No sin razón, como señaló Rosario Jaramillo, “la noción de competencias es muy importante porque está tratando de romper con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos. Lo que tradicionalmente se hacía en la escuela era garantizar que la nueva generación recibiera los conocimientos de la anterior. Y aunque es importante, porque hay que preservar el conocimiento culturalmente establecido, lo que más importa es desarrollar habilidades de pensamiento. No basta tener el conocimiento; hay que ir más allá y usarlo para producir cosas, ideas, soluciones a problemas, buscar alternativas”³⁰⁴. Aquí es claro, con respecto a las competencias en el marco de los Estándares la idea de un

³⁰² Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, pág. 24.

³⁰³ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, pág. 18.

³⁰⁴ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004); pág. 11.

conocimiento que se manipula o maneja. Enrique Chauv, en una ponencia presentada en el Foro Nacional sobre Competencias Ciudadanas, expresó la relación de lo formulado en los documentos institucionales y la acción. “La idea –señaló Chauv– es que las personas necesitan estar en un ambiente que apoye el uso de las competencias; si no va a ser muy difícil que las lleve a la acción”³⁰⁵. Estamos, efectivamente, como lo señala Luis Fernando Marín Ardila, en el campo del conocimiento para algo o, mejor, “del conocimiento útil”³⁰⁶. Conocer, de manera concreta, es *hacer*; es *actuar*; es *desempeñar*. El conocimiento se torna en un recurso o bien que se debe utilizar. “La revolución educativa, reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también hacer”³⁰⁷. Es por eso que desde esta perspectiva, haciendo una lectura crítica de los Estándares básicos de competencias ciudadanas, se observan tres expresiones con una carga discursiva poderosa: *herramientas necesarias para; establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer; y, para ir ejercitando*.

La versión de competencia –señalará Gloria Alvarado– que ha hecho carrera en el país no está inscrita en un afuera de la acción –pues no pertenece al orden de su sentido–,

³⁰⁵ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, pág. 31.

³⁰⁶ Marín Ardila, Luis Fernando, “Competencias: saber hacer, ¿En cuál contexto?”, en “El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar”, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002, pág. 93.

³⁰⁷ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, pág. 7.

sino en un espacio interior que es representado como la capacidad del individuo, que requiere de un espacio exterior, fáctico, para convertir el contenido interno en una conducta efectiva, visible y mensurable”³⁰⁸. Aquí se retoman las dimensiones constitutivas de las competencias que han irradiado, como se determinó, el ámbito laboral y que, como lo expusimos, se han esparcido en el campo académico. “La noción propuesta –como se observa– se sintetiza en las siguientes propiedades básicas de la competencia: estar centrado en el desempeño; incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante; construir una unidad y un punto de convergencia, y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos”³⁰⁹. Se unen, por consiguiente, cuestiones interesantes que resaltan un discurso oficial en el que prevalece el saber hacer. En primer lugar, el problema del desempeño como eje central en la construcción de la noción. En segundo lugar, la incorporación de condiciones para que el desempeño tenga relevancia, es decir, sea significativo. En tercer lugar, la construcción de unidad y convergencia en la acción ya que, es en ella y en su producto, donde el conocimiento y las habilidades operan. En cuarto lugar, el desarrollo de la autonomía del individuo. Como vemos se ha colocado de presente que las competencias sólo se hacen visibles en actuaciones, en los trabajos. Para ello se califica el desempeño como “la actuación idónea que emergen en una tarea concreta, en un

³⁰⁸ Alvarado F., Gloria, *Op. cit.*, pág. 6.

³⁰⁹ Mejía B, *Op. cit.*, pág. 10.

contexto con sentido”³¹⁰ y se pone de presente la relación entre el desempeño, las acciones y la interacción en contextos específicos para calificar a alguien como sujeto competente para algo o en algo.

La acción se torna, efectivamente, en el centro y eje de esta noción que, de competencias, ha hecho carrera en el país desde el discurso oficial. Acción que se entiende, como la sucesión de actos de un sujeto competente, como el resultado del hacer y como el efecto que causa un agente sobre algo al actuar. Es un enfoque que coloca la importancia en el conjunto sucesivo de pasos para lograr lo propuesto y, efectivamente, en las capacidades que se deben poseer y desarrollar. Serán importantes determinar las operaciones que se deben realizar, los instrumentos de que se deben disponer y en los procedimientos que es necesario efectuar para alcanzar lo propuesto en indicadores o estándares. La idea planteada por Barnett en relación con el contenido de lo operacional resurge con fuerza, teniendo presente que, en Colombia, esta perspectiva está prevaleciendo en el campo, como suprema, en el campo de la educación. Observemos las implicaciones.

En primer lugar se proyecta la construcción, artificialmente fabricada, de un conjunto de situaciones que, de acuerdo a los desarrollos morales de los niños, adquirirán cierta complejidad. Pasamos, como ejemplo, desde la comprensión del conflicto como parte

³¹⁰ Bogoya Maldonado, *Op cit.*, pág.

de las relaciones humanas (Estándar competencias grados 4 a 5 –convivencia y paz–) al conocimiento de las instancias y el uso de mecanismos jurídicos ordinarios y alternativos para la resolución pacífica de conflictos (Estándar competencias grados 10 a 11 –convivencia y paz–). El diseño del ambiente para que se pueda percibir la manera como se confrontan las relaciones humanas conflictivas, será fundamental. En segundo lugar se generan desempeños dirigidos intencional y deliberadamente hacia la situación que se debe ambientar. Una de las propuestas para desarrollar lo anterior lo demuestra: *la discusión de dilemas morales*. De esta manera, como se señala desde el Ministerio de Educación Nacional, es posible ayudar a los niños a reconocer conflictos y valores morales, a diferenciar los dilemas de conflictos entre personas, a distinguir problemas de valores de problemas eminentemente técnicos, a utilizar la razón para resolver conflictos, a valerse del diálogo con otras personas para resolver conflictos, a considerar el valor de oponer razonamiento a crítica, a considerar el discurso racional con oponentes para mantener y desarrollar el orden social³¹¹. Lo que se haga, o lo que se deje de hacer en el ámbito escolar, marcará las prácticas docentes. En tercer lugar, el papel de la evaluación se tornará en un dispositivo para determinar, de acuerdo con el trabajo realizado y lo obtenido, el actuar del sujeto. La discusión del dilema, la forma como interpeló a sus compañeros, el modo como solicitó la palabra, las conclusiones obtenidas serán actos que permitirán al evaluador determinar un juicio

³¹¹ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional; en <http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=2&id=202&num=27>

que proyecte la calificación de las acciones cumplidas desde estándares previamente formulados.

De esta manera, la formulación propuesta desde los Estándares básicos de competencias ciudadanas con respecto a la noción de competencias se sitúa de forma preponderante en una dimensión operacional y, de manera subsiguiente, en lo académico entendido desde el problema del desarrollo denominado moral –cognitivo y afectivo– (¿madurez personal e intelectual?). La capacidad de enunciar y articular las propias posiciones, de confirmar las ideas con argumentos, de identificar los puntos de vista que las contradicen, de ceder en sus ideas ante argumentaciones contrarias, son expresiones que inundan estos documentos y que permiten, eficazmente, fijarse con la lógica académica en las prácticas pedagógicas. Competencia es, así, sometimiento de lo que se piensa al debate, a la discusión, a la prueba de fuego que implica someter lo propio a lo ajeno. Aquí una perspectiva limitante (por su carácter pragmático, instrumental, reduccionista) aflorará para poner de presente la necesidad de cuantificar, medir, ponderar de acuerdo a finalidades aparentemente incluyentes y en relación con funciones determinadas³¹². Visión que corresponde, igualmente, a una

³¹² Como lo proponen diferentes autores las implicaciones de esta noción de competencias con relación al trabajo pedagógico se forja en las discusiones sobre los contenidos curriculares, las estrategias metodológicas, las funciones docentes, las tareas de los estudiantes, el sistema evaluativo. Un modelo de egresado se determina desde la formulación de competencias genéricas y, desde ellas, en objetivos compartamentales de carácter general y específico. Es, retomando nuevamente a Arnoldo Aristizábal sentir que la competencia articula los componentes centrales de un currículo, que organiza, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que los estudiantes deben desarrollar a través de un actuar contextualizado.

corta perspectiva de la educación entendida como instrumento mediante el cual se pueden realizar determinadas transformaciones³¹³.

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

³¹³ Como lo señaló la Dra. Cecilia María Vélez White en la instalación del Foro Nacional de Competencias Ciudadanas, “estamos convencidos de que el sistema educativo puede, y debe, albergar y desarrollar estrategias para lograr esos cometidos. Pues la educación es el instrumento mediante el cual se puede construir una sociedad autónoma, justa y democrática; es así mismo un factor primordial para el mejoramiento económico, y condición esencial para la identidad cultural”. Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*, pág. 9.

Lo señalado por Barnett –en este momento de elaboración del trabajo de grado– recobra, efectivamente, fuerza, vigor, brío. Este enfoque, que ahora se impone en lo ciudadano, deja por fuera “capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas”³¹⁴. Por supuesto, el sujeto de lo operacional no es, de ninguna manera, el ser humano conflictivo, fragmentado, paradójico, discontinuo; el contexto de lo operacional no es, de ningún modo, el complejo mundo social en el cual los sujetos –no pensados como unidades constituidas– se forjan en las disímiles relaciones, en el conflicto, en la lucha; y, la cultura en lo operacional no es, de ninguna forma, la cotidianidad que se abre a múltiples, diferentes y diversas interpretaciones de las construcciones humanas. La ciudadanía se reduce, de manera significativa, al perder las dimensiones constitutivas de la existencia humana, al disminuir la fuerza de las identidades logradas a través de interacciones al interior de comunidades de sentido y sin la cercanía carnal de las vivencias diarias que transitan en la calle, se abren a las conversaciones de tienda, se perciben en las aglomeraciones de los supermercados, se alimentan de la intimidad forjada en las relaciones afectivas.

³¹⁴ *Ibíd.*, pág. 63.

3. ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: ¿CUÁL CONCEPTO DE CIUDADANÍA?

Al igual que lo planteado con la noción de competencia en los Estándares básicos de competencias ciudadanas se esbozan diversos acercamientos al concepto de ciudadanía. Las cuestiones que se determinaron al principio reclaman, ahora, una búsqueda de respuesta. ¿Se reflejan en las dimensiones propuestas por los Estándares la propuesta liberal o la comunitarista?, ¿Se rescatan elementos de la propuesta republicana?, ¿Es posible percibir lo plural, radical, intercultural en lo determinado?, ¿Cuál es la postura gubernamental con respecto a lo ciudadano, la ciudadanía y el ciudadano?. Para enfrentar estas preguntas es necesario, en primer lugar, caracterizar la ciudadanía desde los documentos institucionales y, en segundo lugar, interpretar el tipo de sujeto ciudadano que en ella se juega. Es la manera de abrir, desde lo trabajado, una pregunta que el profesor Sergio de Zubiría formula cuando señala: *¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?*

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

En los estándares se pueden observar, en un ejercicio de interpretación, varias aproximaciones al concepto de competencia ciudadana. Muchos, instintivamente, responden que las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Es una respuesta que, aunque correcta, deja por fuera dimensiones que no muestran la complejidad con la cual, en ese documento promulgado por del Gobierno Nacional, se abordan. Por eso en esta sección del tercer capítulo nos proponemos configurar aproximaciones al concepto para determinar sus dimensiones y, desde ellas, formular preguntas que permitan pensar el concepto de ciudadano que formalmente se impone desde la voluntad gubernamental u oficial.

La primera alusión está referida al marco general desde el cual se construye la noción de competencias ciudadanas. “Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos puedan ser vulnerados, tanto por las

propias acciones, como por las acciones de los otros”³¹⁵. Se destaca, en esta primera acepción, el problema de la ciudadanía vinculada fundamentalmente a la titularidad que un sujeto posee de determinados derechos. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás. *Tengo derecho a; facultad que me concede mi derecho a; prerrogativa derivada de mi derecho a...* son expresiones que subyacen a este sentido de la ciudadanía que se manifiesta, básicamente, en el ejercicio de los derechos que se conocen y en la búsqueda de su efectividad en la vida cotidiana. Detrás de esta acepción aparece la discusión con respecto a la ciudadanía y la legalidad o, en otras palabras, entre el ser, el saber y el hacer ciudadano frente a la obediencia a la ley (regulación jurídica)³¹⁶. El Dr. Antanas Mockus, podrá expresar, en consonancia con este primer sentido, que el ciudadano “es el que obedece la ley y se ve protegido por ella, participa, respeta las decisiones tomadas de manera colectiva, se autorregula y sabe que el bien público prima sobre el privado”³¹⁷. De manera que, no solamente se actúa desde lo que la ley expresa –como derechos consagrados reglamentariamente–

³¹⁵ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, pág. 6.

³¹⁶ De esta forma, en los estándares se puede leer: “Comprendo que todos los niños y niñas tenemos derecho a...”, “Comprendo que las normas ayudan a...”, “Conozco y respeto las reglas básicas de...”, “Conozco las señales y las normas básicas de...”, “Comprendo qué es una norma y qué es un acuerdo...”, “Conozco los derechos fundamentales de...”, “identifico las instituciones y autoridades a las que puedo acudir para pedir la protección y defensa de los derechos de...”, “Comprendo que todas las familias tienen derecho al trabajo, la salud, la vivienda, la propiedad, la educación y la recreación...”, “Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales (como la tutela) y comprendo cómo se aplican...”, entre otros. Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*.

³¹⁷ Mockus, Antanas, *“Pedagogía/ciudadanía, una asignatura pendiente: la difícil tarea de ser ciudadano”*, en: El Tiempo. Bogotá D.C., 19 de septiembre de 2004.

sino que, a la inversa, al actuar legalmente “podremos alcanzar más y mejores derechos”³¹⁸. Es un juego que se puede expresar de la siguiente manera: *es necesario porque la ley lo establece y la ley lo establece porque es necesario*. La disposición jurídica será, por ende, referente de construcción ciudadana³¹⁹.

Aquí lo que se determina como esencial es si el comportamiento de un sujeto –en relación con otro– cumple una determinada conducta conforme a una norma. “Una regla –señala el Dr. Mockus– remite a un universo de comportamientos posibles, comportamientos que no se suponen plenamente determinados”³²⁰. Bajo esta perspectiva la regulación legal permitirá señalar un camino esperado y le permitirá a la ciudadanía, en el mundo de lo posible, conseguir una indudable certeza o seguridad. No obstante, ante la especificidad de lo legal normativo aparecerá la relación entre este mundo regulatorio de la conducta humana, la moral y la cultura. Para ello, será importante reconocer la importancia de la regla y de la regulación. Dominar las reglas

³¹⁸ Mockus, Antanas, “*Convivencia como armonización de la ley, moral y cultura*”, s.f.

³¹⁹ Poseer un derecho, ser titular de un derecho, ejercer el derecho se constituyen en expresiones que concretan la situación de quien invoca la regulación legal como fuente que le otorga una serie de facultades para hacer o exigir algo, en relación con un otro. Es, como se observa, la expresión de la propiedad de algo que es legalmente reconocido y de la cual un individuo se considera legítimo titular. Todo límite posible en la acción individual y colectiva –bajo esta perspectiva– está dado por el derecho. Es lo consagrado en la ley aquello que marca el campo de decisión y de acción de los individuos, parámetro determinado desde la modernidad por lo formal, por la igualdad legal y, a su vez, por la construcción de identidades colectivas que identifican a sujetos particulares a través de la construcción de determinadas narrativas. Es la referencia al ordenamiento, al derecho explícito que se determina para alguien y que se reclama como propio.

³²⁰ Mockus, Antanas, “*Conciliar ley, moral y cultura*”, Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, s.f., pág. 18.

será básico. “Conocer o dominar una regla puede significar entonces: 1) saber enunciarla, 2) saber aplicarla a comportamientos para indicar si los comportamientos la cumplen o no; y, 3) saber producir comportamientos conformes a ella”³²¹. Por ende, a quien se forma para la ciudadanía se le deben transmitir saberes necesarios acerca de los derechos que, constitucionalmente, se les otorgan. De igual manera, se les debe enseñar los mecanismos de protección y las habilidades y destrezas necesarias para, en las acciones, los puedan defender. La defensa de los derechos, con su negativa visión antropológica de los seres humanos, se colocará ante todos como cardinal. Aquí se podrá identificar un tipo de ciudadano o, mejor, una concepción de ciudadanía ligada a las nociones que desde el liberalismo se proyectan.

La segunda mención está referida a la ciudadanía como el conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (...) se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos”³²². En este punto se determinan aspectos fundamentales. El primero, referido al conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas; el segundo, vinculado con la integración de

³²¹ *Idem*.

³²² Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, pág. 8.

los conocimientos, las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas en la acción de un individuo; el tercero, conectado con la interacción o el interactuar con otro en la vida cotidiana (la convivencia, el pluralismo, el multiculturalismo); y, desde ella, con la construcción de una sociedad democrática. Detengámoslos en cada uno de ellos.

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

colombiana, cuáles son los mecanismos que proyectan la democracia participativa, cuáles son los fines del Estado, cuáles son los derechos fundamentales, a qué nos referimos cuando hablamos de derechos colectivos, qué es la acción de tutela y en qué se diferencia de las acciones populares y la de cumplimiento, qué son los derechos humanos y cuales instituciones y mecanismos están establecidos para protegerlos, son los aspectos básicos que el alumno, en el proceso educativo, debe aprender. Ahora, al lado de los conocimientos, aparecen las habilidades que, en los Estándares, serán las *cognitivas* –capacidad para realizar procesos mentales que permitan vincular conocimiento y acción–; emocionales –habilidades para el manejo de las propias emociones y las de los demás–; comunicativas –habilidades necesarias para la transmitir, con argumentos, las propias ideas ya sea por escrito u oralmente–.

Aquí se juega un importante momento de las competencias ciudadanas al establecer su dimensión en relación con aquello que, en los procesos de constitución democrática del sujeto político colombiano, se señalan como conocimientos y habilidades dándoseles, además, una caracterización a través de la estandarización de aquello que se debe aprender –por transmisión, práctica o hábito–. Señalar qué conocimientos y qué habilidades es, básicamente, determinar un primer paso hacia el ciudadano modelo. Es la manera de vincular, obviamente, lo determinado con la evaluación o medición de los comportamientos o de las conductas de los individuos en relación con otros. Son los otros los que aparecerán, ahora, en la concepción que de sociedad democrática se empieza a perfilar.

Las competencias ciudadanas están, en segundo lugar, vinculadas con la integración de lo que se sabe con lo que se hace. Las competencias integradoras –se manifiesta en el documento de Estándares– articulan, en la acción misma, todas las demás. El actuar recobra, en este punto, su importancia, su vitalidad, su fuerza constitutiva de la noción de competencia en la legislación colombiana como lo hemos podido advertir anteriormente. “Hay dos características que de una u otra manera se encuentran implícitas en cualquier definición de competencias: por un lado el centrarse en el desempeño y, por otro, el recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es importante”, dirá la doctora María del Carmen Malpica³²³. Recordemos que, como se señala desde el Ministerio de Educación Nacional, el empeño es trabajar la noción de competencia, “para que las personas se construyan con otros como ciudadanos, en su acción y su reflexión sobre las intenciones y consecuencias de esa acción”³²⁴. Conocer y comprender –ligados por el hacer– marcarán el espacio normativo del actuar de los estudiantes, futuros ciudadanos con otros ciudadanos, en el interactuar ciudadano o en la interacción de los ciudadanos³²⁵. El ejemplo colocado

³²³ Mejía B, *Op. cit.*, pág. 8.

³²⁴ Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*

³²⁵ Por eso se pudo sostener en relación con la evaluación, como lo hace Rosario Jaramillo, evaluar las competencias ciudadanas ya que “muchas gente piensa que la ciudadanía, las actitudes y las actividades de relación con los otros, no son medibles. Se piensa que nadie se puede meter en el campo de los valores porque son de cada cual; es el campo de la familia y cada cual decide los valores que le gustan; y si se habla de valores en la escuela, o peor, si se decide evaluarlos, se estaría imponiendo una posición valorativa. Pero resulta que es todo lo contrario: cuando no se dialoga sobre los valores con los que se actúa, éstos entran a formar parte del currículo oculto. Toda relación humana implica valores necesariamente. Lo importante es poner nuestras formas de relación sobre el tapete, poderlas analizar y trabajar conjuntamente”.

en los estándares es revelador. Para manejar conflictos de manera pacífica y constructiva, se señala, requiere de conocer las dinámicas sobre los conflictos, capacidades para generar ideas y competencias comunicativas para transmitir lo que se piensa. Es lo que, como señalamos en el acápite anterior, ha hecho carrera en Colombia: una noción de las competencias ligadas de manera determinante en el desempeño con un carácter instrumental, finalista, operacional³²⁶.

En tercer lugar esta concepción se enlaza con el problema de la interacción o el interactuar con otro en la vida cotidiana. Las referencias a la convivencia, el pluralismo, el multiculturalismo cobran, así, sentido. Si nos fijamos en lo señalado en los Estándares aparece este problema cuando, para explicar los grupos de competencias ciudadanas, se establece que el grupo de convivencia y paz se basan en la consideración de los demás, del otro como ser humano; que el grupo de participación y responsabilidad democrática se orientan a la toma de decisiones partiendo de un supuesto básico: las decisiones deben respetar los derechos de los demás, los acuerdos, normas, la Constitución Política y las leyes vigentes; el grupo de la pluralidad y la valoración de la diferencia parte del reconocimiento de la diversidad humana y de los límites que, en ella, se proyectan a través de los derechos que los demás poseen. Como lo señala de manera categórica la Dra. Rosario Jaramillo, “las formas de organización

³²⁶ Aquí, recurriendo nuevamente al profesor De Zubiría, se piensa la competencia ciudadana, empobrecidamente, desde un interés operacionalizable –operacional en palabras de Barnett–, que torna el actuar en un complejo listado el cual, con posterioridad, se chequea o verifica desde la actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto de sentido.

social dependen de la capacidad que tengamos de respetar al otro, de entenderlo, de comprender cómo lo afectan nuestras acciones”³²⁷. El otro y sus diferencias se tornan en eje de este elemento constitutivo de las competencias ciudadanas. “El núcleo central para ser ciudadano –determina el Dr. Mockus– es, entonces, pensar en el otro. Se basa en tener claro que hay otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien sabemos que vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro remoto, al ser humano aparentemente más lejano”³²⁸. Pero, ¿Quién es el otro?, ¿Cuál es la consideración de la otredad y de la mismidad en este discurso?, ¿Cómo se constituye el sí mismo y el otro desde esta perspectiva? ¿Cómo se constituye esa frontera divisoria entre lo que soy y lo que constituye a otro desde las múltiples identificaciones?³²⁹.

El problema, como lo señala el filósofo de Zubiría, está puesto en el problema del interactuar el cual se torna, bajo este esquema, en un saber interactuar con el otro. “Se supone –señalará el pensador– “que ya está predeterminado ese *saber interactuar*, esas

³²⁷ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004).

³²⁸ Altablero, Bogotá D.C., Ministerio de Educación Nacional, (febrero-marzo, 2004); pág. 11.

³²⁹ Como lo señala Abraham Magendzo se debe hacer notar que la relación de diversidad requiere como condición necesaria el reconocer al “Otro-Otra” como un legítimo “Otro-Otra”. De acuerdo a lo expresado por el investigador chileno “En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del “Otro- Otra”, es impracticable la relación de diversidad. Reconocer al “Otro-Otra” significa, en términos de Emmanuel Levinas, responsabilizarse por el “Otro-Otra”, asumirlo, estar atento al “Otro-Otra”. Es construir una “ética de la atención” en la que el “Otro-Otra” no es subsumido a lo Mismo, no se lo instrumentaliza y manipula”. Magendzo, Abraham, “*En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra*”, en ALTABLERO (<http://www.mineducacion.gov.co/altablero/articulo.asp?sec=6&id=254&num=28>)

reglas ya están plenamente establecidas. Será necesario simplemente aprenderlas de una especie de manual que las prescribe; unas reglas homogéneas, claras y precisas”³³⁰. Será la forma a través de lo que se establece que se fija o instaure un modelo de ciudadanía. Según se percibe se abren preguntas poderosas con respecto a la actuación la cual, estandarizada o formalizada, volverá calculable el comportamiento de otros en el seno de un conglomerado social. Nuevamente, como lo colocamos en la primera acepción de competencia ciudadana en los estándares, el poder de la regulación aparecerá. La normalización cobrará su valor desde una interacción prefijada, establecida, determinada. Normalización que se configura en relación con la sociedad democrática.

La democracia, como forma de gobierno, se torna en el ambiente que debe construirse ya sea institucionalmente o, en lo cotidiano, como manera de encontrar solución a los diferentes dilemas que se establecen en las relaciones mutuas. “Las competencias ciudadanas representan las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”³³¹. En este punto tres ejes –reflejados en las dimensiones de las competencias son claves–: la convivencia, la democracia y el pluralismo. Estos se tornan en aspectos esenciales que

³³⁰ De Zubiría, *Op. cit.*

³³¹ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer, pág. 6.

se reiteran en el discurso oficial desde una adjetivación clara: construir, participar y valorar. Por eso, la ministra de educación, puede, desde los estándares, señalar que lo que se requiere en Colombia son “personas que sepan convivir y participar responsable y democráticamente en el mundo social y político, y que sepan enriquecerse al reconocerse distintos y plurales”³³². En el documento, lo que resulta bastante problemático, dudoso y peligroso, no se especifican o caracterizan las tres palabras como constitutivas de la ciudadanía. Como lo señala el profesor Sergio de Zubiría “¿Quién, cuándo y cómo se decide que esa y no otra es una actuación constructiva? ¿Qué es actuación constructiva y cuáles quedan excluidas de esa condición? ¿No lleva esta valoración a excluir otras formas de acción y de ciudadanía?. En un mundo donde existen tantas teorías de la democracia también se esquiva la remisión a una visión concreta de la democracia; no sabemos si se trata de una democracia clásica, protectora, desarrollista, directa, elitista-competitiva, pluralista, participativa, representativa o autónoma. O simplemente la democracia *que tenemos*”³³³. No se percibe, con claridad y coherencia, a qué forma de democracia se le apuesta. Lo que, en palabras de Zubiría al parafrasear a T. Adorno, “cuando las palabras se presentan de forma neutral es porque siempre esconden dominación”³³⁴. Ahora, realizando un breve rastreo, es posible –recurriendo a los Lineamientos Curriculares en Constitución

³³² Foro Nacional de Competencias Ciudadanas: *experiencias para aprender*

³³³ De Zubiría, *Op. cit.*

³³⁴ De Zubiría, *Op. cit.*

Política y Democracia y por supuesto, a los Estándares según ámbitos, niveles y grados- generar una visión de la democracia ligada al problema de la convivencia plural y, desde la concepción que atraviesa la constitución del sujeto político, de la tolerancia³³⁵.

Es importante mencionar dos aspectos que atraviesan las acepciones antes desarrolladas. Las competencias ciudadanas como manifestación del desarrollo moral de los individuos y su importancia como transversales a las asignaturas del plan de estudios. Las competencias ciudadanas poseen relación con el desarrollo moral entendido como “el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y el bien común”³³⁶. Se resalta la denominada dimensión moral de la condición humana marcada, en su construcción por la regla moral. La deliberación y el debate en relación con las posibilidades que se tienen –en un contexto social y bajo determinadas estructuras- marcan el espacio de vinculación de lo moral con lo político y, así, con lo social y lo cultural. No obstante, en esta cuestión la regulación moral se soporta en la regla legal y se convierte en criterio de interpretación de la cultura. De esta manera, se coloca de presente el respeto a la ley, o

³³⁵ En los Lineamientos Curriculares en Constitución Política y Democracia la palabra democracia se liga, de manera directa, con las declaraciones de derechos y su titularidad, con la limitación al poder arbitrario y con la constitución del Estado de Derecho. De igual forma, se hace referencia –en el marco de la constitución de las comunidades políticas- al autogobierno como fundante de las relaciones humanas.

³³⁶ Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar *para la ciudadanía...* ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer; pág. 8.

la ley y el ordenamiento como límites a la acción humana. De la misma forma, al interior de las instituciones educativas, las competencias ciudadanas se constituyen en transversales a las asignaturas del plan de estudios y a las prácticas democráticas que se realicen en su quehacer cotidiano.

En el próximo aparte podremos detenernos, teniendo como marco de referencia lo anterior, en la caracterización del ciudadano competente en los estándares como sujeto político competente. Desde esta perspectiva la pregunta por las dimensiones propuestas por los Estándares se podrá enfrentar con respecto a las diferentes propuestas que, de la ciudadanía, se construyó en el primer capítulo. Será, como antes lo señalamos, la interpretación del tipo de sujeto ciudadano que en los documentos institucionales se juega, a la cual se le apuesta, la que constituye un referente obligado para el desarrollo de los procesos educativos.

3.2 la Caracterización del ciudadano competente en los estándares: el sujeto político competente

Desde las aproximaciones realizadas al concepto de competencia ciudadana podemos pensar el tipo de sujeto político que se constituye, ideal o formalmente, en los Estándares básicos en competencias ciudadanas. Haber pasado por las competencias y su relación con los derechos legalmente otorgados, por la ciudadanía como el conjunto

de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática y por la interacción social como base para pensar los problemas de la convivencia, podemos pensar el sujeto que se construye. Para este ejercicio recurriremos a las reflexiones que Luis Fernando Marín plantea cuando aborda el problema del contexto en relación con el concepto de competencia como saber hacer.

En esta caracterización se parte de percibir, desde la definición de competencias ciudadanas, un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político. Caracterización que, por supuesto, obedece a la lógica con la cual, actualmente, se manejan e intentan manejar las relaciones humanas: desde la economía del mercado que, bajo el impulso de políticas públicas sectoriales de corte neoliberal determinadas por la globalización económica, los cambios en el sector productivo, la liberalización de los aranceles, la inversión creciente en el sector financiero y el desarrollo tecnológico³³⁷. Desde esta perspectiva se ha venido pensando, con criterios de eficiencia y eficientismo, la construcción de las relaciones sociales y políticas y, por ende, las dimensiones constitutivas del sujeto político. La eficiencia como la posibilidad de asumir, idóneamente, funciones determinadas. El eficientismo, como la concreción de resultados tangibles, palpables, evaluables, se ha tornado en el epicentro

³³⁷ Como lo expusimos en el capítulo segundo es desde lo operacional que el mercado y sus agentes proyectan su poder. Predominio que, desde el sistema económico, se presenta en los campos sociales y en las definiciones políticas. Los procesos de producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios se constituyen en configuradores de las relaciones sociales.

de un modelo que privilegia la acción, el desempeño, el hacer. La realidad aparece, entonces, como lo que se puede moldear, cambiar, transformar. Y, en ese ejercicio, el sujeto se entroniza como el que, bajo el autogobierno moral, puede cambiar el curso de los sucesos desde metas fijadas, objetivos predefinidos, propósitos señalados. Lo proyectual, como característica de las relaciones humanas, se fincará en la construcción de proyectos individuales o colectivos³³⁸.

El sujeto político que aquí se esboza está marcado por los procesos que han configurado la modernidad y que, como se percibe, reaparecen ante posiciones que recalcan la importancia de pensar un ciudadano no ligado a la linealidad, a la abstracción, al universalismo, a la homogeneidad y a la generalidad³³⁹. Todo, innegablemente, marcado por la concepción cartesiana de un sujeto que es, ante todo, pensamiento y el cual es, desde Kant y el kantianismo ortodoxo, razón teórica y práctica. Pensamiento y racionalidad que se proyectan en lo que Marín Ardila llama el

³³⁸ Volvemos, de manera fuerte –aunque con un nuevo discurso– a la configuración del sujeto moderno. Se presenta, en este polo, la necesidad de imponer –como se hizo en los siglos XVIII y XIX– relaciones cívicas desde las lógicas económicas.

³³⁹ Tanto en los Estándares como en los Lineamientos se hace una remisión a los procesos que, en algunos países de Europa occidental, se vivieron a partir del siglo XIV en relación con la Modernidad. La referencia al Renacimiento, a la Reforma Protestante y a la Ilustración marca un espacio de desarrollo para pensar el problema de la razón y del dominio del ser humano de su entorno de manera directa. De esta forma, se determina la constitución de una subjetividad autónoma y responsable en relación con las acciones que realiza un individuo en sociedad marcadas por un deber moral y bajo regulaciones completamente diferenciadas –ley, moral, cultura-. Proceso que, de acuerdo a los lineamientos, debe ser llevado a cabo por el ciudadano, es decir, “por el sujeto activo en la definición y búsqueda de los destinos colectivos”. Lo cual, como se señala “supone interés por la suerte común, participación en las deliberaciones colectivas, capacidad de propuesta, iniciativas de acción individual y colectiva, autonomía y responsabilidad”.

sujeto como antropos, como *fáber, socius, locus*. El hombre que confecciona, que fabrica, que busca elaborar los bienes productivos para intercambiar, con otros, en el marco de relaciones humanas economizadas. Fabricar será el verbo que, desde la modernidad, se conjuga poderosamente en el ámbito social y que, como lo recordarán pensadores que han marcado el curso de la historia, hará del hombre una máquina especializada y funcional de producción. El mortal que fabrica, el ser humano asalariado, el individuo trabajador. El hombre que es asociado en un conglomerado social, que convive con otros, que se lee –desde lo social– como parte de un entramado que busca representar desde conceptos y concepciones fabricadas como soporte de lo colectivo. El socio que celebra, con otros, pactantes un contrato societal en el cual se determinan los principios que han de regir, formalmente, las interacciones humanas. Asociarse será, en este caso, el verbo que se conjugará para entender que no es posible descentrar al sujeto de los otros. Bajo la perspectiva societal de carácter liberal será, en la modernidad, el individuo moral quien determine la forma de las relaciones, la linealidad de lo social. El hombre que se constituye dialógicamente a través del habla individual y del discurso colectivo. Es el hombre que, racionalmente, determina el rumbo de sí mismo y, en la deliberación, el de todos.

Es la presencia, en la modernidad europea occidental y en las contradictorias modernidades periféricas de las colonias hispanoamericanas la presencia del sujeto autónomo el que, conociendo, produce y el cual, produciendo, cambia el orden

establecido, hace las transformaciones, derriba lo estatuidos para instaurar, racionalmente, lo nuevo, lo novedoso. Ese es el hombre pensado como fundador de orden, como instaurador de ordenaciones, como transformador de realidades. Es el hombre que se busca configurar, o mejor configura, discursivamente desde las concepciones liberales. Es el sujeto del liberalismo político –rescatado por las concepciones que, desde Marshall y Rawls, ahora llaman nuevamente a las lógicas jurídicos-políticas para pensar la sociedad y que, en los modernos contractualismos– expresan su necesidad de refundar el sistema social, político y económico a través del pacto social, del nuevo contrato societario. Las regularidades normativas, fraccionadas por el devenir de órdenes distintos y claros, se impondrán como límites propios de un ciudadano que se piensa desde la deliberación y el actuar racional y razonable. El individuo, ahora en el ámbito público como externo a lo suyo –familia y propiedades–, se convierte en sujeto político. El encuentro político –ligado en principio al acto electoral, al sufragio– estará marcado por el conocimiento, por lo que se conoce y, desde ahí, por lo que se hace. Es la actuación alfabetizada o, en otras palabras, el alfabeto actuando. De esta manera, la ciudadanía pensada como la articulación en la acción de los conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas obedece a la lógica propuesta por la modernidad. La dimensión moral recobra vital importancia³⁴⁰. Las facultades morales e intelectuales serán vitales ya que, desde ellas,

³⁴⁰ Aquí, con Adela Cortina, podremos afirmar que dos perspectivas de lo moral aparecen con fuerza para pensar el problema de lo intersubjetivo. La primera la moral como capacidad autolegisladora (diríamos ponerse en el lugar del otro) y, la segunda, la moral como actitud dialógica (diríamos

se posibilitará el pensamiento, la deliberación, la elección y la acción. Es la relación con el otro la que marcará una interacción fundada en la autonomía soportada en la legalidad propia y en la superación del castigo y la sanción. La vinculación social se realizará desde el pacto y desde la abstracción colectiva denominada bien común o voluntad general. La superación normativa será esencial pues, en los estándares, el sujeto colectivo vence, racionalmente, el egoísta, misterioso y pasional sujeto privado. Es desde allí que, efectivamente, las desigualdades se suponen –legalmente– adelantadas por lo formalmente igual. Desigualdad que será matizada con la palabra diferencia, con lo otro en concepciones y no en realidades.

La abstracción construida desde los estándares proyecta el discurso liberal y, en algunos momentos, se tocan aspectos comunitaristas. Lo anterior pensado en relación con la prevalencia del sujeto a lo social. Es desde el sujeto, constituido democráticamente, que se desarrolla el contexto que se prefigura en el germen dibujado o esbozado en el ciudadano que se espera formalmente en Colombia. Se apuesta no a transformar las estructuras sociales, económicas y políticas sino, sospechosamente, a cambiar los sujetos con la esperanza remota, por los intereses que subyacen, a que este logre más justicia en el campo societal. Un ejemplo de esto es claro. En los Lineamientos de Constitución Política y Democracia se realiza un diagnóstico en relación con la modernidad en América Latina. Modernización sin dialogar con el otro). Aquí hay dos posibilidades que se conjugan en lo constitutivo, desde lo moderno, en el ámbito de lo público.

modernidad, déficit de ciudadanía, existencia precaria de espacio público, fragmentación de la sociedad civil son elementos que colocan de presente esa situación la cual, al parecer, termina con una concluyente frase que ubica una concepción y un sentido: no hay ciudadanos para hacer viable la democracia. Por eso es necesario formar ciudadanos y ciudadanas para la democracia. De esa manera se entiende la necesidad de pensar, más allá de las realidades cotidianas, la posición del sujeto como la de quien constituye la realidad. El saber hacer deja ver, como se señaló en el capítulo segundo, una concepción de la realidad como un todo maleable, modificable, transformable desde la acción del sujeto. Prevalece el individuo sobre la realidad que se le presenta la cual, predecible o calculable, recibe su forma u objetivación en la labor de un individuo racionalmente capacitado para ello. Bajo la perspectiva operacional, se olvida lo que cuestiona, radicalmente, el proyecto moderno: la interacción desde el lenguaje, el poder y el cuerpo.

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

campo empresarial o laboral y, se cae, de manera simple pero certera, en el espacio del hacer, de la fabricación, de la producción. Al ligar ciudadanía con desempeño se piensa en una realidad maleable y, por ende, en un sujeto maleable. Se pierde, bajo la concepción expuesta, lo que se rescata desde posiciones que piensan el sujeto político no solo desde la óptica de la ciudadanía y se entroniza, nuevamente, el universalismo ilustrado, el racionalismo kantiano, el contractualismo societario, el atomismo fragmentario, el consenso idealizado, el sujeto unitario, el individualismo metafísico o esencialista, el absolutismo universalista. Entronización que desea –palabra bastante compleja en el ámbito moderno– concluir el proyecto inacabado de la modernidad y, consecuentemente, el proyecto inconcluso de la democracia como sistema o régimen que gobierna las relaciones sociales.

Se deja, por ende, de lado lo radicalmente plural para tratar de convertirlo, en el aséptico discurso tolerante de lo multicultural. Se deja de lado desde una pluralidad de formas y materias que generan al ser humano como amalgama o textura discursiva fragmentada. Olvido que coloca, en las condiciones de un mundo contemporáneo, en una encrucijada marcada por la emergencia de los fundamentalismos terroristas y por los fundamentalismos religiosos. La brecha de la democracia occidental tambalea ante

la excepcionalidad de la guerra y, ante las diferencias culturales que se abrieron –como desterritorialización- ante la pérdida de las fronteras nacionales.

Por eso es necesario, ante el ciudadano formalmente concebido en los estándares, oponerle legítimamente una concepción en la cual, desde lo político entendido como lucha, confrontación y enfrentamiento, se piense un sujeto múltiple o, en palabras de Chantal Mouffe, descentrado y destotalizado. Es el recate –palabra poco ortodoxa de la naturaleza conflictiva, de la constitución discursiva y del carácter paradójico de los seres humanos y no de la humanidad. Ya que, de esa manera, se podrá superar la ciudadanía como tenencia legítima de derechos legales. “Sólo en el contexto de una dimensión política de la existencia humana y que permita pensar la ciudadanía de otra manera que como simple posesión de derechos, podrán explicarse los valores democráticos”³⁴¹. La ciudadanía, así, se enfrentará al a la diferencia, a la desigualdad, a lo que Marín Ardila denomina la desconexión. Desconexión que se presenta, como ruptura de las continuidades etapistas o lineales, en el lenguaje, en las posiciones que los individuos poseen y en las múltiples interpretaciones que se construyen de la realidad social como espacio significado. Es en este espacio que se construyen o constituyen las identidades y los exteriores constitutivos de las identidades. Será el campo del sujeto complejo. “El hombre es la complejidad en la que interactúan

³⁴¹ Mouffe, *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, pág. 57.

racionalidad, voluntad, condicionamiento, azar e incertidumbre”³⁴². Este complejo entramado de dimensiones convergerá para superar la disyuntiva moderna que, dualmente, permite entender al ser humano desde identidades ficticias forjadas bajo intereses explícitamente económicos e institucionales. Es, por ende, la superación de la ciudadanía moderna, la ciudadanía de la identidad unitaria para pensar el problema desde una propuesta divergente compleja.

“El sujeto humano, el hombre, es un tejido tupido de Sapiens–Demens; Faber–Ludens; Empiricus–Imaginarium; Economicus–Consumans; Prosaicus–Poeticus”, dirá Luis Fernando Marín³⁴³. Es el hombre complejo y, desde él, el ciudadano complejo. Aquí el problema de la comunidad como entramado interaccional y relacional, será clave. Ya que, en esa forma, la ciudadanía se jugará en un espacio de complejidades cotidianas marcadas por el desacuerdo, la división, el enfrentamiento. La ciudadanía se tornará en algo vital, en parte de la existencia, en contradicción propia de lo que deviene, de lo que marca el interés, en dimensión constitutiva del hombre. Ciudadanía que será, como no aparece en los Estándares, complejidad constitutiva de identidades múltiple, de identidades desde lo diferente, de identidades que se forja en las divergencias conflictivas y que las acepta como parte de un entramado societal concreto. Complejidad constitutiva, siguiendo con el trabajo realizado por Jesús Martín–

³⁴² Marín, *Op cit.*, pág. 126.

³⁴³ *Ibidem.*

Barbero— de lo cultural, de competencias culturales las cuales buscan promover, en palabras de Barnett, “capacidades y virtudes humanas generales que podrían promover una sociedad humana distinta, como la amistad, el altruismo, la preocupación ética, la generosidad y otras muchas”³⁴⁴.

Aquí la ciudadanía se proyecta en una dimensión que, desde la complejidad, no se aleja sino que nos permite incluir y confrontar, como se determinó en el capítulo anterior, los sueños, las utopías, los lenguajes, las preocupaciones, los deseos, las sensibilidades, las rupturas, las fragmentaciones, los éxitos, los fracasos, la violencia, el erotismo, la poesía, el arte, es decir, la potencia creadora del hombre. Ciudadanía que, en la distinción y el reconocimiento, se proyecta en la otredad, en el otro y que, en el ciudadano, se construye y reconstruye a través de la interacción y el lenguaje. Por eso, como lo señala Martín-Barbero, “frente a los ciudadanos de los modernos —señalará— que se pensaba y ejercía por encima de las identidades de género, de etnia, de raza o de edad, la democracia está necesitada hoy de una ciudadanía que se haga cargo de las identidades y de las diferencias”³⁴⁵. Esta ciudadanía, que se esconde en el discurso oficial, abriría, en un país como Colombia, posibilidades insospechadas y, por supuesto, evidentemente peligrosas. Lo anterior, sencillamente, porque —como se señaló en el

³⁴⁴ Barnett, *Op. cit.*, pág. 64.

³⁴⁵ Martín-Barbero, *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*.

capítulo segundo- implica la recuperación de la memoria colectiva con sus dolores, tragedias y vergüenzas.

CONCLUSIONES

Como lo señalé en la cita que abre este Trabajo de Grado, citando a Barnett, los títulos de bachiller, máster y (más recientemente) doctorado reflejan ese largo proceso de llegar a un entendimiento personal de las propias convicciones y postulaciones. Este es el resultado de este trabajo investigativo que, seguramente, abre posibilidades y perspectivas. Que refleja, en cada una de sus páginas, las inquietudes que surgen cuando, caminando por la calle o leyendo un periódico, se miran rostros anónimos, desconocidos, ocultos, imperceptibles para una historia que se ha escrito desde la exclusión, la marginación y la violencia. Inquietudes que son, más allá, de lo académico, vitales, existenciales, humanas. Definir un tema y abocar un problema no es simplemente formular un proyecto que se descarna de lo humano sino que se entiende, en la contingencia, como enraizado en lo que somos, hemos sido y tal vez no seremos.

Desde hace mucho tiempo se escucha, de manera reiterada y permanente, la expresión formar ciudadanos, formar para la ciudadanía, formar en ciudadanía, escuela ciudadana, ciudadanos en formación. Son breves oraciones que, por sus contenidos, nadie rechaza, todos comparten, se hace imprescindible. Se percibe una unanimidad cierta sobre lo que se necesita, como diagnóstico, y de lo que se quiere, como aspiración. No sospechamos lo que allí se envuelve, no nos detenemos a mirar la carga

hegemónica que en ellas reposan. Como dudar de un encomiable trabajo para hacer de los niños ciudadanos de bien, ciudadanos buenos, ciudadanos competentes. Como desconfiar de la educación cívica como transformadora de realidades in-civilizadas. El terreno ha sido construido discursivamente para no dejar hendiduras posibles. No obstante, aquí, en este requisito de grado, la apuesta es otra. Es la apuesta que muchos han hecho –en la academia y en la vida- sospechar, disentir, ser radicalmente celoso con el discurso oficial tan diestramente recibido en la escuela y tan hermosamente reproducido en el ámbito académico.

Encontrarnos con las competencias ciudadanas nos abrió la posibilidad de pensar – comprensiva y críticamente- lo ciudadano, lo competente y la convergencia de ambos términos en la siempre cambiante legislación colombiana. No conviene repetir lo que discurre en los tres capítulos, lo que detalladamente se desarrollo con exagerado empeño. Aquí, en este espacio, cabe interrogarnos sobre muchas circunstancias y, sobre todo, colocar una posición personal para continuar pensando el asunto o el tema que se desarrollo en este documento (ya no Trabajo de Grado). Nuestro discurso oficial, tan reiterado en las instituciones educativas, es una posición que limita el infinito mundo de lo ciudadano, de lo cultural, de lo humano, de lo vital. Saber y saber hacer, dos expresiones que suenan, en el ámbito de las tareas, bastante acertadas pero que, en el campo de las relaciones humanas, se contrae a desempeños idóneos soportados en lo que, transmitido, he adquirido en el ámbito escolar. Las competencias

son actuaciones con otros que no se median, exclusivamente, por lo que se sabe o se aprende. Se enlazan por lo que somos y deseamos ser, por el lenguaje y la cultura, por la diferencia y la contradicción que envuelve, lógica y racionalmente, la unidad vital.

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

Ya sabemos que se pretende, falta ver –en lo medible, como allí se enuncia- que se logrará.

BIBLIOGRAFÍA

ALTABLERO, Ministerio de Educación Nacional, Versiones en Línea
(<http://www.mineduacion.gov.co>)

ARISTIZÁBAL, ARNOLDO, “Anotaciones sobre las competencias”, Documento de Trabajo, Vicerrectoría Académica, Pontificia Universidad Javeriana, 2003, pág. 1.

BARNETT, RONALD, Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad, Gedisa, España, 2004.

BARRANTES C., ESTEBAN, “Política social, evaluación educativa y competencias básicas: una mirada desde las políticas internaciones”, en “El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar”, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002.

BARRETO, MANUEL Y LIBARDO SARMIENTO, De los derechos, las garantías y los deberes, Título II, constitución Política, Comisión Colombiana de Juristas, Bogotá D.C., 1997.

BERMUDO, JOSÉ MANUEL, “Ciudadanía e inmigración”, en: Estudios Políticos, Instituto de Estudios Políticos – Universidad de Antioquia, Medellín, N° 19 (julio - diciembre. 2001).

BOGOYA MALDONADO, DANIEL, “Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto”, en Competencias y proyecto pedagógico, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2000.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, GUILLERMO Y OTROS, El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002.

BUSTAMANTE ZAMUDIO, GUILLERMO, El concepto de competencia III: un caso de reconceptualización. Las competencias en la educación colombiana, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2003.

COHEN, JOSHUA, “El comunitarismo y el punto de vista universalista”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996).

¿CÓMO ENTENDER LAS PRUEBAS SABER Y QUÉ SIGUE? – REVOLUCIÓN EDUCATIVA: MÁS Y MEJOR EDUCACIÓN, Serie Guías N° 2, Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA.

CONTRERAS, MIGUEL ÁNGEL, “Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes”, en: Cuadernos de CENDES, Caracas, N° 48 (septiembre - diciembre. 2001).

CORTÉS, FRANCISCO, “Liberalismo y legitimidad”, en: Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia, Valencia, (1996).

CUCHUMBÉ, NELSON, “John Rawls: la justicia como equidad”, en: Criterio Jurídico, Santiago de Cali, N° 3 (2003).

DE CASTRO ANDRADE, REGIS, “Notas sobre las metodologías de la historia política”, en: Teoría y política de América Latina, Centro de Investigación y Docencia Economía –CIDE–, México, 1984.

DE LA TORRE, MIGUEL (2000). “El ciudadano democrático. Utopía sensata de la postmodernidad educativa”. Revista electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado el 08 de 10 de 2004 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-torre.html>.

DE ZUBIRÍA, SERGIO, “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.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2003). “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 07 de 11 de 2004 en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

DONOSO, CARLOS, “Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político”. Revista Polis, 6. Consultado el 23 de 05 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.revistapolis.cl/6/dono.htm>

DURÁN, ROLSALBA, “El individualismo metodológico”, en Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia, Valencia (1996).

DUSSEL, ENRIQUE, “Algunas reflexiones ante el comunitarismo: MacIntyre, Taylor y Walzer”, en: Stromata, Valencia, N° 52 (1996).

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: FORMAR PARA LA CIUDADANÍA... ¡SÍ ES POSIBLE! LO QUE NECESITAMOS SABER Y SABER HACER, Serie Guías N° 6. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., 2004.

EXAMEN DE ESTADO PARA EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMBIOS PARA EL SIGLO XXI. PROPUESTA GENERAL. Ministerio de Educación Nacional – Instituto Colombiano de Educación Superior.

FERNÁNDEZ MARCH, AMPARO, “Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias”, Universidad Politécnica de Valencia, Consultado el 12 de 04 de 2005 en el World Wide Web: www.uv.es/adedch/documentos/Taller.pdf -

FORO NACIONAL DE COMPETENCIAS CIUDADANAS: EXPERIENCIAS PARA APRENDER. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá. D.C., 2004, pág. 10.

GARAY SALAMANCA, LUIS JORGE, Ciudadanía, lo público, democracia. Textos y notas, Bogotá D.C., 2000.

GARCÍA VILLEGAS, MAURICIO, “Los límites del constitucionalismo”, en: Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2001.

GARGARELLA, ROBERTO, Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política, Paidós, Barcelona, 1999.

GIUSTI, MIGUEL, “Paradojas recurrentes de la argumentación comunitarista”, en Cortes Rodas, Francisco y Alfonso Monsalve Solórzano, (comp.), Liberalismo y comunitarismo: derechos humanos y democracia, Valencia, (1996).

GIUSTI, MIGUEL, Ética, política y sociedad, Consultado el 25 de 05 de 2005 en el World Wide Web: <http://www.campus-oei.org/valores/giusti.htm>

GODOY ARCAÑA, OSCAR, “Democracia y razón pública en torno a John Rawls”, en: Estudios Públicos. Santiago de Chile, N° 81 (verano. 2001).

GÓMEZ, JAIRO H, “competencias: problemas conceptuales y cognitivos”, en “El concepto de competencia I: una mirada interdisciplinar”, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002.

HERNÁNDEZ, CARLOS AUGUSTO, ALFREDO ROCHA DE LA TORRE Y LEONARDO VERANO, Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., 1998.

INFORMACIÓN SINTÉTICA SOBRE EL PROGRAMA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS. S.F.

KYMLICKA, WILL, “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997).

LECHNER, NORBERT, ¿Cómo reconstruimos un nosotros?, en: Revista Metapolítica, México, (mayo-junio. 2003).

LECHNER, NORBERT, “Especificando la política”, en: Teoría y política de América Latina, Centro de Investigación y Docencia Economía –CIDE–, México, 1984.

LEY 115 DE 1994

LEY 60 DE 1993

LEY 715 DE 2001

LOIS, MARTA, “Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: hacia una teoría radical de la democracia”, en: Teorías Políticas contemporáneas, Valencia, N° 9.

LOSADA LORA, RODRIGO, PATRICIA MUÑOZ YI Y JUAN CRISTÓBAL RESTREPO, La incidencia política de la educación, Bogotá D.C., 2004.

MARÍN ARDILA, LUIS FERNANDO, “Competencias: saber hacer, ¿En cuál contexto?”, en “El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar”, Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, Colombia, 2002.

MARSHALL, THOMAS H, “Ciudadanía y Clase Social”, en: Revista Española de Investigaciones sociológicas, N° 79 (julio - septiembre.1997).

MARTÍN-BARBERO, JESÚS, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades”, en: OEI - Revista Iberoamericana de Educación, N° 32, (Mayo – Agosto. 2003).

MARTÍN-BARBERO, JESÚS, *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. En: *Revista Diálogos de la Comunicación*, Departamento de Estudios socioculturales, México.

MAURÁS, MARTA, “Prólogo”, en Pizarro, Crisóstomo y Eduardo Palma (comp.), *Niñez y Democracia*, Editorial Ariel, Colombia, 1997.

MEJÍA QUINTANA, OSCAR, “Justicia y liberalismo político: la obra de John Rawls”, en: *Ciencia Política: Revista Trimestral para América Latina y España*, N° 35 (Abril – Junio. 1994).

MEJÍA, WILLIAM (COMP.), “Competencias: un desafío para la educación en el siglo XXI –compilación de artículos para comprender mejor las competencias”, Grupo Editorial Norma Educativa, Bogotá D.C., 2000.

MILLER, DAVID, “Ciudadanía y pluralismo”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*. Barcelona, N° 3 (octubre. 1997).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL: Información General en el World Wide Web: <http://www.mineduacion.gov.co>

MOCKUS, ANTANAS, “¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia?”, en Altablero. Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional. (Febrero – marzo, 2004).

MOCKUS, ANTANAS, “Conciliar ley, moral y cultura”, Participación ciudadana en la planeación del desarrollo municipal, distrital y nacional, s.f.

MOCKUS, ANTANAS, “Convivencia como armonización de la ley, moral y cultura”, s.f.

MOCKUS, ANTANAS, “Pedagogía/ciudadanía, una asignatura pendiente: la difícil tarea de ser ciudadano”, en: El Tiempo. Bogotá D.C., 19 de septiembre de 2004.

MOUFFE, CHANTAL, “La democracia Radical: ¿Moderna o postmoderna?”, en: Revista Foro, Bogotá D.C., N° 94 (1994).

MOUFFE, CHANTAL, “La nueva lucha por el poder”, Consultado el 27 de 06 de 2005 en el World Wide: http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica.html

MOUFFE, CHANTAL, El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical, Paidós, Barcelona, 1999.

MOUFFE, CHANTAL, *La paradoja democrática*, Gedisa, Barcelona, 2003.

MOUFFE, CHANTAL, *Liberalismo, pluralismo y ciudadanía democrática*, Colección Temas de la Democracia - Serie Ensayos, N° 2, Instituto Federal Electoral. México, 1997.

NAGEL, THOMAS, “Rawls y el liberalismo”, en: *Estudios Públicos*, Santiago de Chile, N° 97 (verano. 2005).

NUEVO EXAMEN DE ESTADO PARA EL INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CAMBIOS PARA EL SIGLO XXI, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá D.C., 1999.

ORTIZ JIMÉNEZ, JOSÉ GUILLERMO Y CARLOS PARDO ADAMES, *Informe Nacional de Resultados del Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica en Colombia: una comparación internacional*, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C., 2002.

OVEJERO LUCAS, FÉLIX, “Tres ciudadanos y el bienestar”, en: *La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997).

PÉREZ LEDESMA, MANUEL, “Ciudadanos y ciudadanía”, en Pérez Ledesma, Manuel (comp.), Ciudadanía y democracia, Ed. Pablo Iglesias, Madrid.

PÉREZ, TEODORO, La vida cotidiana, el espacio educativo por excelencia, Tercer modulo Serie Temática, Maestría en Educación –Modalidad a Distancia–, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 1999.

PINEDA, DIEGO ANTONIO PÉREZ, Pedagogías para la democracia, Quinto modulo Serie Temática, Maestría en Educación –Modalidad a Distancia–, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 2000.

QUENTIN, SKINNER, “Acerca de la justicia, el bien común y la prioridad de la libertad”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad. Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996).

RAWLS, JOHN, “La justicia como equidad: política, no metafísica”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996).

REQUERO, FERRÁN Y EDUARD GONZALO, “John Rawls: logros y límites del último liberalismo político tradicional”, en: Teorías Políticas Contemporáneas, Valencia, N° 9 (2001).

REY, GERMÁN, “Las huellas de lo social –interacción, socialización y vida cotidiana–”, en Escudero de Santacruz, Cecilia, La realidad (es) social, Embajada Británica – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C., 2000.

RUIZ, CARLOS, “Notas sobre comunitarismo, republicanismo y neoliberalismo”, en: Revista de derecho –versión on-line–, Valdivia, N° 11 (2000).

SALCEDO TORRES, LUIS ENRIQUE, “Las competencias en la formación profesional. Nuevos Roles del Docente Universitario en la Sociedad del Aprendizaje”, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Bogotá D.C., 2004.

SALINAS, MARTA Y FANNY FORERO, “La profesionalización del maestro y la evaluación de sus competencias”, Consultado el 25 de 06 de 2005 en el World Wide Web: http://200.14502.40:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_3871.pdf

SARMIENTO ANZOLA, LIBARDO, “Ciudadanía y conflicto”, en: Inclusión social y nuevas ciudadanías: condiciones para la convivencia y seguridad democráticas,

Departamento Administrativo de Bienestar Social – Pontificia Universidad Javeriana,
Bogotá D.C., 2003.

SENA, Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral, Bogotá
2003.

SENA. Sistema Nacional de Formación para el Trabajo –Enfoque colombiano–.
Bogotá D.C., 2003.

SENA: Información General en el World Wide Web: <http://www.sena.gov.co>.

SERRANO, CLAUDIA, “Participación Social y Ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo”, 2002, Consultado el 07 de 11 de 2004 en el World Wide Web:
http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/participacion_social_y_ciudadania.pdf

SUÁREZ RUIZ, PEDRO ALEJANDRO, Núcleos del saber pedagógico, Bogotá D.C.,
2000.

TAYLOR, CHARLES, “¿Qué principio de identidad colectiva?”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 3 (octubre. 1997); pág. 135.

TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá D.C. 2002.

THIEBAUT LUIS-ANDRÉ, CARLOS, “Charles Taylor: democracia y reconocimiento”, en: Teorías Políticas Contemporáneas. Valencia. N° 9 (2001).

THIEBAUT LUIS-ANDRÉ, CARLOS, “Sujeto Liberal y comunidad: Rawls y la unión social”, en: Enrahonar: Quaderns de Filosofia, Universitat Autònoma de Barcelona, N° 27 (1997).

TORRADO PACHECO, MARÍA CRISTINA, “Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar”, en Competencias y proyecto pedagógico, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2000.

UPRIMNY, RODRIGO, “Derechos fundamentales, multiculturalidad y sociedad”, en: Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., 2001.

WALZER, MICHAEL, “La crítica comunitarista al liberalismo”, en: La Política: Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, N° 1 (enero – junio. 1996).

WALZER, MICHAEL, “La idea de la sociedad civil”, en: Ciencia Política: Revista Trimestral para América Latina y España, N° 35 (Abril – Junio. 1994).

ZAPATA BARRERO, RICARDO, “Hacia una teoría normativa de la ciudadanía democrática”, en: Revista Foro, Bogotá D.C., N° 28 (enero. 1996).

ZAPATA BARRERO, RICARDO, “Michael Walzer. Los fundamentos básicos del liberalismo en entredicho: pluralismo cultural, ciudadanía y justicia”, en: Teorías Políticas contemporáneas, Valencia, N° 9.