

Vargas-Rojas, Stephany Mercedes

La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017*

Revista Colombiana de Educación, núm. 81, 2021, Enero-Abril, pp. 61-82
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413672172003>



La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017*

Citizen Formation and the Competence-Based Education Model in Colombian Educational Policy 2004-2017

A formação do cidadão e o modelo de educação por competências na política educacional na Colômbia 2004-2017

Stephany Mercedes Vargas-Rojas**  orcid.org/0000-0002-0016-7631

Para citar este artículo: Vargas-Rojas, S. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>



Recibido: 29/04/2019
Evaluado: 02/07/2020

-
- * Este artículo es producto de varios proyectos de investigación. En primer lugar, la investigación realizada por la autora como trabajo de tesis en el marco del programa de Ciencia Política y Gobierno del Colegio Mayor Universidad del Rosario, titulado *Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadanía en Colombia (2002-2010)*. En segundo lugar, un proyecto de investigación coordinado por la autora en la Pontificia Universidad Javeriana-Cali titulado *La acción pública: una mirada desde la experiencia de los problemas públicos (2014-2019)*.
 - ** Magister en políticas públicas. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo: stephany.vargas@javerianacali.edu.co

Resumen

Pese a que el concepto de educación basada en competencias se ha constituido en el modelo de aprendizaje oficial de la política educativa en Colombia, sus implicaciones en la formación de ciudadanía han sido poco exploradas. Por esta razón, este artículo tiene como propósito ofrecer una comprensión que, desde la filosofía política, permite problematizar la manera en que se ha definido la ciudadanía en el Programa Competencias Ciudadanas (2004-2017). La investigación es cualitativa con enfoque descriptivo y exploratorio. Se realizó una exhaustiva recolección de información primaria y secundaria entre el 2011 y el 2017, cuyo principal recurso fueron los documentos institucionales y las memorias de los foros nacionales y talleres regionales realizados por el Ministerio de Educación Nacional en el Caribe, la región Cafetera y la región Centro. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a los gestores del programa a nivel nacional y miembros de la comunidad educativa en el Valle del Cauca. Se encontraron debilidades del enfoque de capacitación implícito en el modelo de educación por competencias, consistentes en su naturaleza estándar, de corte operativo y distante de entender la ciudadanía como una construcción social. Este artículo ofrece una lectura diferente sobre el modelo de aprendizaje basado en competencias, en un contexto donde este es adoptado sin mayor reflexión en los sistemas educativos latinoamericanos y del Caribe, y en cuya formulación se omite la incorporación de enfoques diferenciales, las perspectivas de género e interculturales.

Keywords

public policy; educational policy; citizenship; competence-based teaching; human capital

Palabras clave

política pública; política educativa; ciudadanía; enseñanza basada en competencias; capital humano

Abstract

Although the concept of competence-based education has become the official learning model of educational policy in Colombia, its implications for citizenship formation have been little explored. For this reason, this article aims at offering an understanding that, from political philosophy, allows to problematize how citizenship has been defined in the Citizenship Competences Program (2004-2017). This is a qualitative study with a descriptive and exploratory approach. An exhaustive collection of primary and secondary information was carried out between 2011 and 2017, in which the corpus consisted of institutional documents and the memories of the national forums and regional workshops carried out by the Ministry of National Education in the Caribbean, the Coffee Region, and the Central region. Semistructured interviews were conducted with the program managers at the national level and members of the educational community at Valle del Cauca. The authors found weaknesses in the implicit training approach of the competence-based education model, consisting in its standard and operational nature, which is far from understanding citizenship as a social construction. This article offers a different reading on the competence-based learning model, which is adopted without much reflection in the Latin American and Caribbean educational systems because its formulation usually leaves aside differential approaches, gender, diversity and intercultural perspectives.

Resumo

Embora o conceito de educação por competências ter se tornado o modelo oficial de aprendizagem da política educacional na Colômbia, suas implicações na formação da cidadania têm sido pouco exploradas. Por este motivo, este artigo pretende oferecer uma compreensão que, a partir da filosofia política, permite problematizar a forma como a cidadania foi definida no Programa de Competências Cidadãs (2004-2017). A investigação é qualitativa com abordagem descritiva e exploratória. Uma exaustiva coleta de informações primárias e secundárias foi realizada entre 2011 e 2017, tendo como principal recurso os documentos institucionais e os relatórios dos fóruns nacionais e workshops regionais realizados pelo Ministério da Educação Nacional no Caribe, na região cafeteira e na região central. Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com os gerentes do programa em nível nacional e membros da comunidade educacional do Valle del Cauca. Verificaram-se fraquezas na abordagem da formação implícita no modelo de educação por competências, consistente na sua natureza estándar, de carácter operacional e longe de compreender a cidadania como construção social. Este artigo oferece uma leitura diferenciada sobre o modelo de aprendizagem por competências, em um contexto em que é adotado sem muita reflexão nos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos e em cuja formulação se omite a incorporação de abordagens diferenciais, perspectivas de gênero e interculturais.

Palavras-chave

Políticas públicas; políticas educacionais; cidadania; ensino por competências; capital humano

Introducción

El interés por la ciudadanía ha sido una constante dentro de la política educativa en América Latina y el Caribe desde la primera mitad del siglo xx, y es reiterativa la función de la escuela en el propósito de formar ciudadanos. En Colombia, han convergido diversas estrategias o prácticas de ciudadanización dentro de la institución educativa (Cortés, 2013), tales como la de educación cívica, urbanidad, educación democrática y, actualmente, el modelo de competencias ciudadanas, las cuales en su conjunto han definido finalidades éticas a los sujetos ciudadanos en el país. Respondiendo a la necesidad planteada desde la literatura de profundizar en el análisis sobre la incidencia de tan diversas iniciativas estatales para la formación ciudadana (Arias, 2010), esta investigación tiene como propósito ofrecer una comprensión que, desde las diversas corrientes y debates que históricamente han contribuido a su caracterización, permita problematizar la manera en que se ha definido el ciudadano en el Programa competencias ciudadanas (2004-2017). El artículo se concentra en el periodo 2004-2010 durante el cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cabeza de la única ministra de Educación que logró permanecer ocho años en el cargo,¹ implementó el programa Competencias Ciudadanas, aún vigente, en la apuesta por formar ciudadanos competentes, a través de la elaboración de ciertos estándares, indicadores y orientaciones de obligatoria implementación en las instituciones educativas de educación básica y media del país, tanto oficiales como privadas. El periodo 2010-2017 es más un tiempo de observación parcial sobre resultados y registro de las variaciones atípicas frente al periodo 2004-2010.

En un primer momento se abordan la categoría de Ciudadanía y los aportes conceptuales desde las principales corrientes de la filosofía y la ciencia política. Luego se hace una revisión de las estrategias y los dispositivos de promesa ciudadana dentro de la política educativa básica y media en Colombia, profundizando en el programa Competencias Ciudadanas (2004-2010). Finalmente, se explican las dificultades sobre la construcción de ciudadanía desde el modelo de las competencias durante el periodo de estudio (2004-2017).

Las conclusiones del estudio se tornan pertinentes en un contexto en el cual el modelo de educación por competencias para la formación de ciudadanía se adopta sin mayor reflexión en los sistemas educativos latinoamericanos y del Caribe.

1 Cecilia María Vélez fue titular del Ministerio de Educación entre los años 2004 y 2010.

Metodología

La pesquisa se inscribe en una perspectiva cualitativa-construcciónista, con alcance descriptivo-exploratorio y la estrategia metodológica utilizada fue la triangulación de datos (Arias, 2009), que incluyó observación participante, entrevistas a profundidad y análisis documental. Primero, se usaron algunas fuentes primarias, a saber: entrevistas semiestructuradas con el grupo de especialistas del Ministerio de Educación que formularon el programa de Competencias Ciudadanas en el 2003 y con varios actores de la comunidad educativa que participaron en foros regionales. Segundo, se recurrió a fuentes secundarias, como documentos institucionales y las memorias de los foros nacionales y talleres regionales realizados por el MEN desde el 2003 hasta el 2017 en el Caribe, la región Cafetera, región Centro. Dicha técnica de investigación cualitativa permitió dar cuenta de las vivencias, los discursos y las percepciones de los individuos en sus grupos de referencia.²

Resultados

Aproximaciones conceptuales sobre la ciudadanía

La ciudadanía surge como categoría con un largo trayecto en la tradición occidental, objeto de enriquecimiento permanente por parte de múltiples ciencias y disciplinas. Se encuentran corrientes clásicas, modernas, liberales, republicanas, comunitaristas, alternativas, cosmovisiones filosóficas y políticas que ponen en disputa diversos criterios a la hora de definir el sujeto como ciudadano.

Desde la corriente clásica, remitiéndonos al origen etimológico, tanto romano como griego (*cives, civitas*), la categoría de Ciudadano se refiere a la *polis*, poniendo su acento en la membresía/pertenencia del sujeto a una comunidad política orgánica (Redón, 2010). Desde una concepción moderna del término, autores como Magendzo y Pavez (2016) señalan que en la actualidad la discusión respecto a la ciudadanía se circunscribe a dos grandes paradigmas desde los cuales se ha delineado la promesa ciudadana en regímenes democráticos: 1) el paradigma liberal, 2) el comunitarista. A esta clasificación vale añadir un tercer paradigma, el republicano, y algunas posturas que agrupan las tres corrientes.

2 Fueron valiosos los insumos obtenidos del Foro “Retos y desafíos de la escuela para la construcción de una cultura de paz: un espacio de reflexión sobre el rol de la educación en la construcción de ciudadanía” 2012, realizado en la ciudad de Buga por la Gobernación del Valle del Cauca y la Secretaría de Educación Departamental, foro que la autora de este documento tuvo la oportunidad de coordinar.

Primero, desde el paradigma liberal, el ciudadano es un individuo racional poseedor de derechos naturales irrenunciables: la vida, la propiedad y la libertad, que le permiten resistirse a los abusos del poder. Segundo, desde una lectura comunitarista, la noción de ciudadanía comprende la valoración de la carga cultural que vincula al individuo a sus tradiciones, posicionando lo común sobre lo individual (Magendzo y Pavez, 2016), y asegura la existencia de una plataforma solidaria y comunitaria de justicia para que la ciudadanía se consolide. Tercero, desde la propuesta republicana, el ciudadano es ante todo un sujeto político, igual ante la ley (Lewkowicz, 2004) y respetuoso de ella, unido al contrato social a través de unos vínculos y compromisos tejidos y fijados entre los individuos que conforman la comunidad política, sin renunciar a los derechos individuales.

Retomando los elementos de las corrientes mencionadas, el ciudadano se caracteriza como un sujeto político, con derechos y deberes, que, de ser necesario, le permitirán aplacar los abusos del poder. Pero también este sujeto se encuentra adscrito a una comunidad política dentro de la cual está en relación de reciprocidad con *los compromisos* que se fijan entre los individuos que la conforman.

Desde esta perspectiva se entiende que la formación del sujeto como ciudadano no se reduce al reconocimiento de un estatus, menos a un proyecto que el individuo emprende en soledad, o en obediencia atenta a esquemas conceptuales previos o impuestos jerárquica y unidireccionalmente. Para autores como Herrera et ál.

[...] la ciudadanía lejos de ser un estadio de evolución social, se construye desde la acción social [...] un atributo de todo sujeto que, a partir de sus representaciones e imaginarios se relaciona con las diversas formas de organización que representa la sociedad. (2005, p. 55).

En concordancia, toda iniciativa de formación para la ciudadanía tendría como función fomentar la capacidad de asombro y de indignación de los sujetos (Herrera et ál., 2005; Santos, 2015) como un proyecto común construido desde abajo, cercana a una propuesta de ciudadanías críticas que promueva la reflexión sobre los significados de esta categoría a partir del contexto y desde la misma acción social trascendiendo la dimensión proceduralista de la democracia, que usualmente abandona su dimensión participativa y deliberativa.

Pese a ello, diversos análisis sobre las políticas educativas que prescriben la formación ciudadana desde la escuela en Colombia diagnostican en dichas políticas la perpetuación de una concepción minimalista tanto de la ciudadanía como de la democracia (Arias, 2010; Herrera, 1993; Herrera y Vellafañe, 2014). Otros autores, como Lewkowicz (2004) identifican un proyecto dominante en la configuración del tipo de ciudadanía que se

espera forjar desde la escuela: un ciudadano-consumidor, esto es, sujetos útiles y productivos a la sociedad, dóciles y dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional. En la misma línea, para Nussbaum (2010), el compromiso de la educación con la preparación para la ciudadanía en las últimas décadas se ha tornado difuso, consistente en un acercamiento irreflexivo y progresivo de los sistemas educativos hacia la educación para la renta y el crecimiento económico, descartando, tras la búsqueda irrestricta de la utilidad, aptitudes necesarias para el ejercicio de la democracia y la ciudadanía.

A continuación, se presentará una aproximación a las prácticas mediante las cuales el sistema educativo colombiano se ha apropiado de la promesa de formar ciudadanos desde el siglo xix (Cortés, 2013), y la manera en que a partir de estos antecedentes se ha configurado en las últimas décadas un nuevo proyecto dominante de promesa ciudadana.

Estrategias de educación para la ciudadanía en Colombia (2004-2015)

En la primera mitad del siglo xx, la mayoría de los países de América Latina modernizaron su sistema educativo en un intento de hacer propios los ideales de educación universal alcanzada en Europa a lo largo del siglo xix; animando el compromiso de la educación con la promesa de la formación para la ciudadanía (Herrera, 1993). Colombia no fue la excepción, ya que la formación de ciudadanos a través de la educación ha sido un propósito que se ha mantenido en las políticas estatales desde el nacimiento de la república en la primera década de 1800 siendo la escuela epicentro para el alcance de dicho propósito (Herrera y Vellafañe, 2014; Hurtado y Álvarez, 2006).

Según Cortés (2013), entre los siglos xix y xx, la institución escolar pasó de ser considerada exclusiva en la tarea de formar sujetos de deberes y derechos para la Nación, a una sociedad educadora que forma individuos para la participación, la inclusión y la diversidad cultural para un mundo global, pero también para la productividad y el mercado. Desde entonces, dependiendo de las características que se han buscado exaltar para la construcción social del “sujeto ciudadano”, en la escuela han convergido lo que Cortés denomina diversas “prácticas de ciudadanización”, entendidas como:

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

Siguiendo a autores como Hurtado y Álvarez (2006), pueden encontrarse cuatro modalidades o estrategias que se han puesto en marcha para la construcción del sujeto ciudadano desde la escuela: la de civilización, educación cívica, urbanidad y educación democrática. Para Cortés (2013), sumado a estas estrategias o momentos, cabe añadir dos límites cronológicos que marcan una ruptura en los discursos sobre la educación ciudadana: el primero, en la década de los ochenta con la aparición del discurso de la educación para la democracia; y el segundo, en el 2004, con el inicio de la pedagogía en competencias ciudadanas. A continuación, se referirá cada uno de estos modelos o “prácticas” de ciudadanización, y se enfatizará en los dos límites cronológicos arriba mencionados.

El compromiso de la educación con la formación para la ciudadanía desde la escuela (XIX-XX)

El primer modelo o estrategia se formuló durante los primeros años de la República y hasta mediados del siglo xix, cuando la instrucción cívica tuvo la función de civilizar y adoctrinar mediante la enseñanza de la obediencia católica y los valores necesarios para la construcción del Estado-nación. A su vez, la instrucción cívica se alternó y coexistió (no sin tensiones) con otras estrategias, como el dogma católico y el catequismo que promovieron la obediencia, la memoria y el temor a Dios; la urbanidad, útil para la introducción de pautas de comportamiento, higiene y el reconocimiento de jerarquías sociales (Valencia et ál., 2008); y la instrucción cívica propiamente dicha, consistente en la enseñanza de rituales para la construcción de una identidad nacional republicana, el reconocimiento de símbolos patrios e instituciones políticas. Cabe destacar que este periodo se caracterizó por la movilización de un proyecto ciudadano excluyente y selectivo, en el que la cuestión racial formó parte central en los debates de la ciudadanía política en la Constitución de 1886. Esta discusión se definió por la relación entre positivismo, raza, género y enfermedad; según Rojas (2008), la expresión ciudadana se circunscribió al ideal de ciudadanía desinfectada o saneada, intervenida con dispositivos terapéuticos y de vigilancia sobre los comportamientos desviados de la población indígena, afrocolombiana y las mujeres.

Como punto de inflexión, con el ascenso de los liberales y las reformas en los años treinta y cuarenta se buscó universalizar la educación primaria pública, gratuita y obligatoria para mujeres y hombres, así como la secularización de los currículos (Botero, 2014). No obstante, pese a las aspiraciones reformistas de los liberales, el intenso periodo de la Violencia durante los años cincuenta truncó la materialización de dichas reformas. Los rasgos autoritaristas y poco democráticos de los Gobiernos de la época no correspondieron con las reformas que se estaban llevando a cabo en la

escuela (Hurtado y Álvarez, 2006). Tan solo en los años setenta y ochenta, a partir de la crisis de legitimidad y gobernabilidad y el diagnóstico de cultura violenta en el país, se reconoció la necesidad de formular “un proyecto de formación ético-político que permitiera transformar las conductas violentas de los ciudadanos” (Cortés, 2012, p. 99), y se revitalizó la escuela con la promoción de programas de formación ciudadana en democracia. Según Cortés (2012), como resultado, la vieja educación cívica fue abandonada y se establecieron nuevas finalidades éticas a los sujetos-ciudadanos, la “nación y la patria”, o virtudes como “obediencia, lealtad y devoción”, fueron reemplazadas por nuevos enunciados, como la participación, la tolerancia, el reconocimiento del pluralismo, la reflexión crítica y la responsabilidad.

Esta ruptura de los discursos sobre la educación ciudadana para la democracia marcó el primer límite cronológico en la construcción del sujeto-ciudadano (Cortés, 2013) y emergió en un contexto de fuerte movilización social, donde se planteó la necesidad de formar un “nuevo” ciudadano y de formular programas y pedagogías para formar en democracia, desde la educación tanto formal como no formal, siendo la escuela, la familia y la sociedad las encargadas de dicha tarea. A continuación, se describirán los cambios que se derivan del primer límite cronológico y su tránsito al segundo, cuando se incorpora la pedagogía de competencias ciudadanas a la política educativa.

La educación para la ciudadanía en los planes de desarrollo y planes decenales de educación (1991-2017): una dimensión normativa de ciudadanía y procedural de la democracia

La Carta política de 1991 trazó una nueva relación entre Estado, sociedad e individuos, sugiriendo algunas características normativas que todo ciudadano debía tener: autónomo, trabajador, pero al mismo tiempo solidario, tolerante, participe de los asuntos públicos y parte de un país multicultural, arañando enunciados propios de las corrientes revisadas en el apartado anterior: de la corriente liberal, la libertad, la igualdad y la garantía de los derechos y deberes; de la corriente republicana, la virtud en la participación en los asuntos públicos; y de la corriente comunitaria, el respeto a la diversidad y a lo multicultural.

A su vez, el Estado diseñó una serie de instrumentos y estrategias para incluir todos los estamentos de la actividad educativa en la formación de ciudadanos dispuestos en la Ley 115 de 1994, Ley general de la educación, decretos y demás disposiciones reglamentarias.³ En estos lineamientos y

3 Entre otros, el Decreto 1860 de 1994, que invitaba a la formulación de estrategias para incentivar en la escuela los valores de la democracia, como el proyecto educativo institucional (PEI), el gobierno escolar, el Consejo Académico, y el Manual de convi-

estrategias se instó a la comunidad educativa a ir más allá de la pedagogía oficial para construir ciudadanía contextualmente, y transformar las relaciones sociales históricamente asimétricas.

Pese a la disposición de estos instrumentos y procedimientos para la formación de ciudadanos desde la institución escolar, la política educativa de los ochenta y los noventa se encontró paralelamente con el desafío de realizar profundas reformas siguiendo principios neoliberales. Tal como se ha problematizado en la literatura, la disposición sobre la formulación de un proyecto de construcción de ciudadanía se redujo a mecanismos institucionales de participación parecidos a los del sistema político legal (Arias, 2010), que reposarían inmutables en las décadas siguientes.

Sumado a ello, como resultado de la investigación en que se basa este artículo, se encontró que en los planes de desarrollo y planes decenales de educación 1990-2017 no hubo una definición de ciudadanía que trascendiera las características sugeridas en la Carta política de 1991. En contraste, dentro de las prelaciones del país incrementar el capital humano se tornó dominante durante las dos décadas subsiguientes; y fue escasa la referencia en los planes de desarrollo, y en los decenales de educación de (1996-2005) y (2006-2016), a propósitos como el formar o construir con el país un proyecto conjunto de ciudadanía con estrategias concretas y sostenibles en el tiempo.

Si bien en los planes de desarrollo de los años noventa se menciona esporádicamente la construcción de *un nuevo ciudadano*, como en el Salto Social, del expresidente Ernesto Samper, “participativo en lo político, solidario en lo social, respetuoso de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza” (Plan de Desarrollo Hacia el Salto social, 1994), en su definición recayó en una dimensión minimalista, más coherente con el lema de un programa de gobierno o de campaña electoral, que con un instrumento de planeación a cuatro años. En el Plan Decenal de Educación (1996-2005)⁴ tampoco se logró trascender la definición de ciudadanía citada

vencia. Otros instrumentos de planificación participativos fueron considerados como formulación de los planes decenales de educación y los foros y juntas municipales, departamentales y nacionales de educación. De igual forma, a través del llamado Proyecto de Educación para la Democracia en las Escuelas, se subrayó la necesidad de fortalecer la educación cívica, además de desarrollar unos lineamientos para las áreas de Constitución Política y Democracia (1998), los cuales enmarcaron la formación ciudadana en torno a tres ejes: “el desarrollo de una subjetividad para la democracia, el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y el conocimiento de las instituciones y la dinámica política” (p. 5).

- 4 Según lo expuesto en el Plan Decenal de Educación (1996-2005), este “constituyó un proceso de deliberación y concertación, estructurado alrededor de la instalación de 150 mesas de trabajo a nivel nacional, múltiples encuentros de secretarios de educación, dos foros nacionales, cerca de 300 foros regionales, departamentales y locales, circularon más de 4000 propuestas, centenares de documentos de Fecode, Ascun, conferencia episcopal, diversas ONG's, y demás gremios económicos. Puede decirse que este planteó al país dos grandes retos: cómo ampliar la base de la deliberación conti-

en el Salto Social,⁵ pese a la gran movilización que suscitó su formulación. Luego, el diseño del plan de desarrollo de Andrés Pastrana, Cambio para Construir la Paz, facilitó la gestación del modelo pedagógico de educación desde las competencias, que se consolidó durante el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez bajo el discurso de competencias ciudadanas. Las proyecciones plasmadas en el plan Cambio para Construir la Paz estuvieron atadas a un acuerdo con la banca multilateral, que significó financiación externa para el cuatrienio 1999- 2004 a partir de la definición de cinco aspectos fundamentales del sistema educativo nacional: “desarrollo humano, cobertura, eficiencia, equidad y calidad” (Atehortúa, 2012, p. 3). Esta última se entendió como la formación del estudiante en competencias universales y básicas en el mundo de hoy.

Este modelo de las competencias encontró su justificación en la necesidad de modernizar el sistema educativo (Plan de Desarrollo Construir la Paz, 1998-2004), abandonar estándares de enseñanza memorísticos e irrumpir en la aplicación del conocimiento a situaciones específicas de la vida, esto es, el “saber hacer”. En contraste, la caracterización de ciudadano se mantuvo inamovible hasta el Plan Decenal 2006-2016, dentro del cual se refirieron algunos enunciados del Plan Decenal de Educación (1996-2005), pero con un énfasis mayor en la *sistematización de procesos* como medio para la modernización de la educación en el país, de tal manera que no se identifican nuevos aportes en el tema.

En lo que compete al objeto de este artículo, el modelo de educación por competencias básicas fue tan potente dentro de la política educativa colombiana, que condujo a la formulación del primer gran Programa Nacional de Formación para la Ciudadanía, denominado Competencias Ciudadanas, desarrollado durante el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2004-2010) y continuó durante el de Juan Manuel Santos (2010-2014/2014-2018). Este periodo marcó lo que para Cortés (2013) comprende el segundo límite cronológico en construcción del sujeto-ciudadano, soportado en una propuesta pedagógica orientada por estándares de competencias básicas y de procesos de evaluación.

nua, en el marco del espíritu participativo de la Constitución Política, para que el Plan fuera resultado de una construcción colectiva cada vez más amplia e incluyente y para que efectivamente sirviera como herramienta de planeación de los gobiernos cobijados por su vigencia” (MEN, 1996, p. 16).

5 Aunque muy tímidamente se trae a colación que la educación no se reduce a cultivar la capacidad productiva de la persona, sino que esta debe posibilitar “el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, de jugar, de relacionarse con otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía” (MEN, 1996, p. 6), se sigue hablando de las mismas características del buen ciudadano: “participativo en lo político, solidario en lo social, respetuoso de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza” (MEN, 1996, p. 6).

Con el objeto de explicar las líneas conductoras del modelo de educación por competencias, se describirán algunas características de la teoría del capital humano, y se buscará demostrar que dicho modelo no es autóctono de la academia colombiana⁶ ni emerge luego de un diagnóstico sobre el funcionamiento la política educativa en el país o de una histórica movilización social, como lo indica el discurso oficial.

El saber hacer y el discurso de las capacidades-habilidades: La ciudadanía desde la lógica gestión-proceso-indicador (2002-2017)

Su origen

Para Santos (2015), los sistemas educativos de la modernidad occidental han sido moldeados por un tipo hegemónico de racionalidad, la racionalidad cognitiva-instrumental, que nace con el propósito de convertir problemas sociales y políticos en problemas técnicos factibles de solucionar de modo científico, esto es, eficazmente pero también con absoluta neutralidad política y social. Es en este contexto en el cual emerge el discurso del saber hacer y las capacidades-habilidades, como parte de una tendencia mundial asociada con la renovación de la primera teoría del capital humano de los cincuenta y sesenta, que se retoma en los ochenta, suscitada por la banca multilateral, con la aspiración de dar a los países presionados por la deuda externa instrumentos para superar las dificultades económicas acontecidas por la crisis de los Estados de bienestar.

En su primera versión de la década de los cincuenta predominó dentro de los sistemas educativos una intención de tipo *instrumental*, propia del modelo fordista, donde educar significó dotar a los trabajadores de capacidades útiles para ejercer una labor durante toda la vida (Aronson, 2007). Con la llegada de la sociedad de la información, este tipo de conocimiento especializado no resultó competitivo en una economía abierta, por lo tanto a partir de 1980 se replanteó la teoría y se viró hacia el modelo de las *competencias* en lugar de la capacitación “por lo que las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad apta para enfrentar la incertidumbre” (Aronson, 2007, p. 14), es decir, habilidades cognitivo-intelectuales flexibles y adaptables a un entorno cambiante.

El interés por promover una educación basada en el esfuerzo personal, a partir del desarrollo de competencias se acompañó de lemas tales como “Aprender a aprender”, “Educación de la cuna a la tumba”, “Saber

6 En los Estándares de Competencias Ciudadanas se menciona una articulación histórica entre la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade) y el MEN para el diseño de este programa “resultado de una movilización social de gran magnitud” (MEN, p. 4).

hacer" o "Aprender haciendo".⁷ En esta segunda versión de la teoría del capital humano el individuo adquiere una nueva obligación: "[...] generar uno mismo su forma de inserción social" (Tedesco, 2000, p. 64), para "paso a paso irlo logrando", esto es, obtener progresivamente un grupo de competencias en la medida que se avanza en el ciclo de vida. Pese a las expectativas en esta segunda versión, la teoría del capital humano no cumplió con los objetivos propuestos, pues como señalaron Zvika Neeman y Lester Thurow (Aronson, 2007), no existió una relación de causalidad entre niveles de formación y retribuciones, lo que cuestionó el papel de las instituciones educativas para cerrar la brecha de la desigualdad. Finalmente, se confirmó que "el principio meritocrático basado en el esfuerzo personal, funcionaba sólo dentro de las escuelas y universidades" (p. 13) pues en el mercado laboral el origen, el género y la etnia determinaban aún la posibilidad de movilidad social.

Ignorando esta evidencia, sumados al grupo de competencias de corte laboral, y con la aspiración de aumentar el capital humano en los países denominados subdesarrollados, estudios de organismos internacionales señalaron que en aras de incrementar la eficiencia y mejorar los niveles de productividad en las empresas, era necesario diseñar un grupo de nuevas competencias, propias del campo de la psicología, como habilidades para la resolución de conflictos y el liderazgo, la comunicación afectiva, el manejo de las emociones, y el trabajo en equipo. A este conjunto de competencias se les nombró *competencias ciudadanas*

[...] en procura de formar ciudadanos demócratas capaces de aportar a la reducción de la pobreza, el crecimiento económico (BID, 2005), el cuidado medioambiental (sin cuestionar el modelo social imperante), la gobernabilidad local, la seguridad y la convivencia ciudadana sustentada en la habilidad individual de tramitar pacíficamente los conflictos. (Vélez y Herrera, 2014, p. 153).

De esta manera, los pilares del saber hacer, como condición del modelo de educación por competencias, fueron tomados como los fundamentos para la construcción de una propuesta para formación de ciudadanía en varios países de América Latina.

7 Estos lemas constituyen los enunciados de las reformas educativas llevadas a cabo en Latinoamérica, activos dentro de la política educativa de calidad colombiana, presentes en todas las cartillas que emite el Ministerio (cfr. MEN, 2004).

La ciudadanía desde el Programa Competencias Ciudadanas en Colombia: una cuestión de estándares

Durante el Gobierno de Álvaro Uribe Vélez la estrategia para “levantar el capital humano en el país” (Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario 2002-2006, 2004, p. 53) incorporó tres estrategias: 1) la definición de estándares de calidad, esto es, Estándares de Competencias Básicas, Laborales y Ciudadanas; 2) Valoración del desarrollo de competencias en los estudiantes y evaluación del desempeño en los docentes para el diseño de los planes de mejoramiento institucional; y 3) visibilizar experiencias exitosas, que siguieran los estándares mencionados.

El Programa Competencias Ciudadanas definió tres grupos de competencias: Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además de la formulación de unos estándares nacionales en el 2004 y el 2014, se dispuso de unas *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas* (2011), que toda institución educativa debía seguir para ser certificada, las cuales se sostienen hasta la fecha.

Con estas orientaciones se buscó superar las carencias de los individuos para incorporarse al mercado, a través del suministro de habilidades que “tradujeran el conocimiento en la realización de acciones o productos” (*Estándares de competencias ciudadanas*, 2006) y así, “facilitaran el camino para la formación de seres competentes [...] como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida” (*Estándares de competencias laborales*, 2006). Al revisar múltiples documentos emitidos por el MEN (2004-2010), se observa en estos cómo el proyecto de vida de los ciudadanos se reduce a “desarrollar competencias para la vida [...], entendidas como la formación en competencias laborales, es decir, competencias asociadas a la productividad y a la competitividad” (MEN, 2004).

La formación de ciudadanos se entendió como un asunto evaluable acorde con los estándares presentados por el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), interpretado como un asunto posible de diseñar, implementar y evaluar ordenadamente. Desde el 2004 surgió el interés por evaluar estas competencias, para “orientar más acertadamente la inversión de recursos humanos y financieros en la realización de iniciativas pedagógicas cada vez más efectivas” (*Estándares básicos de Competencias Ciudadanas*, 2004, p. 164). Las Pruebas Saber Pro y las pruebas internacionales, como Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), fueron los instrumentos escogidos para este propósito.

En el curso de la investigación que dio origen a este artículo se encontró que estos grupos de competencias, los cuales según el MEN fueron resultado de un trabajo participativo y contextual, no eran similares, sino

idénticas a las promovidas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en seis países (Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana), a través del SREDECC: “(a) Convivencia y paz; (b) participación democrática, y (c) pluralidad y diversidad” (BID, 2012).

A partir de este hallazgo, si ya estos grupos de competencias estaban preelaborados, cabe preguntarse por el papel de la ciudadanía en la construcción del programa, y si realmente se buscó configurar un espacio donde a partir de ejercicios reflexivos los ciudadanos diseñaran iniciativas de construcción de ciudadanía desde su propio contexto, o si estos espacios fueron utilizados para promover la posición unilateral del MEN.

Las memorias de los “foros nacionales y talleres regionales para la estandarización de competencias ciudadanas” realizados por el MEN desde el 2003 hasta el 2010 en varias regiones del país dejan ver que más que actividades para deliberar sobre el diagnóstico de la educación y su papel en la formación de ciudadanía, la dinámica fue unidireccional. Tanto en los “Talleres consultivos regionales” para la formulación de las *Orientaciones para la institucionalización de las competencias* realizados en el Caribe, la región Cafetera y la región Centro (Boyacá, Soacha y Bogotá), como en los distintos foros municipales del suroccidente colombiano se aplicó la misma metodología, consistente en el diligenciamiento del mismo cuestionario para todas las regiones: “¿Qué entiende usted por competencias ciudadanas?, ¿Qué entiende usted por institucionalización de las competencias ciudadanas?, ¿Cómo podemos echar a perder el proceso?” (MEN, documentos inéditos). Luego de diligenciar los cuestionarios, se abría un espacio para plantear inquietudes sobre la definición de las *competencias* y se cerraba el taller con un acta de compromiso de los asistentes para ejecutar el programa.

Más que un espacio de deliberación en el cual los distintos actores contribuyeran desde sus vivencias, la dinámica respondía a un propósito operativo: ¿cómo hacer para que las secretarías de educación, los rectores, los supervisores, los maestros, los padres de familia y los estudiantes “unifiquen el lenguaje de las competencias” (MEN, 2010) y se articularen para hacer funcionar el programa? Esto podría ser importante si el programa fuese resultado de una construcción social, pero aun así la mera articulación entre los niveles de gobierno no aborda la complejidad del tema desde su esencia.

Pese a los esfuerzos desarrollados, en los primeros ocho años, el programa encontró, según los técnicos, “múltiples limitaciones durante la fase de implementación” (funcionario MEN, comunicación personal, 16 de octubre del 2012) relacionadas con baja asistencia y participación de los actores involucrados (MEN, 2010). En las memorias del taller regional Caribe se indica que este no pudo realizarse el primer día porque “los maestros argumentaron que tenían diligencias que hacer en Barranquilla”, y que

como consecuencia al siguiente día se “instó a empezar más temprano, aunque de igual forma la asistencia fue baja”. Para esta entidad, la poca incidencia de la educación en la construcción de ciudadanía en el país obedeció más que a un problema de contenidos en su tratamiento, a una cuestión operativa, referida al insuficiente seguimiento de los lineamientos dados por el MEN en esta materia por parte de los entes territoriales (Funcionario MEN, comunicación personal, 16 de octubre del 2012).

De aquí que, a partir del diagnóstico realizado en el 2010 a 16 de las 94 secretarías certificadas, se considerara como un obstáculo para la implementación del programa que tanto secretarios de educación como docentes, padres de familia y estudiantes, tuviesen “una visión de construcción de ciudadanía por separado” (Funcionario MEN, comunicación personal, 16 de octubre del 2012) que no se alineara con los esfuerzos del Ministerio.

En contraste, para las comunidades indígenas nasa, embera chamí y paez, con las cuales se pudo dialogar en el transcurso de esta investigación, la implementación de este programa no dejó de generar malestar toda vez que ni siquiera la nomenclatura de *ciudadanía* tenía significado para ellos, por encontrarla “asociada a las lógicas de la ciudad” (miembro comunidad nasa, comunicación personal, 31 de octubre del 2012). Algunos maestros manifestaron que dentro del programa “no se identificaban como formadores o como constructores de la realidad social sino como implementadores de unas cartillas dadas por el MEN” (Miembro comunidad embera, comunicación personal, 31 de octubre del 2012) y que además asuntos relacionados con las desigualdades sociales, económicas o de género “eran omitidas en dichas cartillas, cerrando los espacios de diálogo”. Por otro lado, el secretario de Educación de un departamento del nororiente del país manifestó que la construcción de ciudadanía en su región se había detenido debido a que el Ministerio de Educación no había garantizado el helicóptero para distribuir las cartillas (Secretario de Educación municipal, comunicación personal, 14 de septiembre del 2014). Asimismo, directivos de instituciones educativas en zonas de conflicto armado en el suroccidente manifestaron el desconocimiento que tenía el MEN sobre su contexto, en particular porque en zonas rurales donde el conflicto armado era más intenso se requería una intervención diferenciada. Pese a ello, iniciativas de construcción de paz locales que ya estaban en marcha en estos territorios no fueron tenidas en cuenta en el diseño del programa (Rector Institución Educativa Idebic, comunicación personal, 9 de agosto del 2016).

Con base en estas dificultades identificadas durante la implementación del programa, a continuación se realizará una reflexión acerca de la incompatibilidad entre el modelo de educación por competencias y la construcción de ciudadanía, a la luz del arcoíris conceptual sobre ciudadanía planteado en el primer apartado.

Las competencias y la formación ciudadana: ¿una relación incompatible en Colombia?

La construcción de ciudadanía en Colombia en la institución educativa ha sido un tema etéreo, abordado, por un lado, desde una visión jurídica de derechos y deberes, minimalista en su esencia, y por otro, desde una visión económica, operativa en su práctica, poco desarrollada en las políticas educativas del país, en los planes decenales de educación y en los planes de desarrollo. Un ideal que aparece siempre como un proyecto inacabado, operacionalizado a través de diversos programas y estrategias, seguidos de investigaciones e informes, que diagnostican su progreso o fracaso, lo que evidencia en últimas la paradoja del dispositivo de promesa ciudadana presente en la política educativa colombiana (Cortés, 2013).

Pese a las múltiples reformas de la política educativa en las últimas décadas, las distintas prácticas o estrategias de ciudadanización desde la institución educativa tienen en común la incorporación de lógicas verticales en su formulación, ubicando al ciudadano como un objeto “[...] escasamente conectado al medio, alguien que se educa en soledad, y que debe dotarse personalmente de las herramientas necesarias para vivir en sociedad” (Arias, 2010, p. 87). Pareciera que bajo este modelo se apuesta por normalizar a los individuos, para cumplir con la función que, según Corea y Lewkowicz (2004), la modernidad le asignó a la escuela, generando hábitos de disciplinamiento y de normalización para la instrucción de seres útiles, dóciles y poco transgresores del rol asignado por estamentos superiores.

Siguiendo a Nussbaum (2010), el problema radica en que, desde esta perspectiva, las dimensiones ligadas a la resistencia, el conflicto, la acción colectiva, las identidades étnicas y la perspectiva de género se omiten en los contenidos educativos. Pareciera que el ideal de ciudadano que se pretende formar en la actualidad sigue respondiendo a una visión de ciudadanía oficial que se juega en lugares más limpios, una ciudadanía más neutral y estilizada (Arias, citando a Merklen, 2010), que en últimas no es muy distinta del ideal de ciudadano homogéneo que buscó instruirse en el siglo xix, a partir de una intervención vertical, correctiva y terapéutica desde la escuela sobre ciertos grupos sociales. Esto da como resultado la formación de sujetos que difícilmente lograrán comprender e incidir en la compleja realidad de la que forman parte.

Como bien lo menciona Rojas (2008), más que un estatus adquirido, la ciudadanía es una construcción social. De aquí que las competencias ciudadanas, integradas por un grupo de competencias cognoscitivas, emocionales, comunicativas integradoras, sean precedidas por construcciones sociales que, en últimas, este paquete no logra reconocer ni potenciar;

que lleva a construirnos como seres políticos y que supera por mucho los estándares, explicación posible a la resistencia de los actores de la comunidad educativa a implementar el programa.

Lo que resulta cuestionable en sí no es propiamente que la banca multilateral o el mismo Estado estén interesados en la capacitación de sujetos económicos por medio de la política educativa, pues este propósito es plausible en un mundo que necesita individuos productivos. La problemática surge cuando se toman los pilares de la teoría del capital humano cuyo principio es la utilidad y la búsqueda individual del beneficio para caracterizar la esencia de la ciudadanía y construir un programa para su formación, con pobre reflexión sobre sus contenidos, o sobre las corrientes y debates que históricamente han contribuido a su caracterización desde la filosofía política. Aunque en los documentos del programa se indica que la idea de competencia, antes que estar relacionada con competitividad, hace referencia a ser competente, es decir, a saber y a saber hacer (Pinilla y Torres, 2005), desde el discurso del saber hacer se entiende el sujeto como un individuo incompleto y abstraído de una comunidad política, que debe programarse para maximizar sus intereses y ser útil al mercado. La consecuencia inmediata de esta tendencia que incorpora la racionalidad cognitiva-instrumental a la formación de ciudadanos es la naturalización técnica de todas las relaciones sociales, lo que inevitablemente lleva a oscurecer y reforzar los desequilibrios de poder que las constituyen (Santos, 2015). El peligro radica en que, de continuar con esta tendencia, los sistemas educativos del mundo, como afirma Nussbaum:

[...] pronto estarán egresando generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos con las habilidades para pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones, comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (2010, p. 20).

En este contexto, se hace urgente que la escuela emprenda la formulación de un proyecto educativo consistente en recuperar la capacidad de asombro y de indignación de los sujetos (Santos, 2015); que apueste por un ciudadano sujeto, y no objeto, por un niño “alguien” y no un niño “útil”.

Conclusiones

En primer lugar, vale decir que la formación de ciudadanía en Colombia ha experimentado varias transformaciones, en función de los espacios que se construyen para el efecto. Por ejemplo, se observa en algunos momentos en que la ciudadanía se instituye de una manera asimétrica (de arriba hacia abajo), en la cual estamentos sociales dotados de cierto poder diseñan estándares para que los individuos los sigan, pensando que de esa manera se construye ciudadanía. En otros momentos y desde contextos particulares,

se identifican iniciativas que cuestionan las relaciones asimétricas de poder en la sociedad y el adoctrinamiento ideológico desde la escuela, y promueven modelos educativos alternativos a la propuesta oficial.

En segundo lugar, revisando la literatura de lo que ha acontecido en Colombia en los últimos años, el discurso oficial de la política pública educativa aboga por la formación de un ciudadano caracterizado por ser participativo, solidario, respetuoso de los derechos humanos y de lo público, y también competente para las actividades laborales y productivas. Si bien es cierto que hay una loable intención, es una concepción reduccionista, donde el individuo se entiende como buen ciudadano y habrá desarrollado sus competencias ciudadanas siempre y cuando sea respetuoso de un orden vigente y pueda fácilmente mostrar su capacidad de inserción en el ámbito económico, como un camino expedito para ganarse la vida.

En tercer lugar, tras trece años de ejecución de este programa (2004-2017), se identificó que la particularidad del discurso del MEN, especialmente en el tiempo objeto de estudio (2004-2010), donde se establecen los lineamientos y orientaciones sobre la formación de ciudadanía que se sostienen hasta la fecha, parece ser el de *gestión-proceso-indicador*, aspectos relevantes quizás para la modernización de la política educativa, pero no en lo que a formación de sujetos políticos compete.

Por último, los grupos étnicos en Colombia se sienten poco interesados por el programa de competencias ciudadanas porque el lenguaje de este es prácticamente incomprensible desde su cosmovisión. Pareciera que el reconocimiento formal en la Carta política del 1991 como un país multicultural sigue siendo accesorio en el proyecto educativo colombiano, reafirmando el carácter excluyente presente en todas las prácticas de ciudadanización desde la escuela. Lo mismo ocurre con las comunidades ubicadas históricamente en zonas de conflicto armado, quienes han desarrollado sus propias metodologías de trabajo adaptadas a su contexto y no se identifican con la pedagogía de las competencias. Resulta también inquietante que los temas de género y diversidad desde la interseccionalidad no se refieran en este programa, ni en los instrumentos de planificación aquí referidos.

Referencias

- Arias Alpizar, L. (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en Ciencias Sociales. *Diálogos Revista Electrónica*, 10(1), 120-136. <http://dx.doi.org/10.15517/dre.v10i1.6130>
- Arias, D. (2010). Educación ciudadana en Colombia: políticas de la exclusión. *Rollos nacionales*, 29, 79-91.

- Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 9-26.
- Atehortúa Cruz, A. (2012). El Banco Mundial y las políticas educativas en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 36, 69-79. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys69.79>
- Banco Interamericano de Desarrollo-BID. (2012). *Citizenship competencies*. <http://www.iadb.org/en/topics/education/citizenshipcompetencies2104.html>
- Botero, M. (2014). La *Alegría de leer*: cartilla escolar con estatus patrimonial. Conservación y nuevos modos de circulación de un lugar de memoria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 251-262.
- Constitución política de Colombia [Const.] (1991). 2.ª ed. Legis.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Cortés Salcedo, R. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004* (tesis doctoral). Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.
- Cortés Salcedo, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y Saberes*, 38, 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63>
- Departamento Nacional de Planeación. (1994). Plan de Desarrollo La Revolución Pacífica (1990-1994). <https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (1994). Plan de Desarrollo El Salto Social (1994-1998). <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (1998). Plan de Desarrollo Cambio para construir la paz (1998-2004). <https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (2004). Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario (2004-2006). <https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx>
- Departamento Nacional de Planeación. (2006). Plan de Desarrollo Estado Comunitario: Para Todos (2006-2010). <https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx>
- Herrera, M. (1993). Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, 1(26), 97-124.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 79-108.

- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C. e Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hurtado, D. y Álvarez, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos. *Estudios Políticos*, 29, 81-96.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 1(20), 13-27.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1998). *Lineamientos Constitución, Política y Democracia*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (1996). *Plan Decenal de Educación (1996-2005)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). *Plan Decenal de Educación (2006-2015)*. http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). *Estándares de Competencias Laborales*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-106706_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). *Estándares de Competencias Ciudadanas*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas-Brújula. Programa Competencias Ciudadanas*. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/articles-298827_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Pinilla, C. y Torres, A. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios. Segunda época*, 1(21), 7-64.
- Redón Pantoja, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

- Rojas, C. (2008). La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929. *Polígramas*, 29, 296-333.
- Santos, B. de Sousa (2015). *La Universidad en el siglo xxi*. Siglo xxi Editores del Valle.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Valencia González, G., Cañón Flórez, L. y Molina Rodríguez, C. (2009). Educación Cívica y Civilidad: Una tensión más allá de los términos. *Pedagogía y Saberes*, 30, 81-90. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys81.90>
- Vargas, S. (2013). Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadanía en Colombia (2002-2010) [tesis de pregrado, Colegio Mayor Universidad del Rosario]. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4384>
- Vélez, G. y Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*, 41, 149-165.

